



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**

## **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS ENTRE-LAÇOS DOS SABERES**

**ALCIDES LEÃO SANTOS JÚNIOR**

**SALVADOR/BA  
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS ENTRE-LAÇOS DOS SABERES**

**ALCIDES LEÃO SANTOS JÚNIOR**

**SALVADOR/BA  
2013**

ALCIDES LEÃO SANTOS JÚNIOR

## **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS ENTRE-LAÇOS DOS SABERES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa Currículo e (in) Formação.

Orientador: Prof. Dr. Álamo Gonçalves Pimentel.

SALVADOR/BA  
2013

# A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS ENTRE-LAÇOS DOS SABERES

ALCIDES LEÃO SANTOS JÚNIOR

Salvador/BA, 28/02/2013

## EXAMINADORES

---

Prof. Dr. Álamo Gonçalves Pimentel  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Orientador

---

Profa. Dra Maria Roseli G. B. de Sá  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Titular

---

Prof. Dr. Paulo Costa Lima  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Titular

---

Profa. Dra. Geovânia da Silva Toscano  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
Titular

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Fartes  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Titular

---

Profa. Dra. Maria da Conceição Xavier Almeida  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
Suplente

---

Prof. Dr. José Willington Germano  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
Suplente

Aos meus pais (*In Memoriam*)  
Alcides Leão Santos e  
Terezinha Curcino Santos,  
Com toda a minha saudade...

## AGRADECIMENTOS

Esta, talvez, seja a parte mais difícil de escrever. Imagino que “ninguém pode seguir sonhos porque eles não têm rumo”, mas nos caminhos traçados em busca deste objetivo (o doutoramento), muitas pessoas fizeram parte desta jornada.

A dificuldade, aqui, é em lidar com a memória e com o esquecimento dos que colaboraram direta e indiretamente para que este trabalho chegasse a esta etapa. Assim, gostaria de agradecer imensamente a todos/todas que contribuíram para a realização desta etapa (in) formativa.

À minha irmã, Gildeci Maria Santos, pelos cuidados, pela preocupação e pelos ensinamentos. A responsável pela minha formação e sem a qual meus sonhos não seriam possíveis.

Aos demais familiares, agradeço pelo apoio e compreensão. E registro um pedido de desculpas pela ausência física nos momentos solicitados.

Ao meu querido Orientador, Prof. Dr. Álamo Pimentel, pelas horas dedicadas às leituras, às conversas formais e informais; pelas orientações e, também, pelos ensinamentos de vida que, sob diferentes perspectivas, contribuíram para ampliar a visão da problemática estudada e minha visão de mundo. Ao longo dessa jornada, tornou-se um grande amigo sem o qual não conseguiria concluir esta etapa.

Aos colegas, docentes do Campus do Seridó, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pelo apoio. Especificamente à Shirlene Mafra e Roberta Luna que assumiram as minhas turmas, tornando possível minha liberação para a Capacitação Docente.

À amiga Marcéa Sales (UNEB) e ao amigo Augusto César pelo carinho e incentivos.

Aos Professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia pelos ensinamentos. Em especial, à Professora Dra. Roseli Sá e à Professora Dra. Terezinha Fróes, pela partilha e pela dedicação. Esta última, principalmente, pela minha adoção em um momento crucial da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Willington Germano (UFRN) e à Profa. Dra. Maria da Conceição “Ceixa” Almeida (UFRN) pelas valiosas contribuições e ensinamentos.

Aos funcionários da Faculdade de Educação (FACED/UFBA), especialmente às “minhas meninas” da Secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia. Um abraço fraterno.

Às amigas Ana Lúcia Nunes Pereira (UNEB), Rita de Cácia Chagas (UFRB) e Lenina Silva (IFRN) que estiveram, durante todo o processo, apoiando, lendo, indicando caminhos e ajudando na busca por referências bibliográficas.

Aos Professores que participam da Banca Examinadora pelos entrelaçamentos de conhecimentos que foram fundamentais para que este trabalho ganhasse corpo.

Aos sujeitos desta pesquisa por disponibilizarem seu precioso tempo e pelas concessões das entrevistas.

À Rosana Santos da Silva, Graduanda em Biblioteconomia e Documentação e estagiária da PROEX/UFBA pelas contribuições na coleta de dados.

Ao amigo, Marcos Rodrigues, pela valiosa contribuição na formatação do trabalho.

À Profa Rizomar Rocha pela correção ortográfica.

Aos colegas de turmas pelos esbarrões teóricos e afetivos.

Enfim, a todos e todas que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão desta etapa.

Meu muito obrigado!

Meu Deus!!! Como é engraçado!...  
Eu nunca tinha reparado como é curioso um laço...  
Uma fita dando voltas? Se enrosca...  
Mas não se embola, vira, revira, circula e pronto: está dado o laço.

É assim que é o abraço: coração com coração, tudo isso cercado de braço.  
É assim que é o laço: um abraço no presente, no cabelo, no vestido, em qualquer  
coisa onde o faço.

E quando puxo uma ponta, o que é que acontece?  
Vai escorregando... devagarzinho, desmancha, desfaz o abraço.  
Solta o presente, o cabelo, fica solto no vestido.  
E na fita que curioso, não faltou nem um pedaço.

Ah! Então é assim o amor, a amizade. Tudo que é sentimento?  
Como um pedaço de fita?  
Enrosca, segura um pouquinho, mas pode se desfazer a qualquer hora, deixando  
livres as duas bandas do laço.  
Por isso é que se diz: laço afetivo, laço de amizade.  
E quando alguém briga, então se diz - romperam-se os laços.  
E saem as duas partes, igual meus pedaços de fita, sem perder nenhum pedaço.

Então o amor é isso...  
Não prende, não escraviza, não aperta, não sufoca.  
Porque quando vira nó, já deixou de ser um laço.

(O laço de o abraço - autor desconhecido)

## RESUMO

Estuda-se a relação entre a Universidade e a sociedade via extensão universitária a partir de ações de extensão universitária de cunho acadêmico, em especial a ACC, na visão dos estudantes egressos dos cursos de Graduação da UFBA. Compreendemos que a extensão universitária é produtora de um conhecimento resultante das experiências em que os sujeitos se revezam nos papéis de autores e coautores de autonomia e interdependência, e, quando são construídas numa relação dialógica, outros conhecimentos nascem a partir do entrelaçamento de visões semelhantes ou diferentes de mundo. A proposta que ora delinea-se indica que a produção de conhecimentos oriundos das/nas práticas de extensão tem sua gênese a partir de um processo de intervenção social, que tem como ponto fundamental propiciar aos sujeitos que interagem com as comunidades o acesso a diferentes referências de leitura de mundo e das relações com este mundo, formando possivelmente um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2004c.). Objetiva-se, também, apontar os antecedentes que repercutiram para a criação da ACC, na UFBA, a fim de historicizar sua origem; compreender o entre-laço dos saberes na visão dos estudantes egressos dos cursos de Graduação da UFBA, que participaram desta ação extensionista, e indicar que a partir das ações de extensão de cunho acadêmico há os indícios de uma Pedagogia dos entre-laços de saberes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa onde foram entrevistados quinze (15) sujeitos egressos dos cursos de graduação da UFBA e que no seu processo (in) formativo participaram de uma ACC. Para não promover um *desperdício de experiências*, fizemos uso da *ecologia dos saberes* e da *tradução* para criarmos, enquanto dispositivo de pesquisa, uma Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos. Neste dispositivo fizemos uma suspensão temporal e geográfica, da escala, da projeção e das distorções encontradas no processo da pesquisa para entrelaçar memórias, saberes e conhecimentos. Conclui-se que na experiência da ACC há a construção de conhecimentos diferenciados dos predominantes nos espaços acadêmicos. Ao participarem dessas ações, os extensionistas ganham uma dimensão de dialogicidade, de inter-relacionamento e uma sólida contextualização da realidade tendo em vista que nela o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e culturais possibilita a democratização do conhecimento. Em suma, nas ações de ACC emerge uma Pedagogia do entre-laço de saberes que vislumbra o coabitar e a convivência entre os conhecimentos sem a necessidade do estabelecimento de fronteiras de ordem teórica, prática ou afetiva nos espaços formais, não formais e informais de educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Extensão Universitária. Comunidade e universidade.

## RÉSUMÉ

Nous étudions la relation entre l'Université et la société à travers l'extension universitaire des actions de vulgarisation universitaires d'empreinte académique, en particulier la ACC, à l'avis des étudiants diplômés des cours de premier cycle de l'université. Nous comprenons que l'extension de l'université produit une connaissance résultante d'expériences dans lesquelles les sujets se relaient dans les rôles d'auteurs et coauteurs de l'autonomie et de l'interdépendance, et quand celles sont construites dans une relation dialogique, d'autres connaissances viennent de l'entrelacement des visions de monde similaires ou différentes. La proposition délimitée ici indique que la production de connaissances originée des pratiques d'extension a sa genèse à partir d'un processus d'intervention sociale, dont point fondamental fait les sujets qui interagissent avec les communautés l'accès à des références différentes de lecture du monde et des relations avec le monde, pouvant former une «connaissance prudent pour une vie décente» (SANTOS, 2004c.). Le but est aussi souligner l'histoire qui a réverbéré pour la création de l'ACC, à l'UFBA afin d'historiser son origine, de comprendre l'entre-lien de connaissance à l'avis des étudiants diplômés de premier cycle des cours UFBA, qui ont participé à cette activité d'extension, et indiquer que ces actions d'empreinte académique il y a des indications d'une Pédagogie d'entre-lien de la connaissances. Il s'agit d'une recherche qualitative où quinze (15) sujets diplômés du premier cycle de l'UFBA ont été interrogés et dans leur processus de (en) formation ont participé à une ACC. Pour éviter un gaspillage d'expériences, nous avons utilisé l'écologie de la connaissance et de la traduction pour créer, tandis que le dispositif de recherche, une Ciranda Cartographique des Savoirs et des Connaissances. Dans ce dispositif nous avons fait une suspension temporelle et géographique, de la projection et des distorsions trouvées dans le processus de la recherche pour entre-lier des mémoires, des savoirs et des connaissances. Nous pouvons conclure que dans l'expérience de l'ACC il y a la construction des connaissances différenciées de ceux prédominants dans les espaces académiques. Pourtant, en participant à ces activités les sujets gagnent une dimension dialogique, d'inter-relation e une contextualisation forte de la réalité étant donné que le dialogue entre les savoirs académiques et culturels permet la démocratisation du savoir. En bref, dans les actions de l' ACC émerge une Pédagogie d'entre-lien de connaissances qui voit la cohabitation et la coexistence entre les connaissances sans la nécessité d'établir des limites d'ordre théorique, pratique ou émotionnel dans l'éducation formelle, non-formelle et informelle.

**MOTS-CLÉS:** Extension Universitaire. Communauté et université.

## RESUMEN

Se estudia la relación entre la Universidad y la sociedad a través de la extensión universitaria de las acciones de extensión universitaria de inclinación académica, en particular de la ACC, en la visión de los estudiantes graduados en la UFBA. Entendemos que la extensión universitaria es productora de un conocimiento resultante de los experimentos en los cuales los sujetos se turnan en los papeles de autores y coautores de autonomía y interdependencia, y cuando ellas se construyen en una relación dialógica, otros conocimientos nacen de la interrelación de puntos de vista de mundo similares o diferentes. La propuesta que ahora se esboza indica que la producción de conocimientos desde las prácticas de extensión tiene su génesis a partir de un proceso de intervención social, cuyo punto fundamental es proporcionar a los actores que interactúan con las comunidades el acceso a diferentes referencias de lectura de mundo y de las relaciones con el mundo, posiblemente formando un "conocimiento prudente para una vida decente" (SANTOS, 2004c.). El propósito es también señalar los aspectos antecedentes que llevaron a la creación de la ACC, en la UFBA, para historiar su origen, entender el vínculo entre el conocimiento segundo el punto de vista de los estudiantes graduados de la UFBA, que participaron en esta acción extensionista, e indicar que de las acciones de extensión académica que haya indicios de una Pedagogía de entre-lazos del conocimiento. Es un estudio cualitativo donde los encuestados eran quince (15) sujetos graduados en la UFBA y que en su proceso (in) formativo participaron en una ACC. Para no promover una pérdida de experimentos se utilizó la ecología del conocimiento y de la traducción para crear, mientras que dispositivo de la investigación, una Ciranda Cartográfica de Conocimientos y Habilidades. En este dispositivo se hizo una suspensión temporal y geográfica, de la escala, de la proyección y las distorsiones que se encuentran en el proceso de investigación para alinear memorias, conocimientos y habilidades. Se concluye que en la experiencia de la ACC hay la construcción del conocimientos diferenciados de los que prevalecen en los espacios académicos. Participando en estas acciones, los extensionistas ganan una dimensión dialógica, de inter-relación y una fuerte contextualización de la realidad dado que su diálogo entre los conocimientos académicos y culturales permite la democratización del conocimiento. En resumen, en las acciones de ACC surge una Pedagogía del entre-lazos de conocimientos que vislumbra la convivencia y coexistencia entre los conocimientos sin la necesidad de establecer los límites de carácter teórico, práctico o emocional en la educación formal, no formal e informal.

**PALABRAS CLAVE:** Extensión Universitaria. Comunidad y universidad.

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 01 - SÍNTESE DO PROGRAMA UFBA EM CAMPO (1997 – 2000) ...</b>	<b>112</b>
<b>TABELA 02 - PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>150</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**ILUSTRAÇÃO Nº 01 - DESENHO DA ESTRUTURA CURRICULAR VIGENTE 212**

**ILUSTRAÇÃO Nº 02 - DESENHO DA ESTRUTURA PROPOSTA PELA  
PEDAGOGIA DOS ENTRE-LAÇOS DE SABERES ..... 212**

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA Nº 01</b> - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS .....	<b>161</b>
<b>FIGURA Nº 02</b> – MATRIZ ANALÍTICA .....	<b>171</b>
<b>FIGURA Nº 03</b> - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: Motivação .....	<b>177</b>
<b>FIGURA Nº 04</b> - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: experiências relevantes vivenciadas .....	<b>179</b>
<b>FIGURA Nº 05</b> - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: Integração entre Universidade e comunidades .....	<b>182</b>
<b>FIGURA Nº 06</b> - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: Implicação no processo formativo .....	<b>185</b>
<b>FIGURA Nº 07</b> - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: articulação entre os conhecimentos acadêmicos com os da comunidade .....	<b>186</b>
<b>FIGURA Nº 08</b> - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: aquisição de novos conhecimentos na ação extensionista .....	<b>189</b>
<b>FIGURA Nº 09</b> - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: didática da ACC .....	<b>191</b>
<b>FIGURA Nº 10</b> - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: disseminação dos conhecimentos na ação extensionista .....	<b>197</b>
<b>FIGURA Nº 11</b> - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: Importância da relação Universidade e comunidades ..	<b>208</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Atividade Curricular em Comunidade
AGEMTE	Assessoria de Grupos Especializados Multidisciplinares em Tecnologias de Extensão
AISAM	Avaliação do Impacto do Saneamento Ambiental em Áreas Pauperizadas de Salvador
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
CAC	Campus de Caicó da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
CADCT	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAS	Campus Avançado do Seridó da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
CNEU	Congresso Nordestino de Extensão Universitária
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAD	Conselho Nacional de Associações de Docentes
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DENED	Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina
DIEG	Divisão de Extensão e Graduação
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PNU	Programa Nova Universidade
PROEXT	Programa de Fomento à Extensão Universitária
PRONAICA	Programa Nacional de Amparo Integral à Criança e ao Adolescente
PRONERA	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
ONG	Organização Não-Governamental
RENEX	Rede Nacional de Extensão
SACI	Projeto Educação, Saúde e Cidadania
SEPLANTEC	Secretaria de Planejamento, Ciências e Tecnologia
SILOS	Sistema Local de Saúde
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UE	União Europeia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília

UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização para a <u>Educação</u> , a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Nordeste do Rio Grande do Sul
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 PALAVRAS INICIAIS .....</b>	<b>18</b>
<b>2 UNIVERSIDADE: uma instituição em constante processo de renovação</b>	<b>39</b>
2.1 O FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E OS IDEAIS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL .....	<b>55</b>
2.2 UNIVERSIDADE: invenções e promessas .....	<b>83</b>
<b>3 UNIVERSIDADE E COMUNIDADES: uma relação possível .....</b>	<b>105</b>
3.1 A ATIVIDADE CURRICULAR EM COMUNIDADE (ACC) .....	<b>114</b>
3.2 A ATIVIDADE CURRICULAR EM COMUNIDADE: uma experiência de flexibilização curricular .....	<b>133</b>
<b>4 OS ENTRELAÇOS DE SABERES EM UMA CIRANDA CARTOGRÁFICA ...</b>	<b>145</b>
4.1 CARTOGRAFANDO MEMÓRIAS E TRADUZINDO SABERES .....	<b>151</b>
<b>5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: uma aposta nos entre-laços dos saberes .....</b>	<b>174</b>
5.1 O DIÁLOGO ENTRE OS CONHECIMENTOS: a emergência da pedagogia do entre-laço de saberes .....	<b>192</b>
<b>6 PALAVRAS FINAIS .....</b>	<b>217</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>224</b>
<b>8 APÊNDICES .....</b>	<b>249</b>

## 1 PALAVRAS INICIAIS

Uma Universidade enquanto instituição educativa é ancorada sobre os pilares do ensino, da pesquisa e da extensão universitária - também denominada de extensão acadêmica - que, de forma indissociável devem ser responsáveis pela formação dos estudantes. Para tanto, seu papel social é o de fomentar ações educativas para a construção de uma cidadania que objetiva a transformação social, a conquista dos direitos (civis, políticos e sociais) individuais e coletivos e que consiga manter-se num constante diálogo com a sociedade.

As Universidades, historicamente, foram criadas com a finalidade de formar as elites e que, com as condições impostas pelo contexto histórico-social, tiveram que adaptar-se e seu papel/função sofreu profundas transformações.

A respeito do tripé ensino, pesquisa e extensão universitária e da sua função, podemos dizer que a extensão universitária ocupa lugar de destaque quando se discute o papel social de uma Instituição de Ensino Superior (IES).

No nosso entendimento, a extensão universitária é produtora de um conhecimento resultante das experiências nas quais os sujeitos se revezam nos papéis de autores e coautores de autonomia e interdependência e, quando são construídas numa relação dialógica, outros conhecimentos nascem a partir do entrelaçamento de visões de mundo semelhantes ou diferentes.

Para este entrelaçamento acontecer, acreditamos que o primeiro passo é retirar o conhecimento das suas bases biológicas (que sugere que toda ação, toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de um modo pessoal, enraizado em sua estrutura biológica) e trazê-lo, também, para as bases sociais, unindo-as para, dessa forma, entendermos como aquele que circula e, muitas vezes, não pode passar pelo crivo da experimentação, e não tem possibilidades de ser testado, de serem aplicadas leis gerais e de pronunciar com segurança eventos análogos futuros (como o filosófico, o teológico, o mítico, o artístico dentre outros), mas que podem agregar novos valores. Assim, discutir a extensão universitária como produtora de conhecimentos requer refletir sobre a inter-relação Universidade e Sociedade.

Deste modo, a Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária, no documento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX): “*Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004*”, publicado por Nogueira (2007), mostra que 80,37% das Universidades públicas definem essa relação como de alta prioridade. Ressalta-se que esta foi a última pesquisa em que este dado aparece.

Através da nossa pesquisa bibliográfica sobre a Universidade e a extensão universitária, ficou evidente que a Comissão, reunida em 14 e 15 de abril de 2011, na UNIRIO-RJ, através dos documentos divulgados ocupou-se em atender e subsidiar o INEP no atendimento da demanda de inclusão de dados relativos a extensão no Censo de Educação Superior.

Vale lembrar que os indicadores de avaliação agora giram em torno do número de bolsas acadêmicas, valores de recursos destinados às ações de extensão, número de horas semanais do plano de trabalho docente com a extensão universitária, indicação de áreas temáticas e número de trabalhos acadêmico-científico decorrentes de atividades extensionistas. A preocupação parece focada numa visão de Universidade produtivista sem qualquer preocupação com a relação de troca de informações entre Universidade-sociedade.

Contraopondo a esta visão de Universidade, a filósofa Marilena Chauí (2001; 1999) comenta que desde a década de 1960, no contexto da Ditadura Militar, no Brasil (1964 – 1985), algumas discussões na academia diziam respeito ao resgate dos ideais democráticos e de uma sociedade mais justa e igualitária. Esta discussão passou a demandar em alguns setores das Universidades o fortalecimento do seu compromisso com os setores populares da nossa sociedade.

Assim, observamos que as Universidades vêm delegando à extensão universitária e ao ensino o compromisso – e o comprometimento – com o exercício da sua função social. Essa atitude é vista como um processo de democratização, difusão e produção de um conhecimento que é produzido no interior das Instituições de Ensino Superior (IES).

A partir dos anos de 1990, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) estabeleceu uma política de (re) orientação, que determina como foco central a avaliação de desempenho dos estudantes, tendo como eixo

norteador a avaliação, em larga escala, nas atividades docentes, visando qualificar, mediante critérios, o desempenho das instituições. Essa decisão dá prioridade às atividades de ensino e de pesquisa em detrimento às de extensão. (VERHINE; DANTAS, 2012).

Esta distinção é evidenciada a partir do início da primeira década dos anos 2000, através da cultura da avaliação institucional nos cursos superiores, fazendo com que as Instituições de Ensino Superior Públicas apresentassem uma deficiência quanto à gestão dos recursos orçamentários, principalmente no que se refere à infraestrutura, e encontra uma alternativa por meio da prestação de serviços como forma de captar recursos. Nessa conjunção, as Pró-Reitorias de Pesquisa e de Extensão passam a ser os caminhos possíveis para que as Universidades consigam melhorar sua infraestrutura desvirtuando, assim, seus princípios de produção e difusão de conhecimentos.

Contudo, algumas Instituições de Ensino Superior passaram a realizar ações contrárias ao instituído. Fato confirmado nos trabalhos de Azambuja (1997) sobre a extensão na UNIJUÍ, Castro (2004) sobre a extensão na UERJ e Toscano (2006) sobre ações de extensão na UFRN e na UFBA, que apontam a possibilidade de um possível entrelaçamento entre a Universidade e a sociedade.

Vale a pena frisar que, uma análise dos aspectos conjunturais é de fundamental importância para orientar nosso pensamento no que se refere aos trabalhos produzidos sobre a extensão universitária no Brasil. Concordamos com Castro (2004, p. 2) quando sustenta que:

Dentre as três funções da Universidade, ensino, pesquisa e extensão, a última é a mais nova e a que carece de maiores investigações. A maioria dos trabalhos realizados enfoca o processo de construção histórica da extensão e sua inserção dentro da Universidade como uma terceira função. Porém, poucos são aqueles que investigam a prática dos projetos, seu dia a dia, sua influência no processo de formação dos discentes e sua contribuição para a consolidação de um campo de conhecimento específico e das conseqüências dessas práticas acadêmicas.

Nessa linha reflexiva, podemos perceber que ainda não se verifica na literatura uma análise fundamentada teórica e metodologicamente nos entre-laços de saberes produzidos na/pela extensão universitária. Os trabalhos publicados dão

ênfase à origem da extensão, à avaliação da extensão universitária e análise de programas e ações extensionistas no âmbito das instituições.

Foi com essa pesquisa documental que entramos em contato com os trabalhos de Jezine (2002; 2006). A autora afirma que os processos de encaminhamentos, organização, desenvolvimento e difusão das ações extensionistas apresentam-se de forma diferenciada. Neste âmbito, Jezine, (2006) analisando as concepções e práticas extensionistas, aponta três modelos:

1. O *assistencialista* que advém das práticas de assessorias cuja instrumentalização técnica centra-se nas áreas de educação, agricultura e saúde em que a Universidade deveria levar seus conhecimentos às comunidades desprovidas de saberes e oferecer serviços que contribuam para o desenvolvimento social do país;
2. O *mercantilista* que se formou ao longo das mudanças ocorridas na estrutura econômica e política do Estado e da sociedade sob a perspectiva de “venda de serviços”, representando as iniciativas de privatização;
3. O *acadêmico* que resulta da organização e luta pelo reconhecimento da dimensão filosófico científica da extensão. A Universidade é compreendida como um elo entre a sociedade e o que tem a extensão, o ensino e a pesquisa como componentes inerentes ao processo de mudança social e de difusão cultural; busca-se o equilíbrio entre os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos numa perspectiva dialógica.

Apesar de não concordarmos com o termo *acadêmico* para as práticas de extensão, que têm o diálogo entre Universidade e Sociedade porque entendemos que tanto o modelo assistencialista quanto o mercantilista são também acadêmicos, tendo em vista que são gestados pela Universidade e, entendermos que o que é pensado e realizado na e pela Universidade é acadêmico, faremos uso desta

denominação – extensão de cunho acadêmico - porque concordamos com a maioria dos argumentos da autora.

Diante desse repertório, nossa tese é que na extensão universitária de cunho acadêmico, há a construção de conhecimentos diferenciados dos predominantes nos espaços acadêmicos. Ao participarem dessas ações, os estudantes extensionistas ganham uma dimensão de dialogicidade, de inter-relacionamento e de sólida contextualização da realidade, ou seja, nela permite-se o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e culturais, possibilitando a democratização do conhecimento e a participação da comunidade em suas atividades, bem como a produção de novos conhecimentos a partir do confronto com diversos níveis da realidade. Diante desta lógica, nosso entendimento é de que as ações de extensão de cunho acadêmico podem ser encaradas enquanto processos formativos onde a teoria e a prática perdem as fronteiras da disciplinaridade sem tornarem-se excludentes.

Nessa via, a partir das ações de extensão de cunho acadêmico, estamos sugerindo a emergência da Pedagogia do entre-laço de saberes que vislumbra o coabitar e a convivência entre os conhecimentos sem a necessidade do estabelecimento de fronteiras de ordem teórica, epistemológica e ou prática, mas que pode ser fruto de uma interação afetiva nos espaços formais, não formais e informais de educação<sup>18</sup>.

No que tange à educação, que teria como elemento permanente o ato da pesquisa, o questionamento e a reflexão crítica da realidade enquanto processo que envolve a relação dialética entre a leitura do mundo (neste sentido, o conhecimento crítico do contexto de realidade em que o sujeito está inserido é visto como um processo permanente e inacabado) e a sua ação sobre o mundo. Para Freire (1996, p. 98 – grifo do autor), a educação “[...] é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou

---

<sup>18</sup> Aproximamos a compreensão de espaços formais, não-formais e informais de educação com os de educação formal, não-formal e informal apresentado por Coombs (1975, p. 27 apud TRILLA; GHANEM, 2008, p. 32 – 33) que compreende a educação formal como “o sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola [...] até os últimos da universidade”; a educação não-formal como “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem [...]” e de educação informal tida como um “[...] processo que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e da sua relação com o meio”.

aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”.

Dessa forma, acreditamos que a educação tem como objeto e instrumento o conhecimento e o saber.

No dizer de Davenport e Prusak (2003, p. 6) o conhecimento é uma

[...] mistura fluídica de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores.

O conhecimento é uma informação. É a apropriação de uma técnica; é ter acesso a um dado e até mesmo procurar aplicá-lo (DAVENPORT, 1998, p. 18). Em síntese, o conhecimento implica em refletir, sintetizar e contextualizar.

Por outro lado, saber é possuir conhecimentos, erudição, prudência, moderação, sensatez e reflexão. O saber não pressupõe só ter o conhecimento, mas sim entender como utilizar este conhecimento, não só em uma dada ocasião, mas também em todos os percursos da vida. Daí a ideia de uma educação informal.

O saber não é apenas possuir conhecimento, mas é oportunizar que este seja aplicado em um determinado campo; é o que pode ser convertido em experiências. Um saber pode ser construído pela intuição, ou sem necessidade de intervenção do raciocínio, por observação rápida da realidade.

Na prática do dia-a-dia, os diferentes tipos de conhecimentos não se distinguem de maneira evidente, eles possuem dimensões que os diferenciam. Bresciani Filho (1999, p. 17) ao comentar as dimensões do conhecimento nos elucida que ele

[...] não é construído apenas com a aplicação da lógica formal. O conhecimento decorre de um processo humano complexo, com características subjetivas e profundamente relacionadas ao sistema de valores do indivíduo e de seu meio ambiente cultural. O conhecimento é criado e organizado por muitos fluxos de informações; parte da informação é proveniente do próprio indivíduo e parte é adicionada pelo meio ambiente cultural, sendo que a segunda parte pode provocar a *reestruturação* da primeira parte no indivíduo.

Acerca das dimensões do conhecimento, numa visão organizacional, Nonaka e Takeuchi (2008) comentam que ele pode ser identificado como *explícito* ou *tácito*. Para estes autores (2008, p. 19), o conhecimento é *explícito* quando

[...] pode ser expresso em palavras, números e sons, e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, recursos visuais, fitas de áudio, especificação de produtos ou manuais. O conhecimento explícito pode ser rapidamente transmitido aos indivíduos, formal e sistematicamente.

Por sua vez, o *conhecimento tácito* (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 19) não é

[...] facilmente visível e explicável. Pelo contrário, é altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando-se de comunicação e compartilhamento dificultoso. As intuições e os palpites subjetivos estão sob a rubrica do conhecimento tácito. O conhecimento tácito está profundamente enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo, assim como nos ideais, valores ou emoções que ele incorpora.

Compreendemos que o conhecimento na dimensão tácita está relacionado às experiências vivenciadas pelos indivíduos e pode ser associado aos aspectos cognitivos e afetivos.

Na certeza de que alguns conhecimentos alcancem hegemonia por algum tempo, outros conhecimentos estão presentes, ocupados, especialmente, com as demandas concretas e vitais do dia-a-dia. Em Freire (2006, p. 27) encontramos a dimensão humana do conhecimento que exige:

[...] uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em inovação e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Para Freire (2006), o conhecimento ocorre quando o sujeito se apropria do aprendido e o transforma numa relação dialógica, de entrelaçamento.

Numa tentativa de diferenciar conhecimento de saber, Sales (1999, s.p) esclarece que o saber tem uma dimensão macro e o conhecimento é uma das suas estruturas que opera no campo intelectual. O saber inclui “[...] a dimensão afetiva e a dimensão prática. O saber é a cultura” que é movimento, que é transitório e que depende da forma com a qual pensamos, agimos e sentimos. Portanto, ele é dependente das experiências (in) formativas de cada indivíduo. Como instrumento da educação, ele é o sentir/pensar/agir em constante processo de reelaboração de conhecimentos. Dessa forma, ninguém estende nada a alguém que não esteja pronto ou capaz de aceitar/acatar o conhecimento se não for do seu interesse.

No que diz respeito à Pedagogia, os conhecimentos são instrumentos de intercâmbio, de enlace que se transformam mutuamente formando um saber. Em decorrência desta afirmação, podemos pensar na emergência de uma Pedagogia do entre-laço de saberes a partir das ações de extensão universitária de cunho acadêmico.

Sem perder de vista que toda ação desenvolvida pelos estudantes nos cursos de graduação são consideradas acadêmicas, utilizaremos a noção da extensão universitária enquanto função acadêmica a partir do estudo de Jezine (2006, p. 254 - 255) que indica que a finalidade da extensão universitária e da Universidade devem apontar uma

[...] ênfase à socialização do conhecimento produzido nas várias instâncias sociais. Assim, o caminho não é unilateral da universidade para a sociedade, mas há a preocupação em auscultar as expectativas produzidas pela sociedade, bem como em valorizar o contexto em que as atividades se inserem. Busca-se uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar à realidade social.

Dessa forma, entendemos a extensão universitária como um espaço de conversação e de entrelaçamento de saberes e conhecimentos. Mas, como a extensão universitária tem um caráter de provisoriedade, a Pedagogia do entre-laço de saberes também o é e depende do processo de construção/superação da práxis,

entendida como elemento fundante para se constituir enquanto parte importante e indispensável do pensar e do fazer acadêmico que possibilita o entre-laço de conhecimentos acadêmicos com os populares. Essa aproximação deve resultar em um processo de adaptação e de conversação. Segundo Bachelard (2004, p. 162),

[...] para conhecer a máquina ou o objeto criado pelo técnico, temos de seguir um método diferente do puro método científico [...]. Só compreendemos bem um mecanismo se juntarmos à sua descrição pura e simples um exame da harmonia dos meios e do objeto [...]

Nesta apreensão de entre-laços de saberes, a lógica seria interligar conhecimentos que em um processo histórico e social foram separados. Não se trata de uma *episteme* que dê conta de toda a complexidade na qual está imerso este processo histórico, mas uma emergência que se constitui em olhar a construção dos conhecimentos em um espaço/tempo privilegiado que é a extensão universitária.

Assim sendo, o propósito de empreender um estudo sobre o conhecimento nos remete aos estudos de Freire (2003, 1996, 1987), Morin (2004, 2002, 1996) e Santos (2008, 2005, 2004a, 2004b, 2000) que apontam para a possibilidade do desenvolvimento de um *conhecimento emancipador e pluriversitário* em superação ao *conhecimento regulador*.

Em Santos (2005), vimos que o *conhecimento regulação* traz consigo as ideias do desenvolvimento da técnica e da ciência como produtora de saber voltado para o mercado, saber quase sempre tido com descontextualizado, mas que é adequado às necessidades de quem ordena (ou seja, o próprio mercado); já o *conhecimento emancipação* é aquele que favorece o pensar nas consequências de seus atos, isto é a relação entre sujeito-objeto e centra-se na reciprocidade *lócus* de presença da solidariedade e da participação.

Vale ressaltar que o conhecimento emancipação, ao transformar-se no senso comum, sob hipótese nenhuma despreza os conhecimentos que abroham tecnologia, mas entendem-se. Este deve, conforme Santos (2008), traduzir-se em autoconhecimento e seu desenvolvimento deve revelar-se em sabedoria de vida.

Sob a lógica da produção do conhecimento, as Universidades têm a tendência para considerar a produção de o *conhecimento regulador* - que se basta por si mesmo; que limita a possibilidade de troca e de ampliação e que restringe as possibilidades de interlocução com outros objetos - em detrimento ao *de emancipação* que possibilita o desvendamento do mundo a partir da interação e traduz-se em autoconhecimento, pois é o desenvolvimento do saber.

Partimos da compreensão de que a ação extensionista pode ser compreendida como um processo de diálogo entre conhecimentos e não, apenas, como transmissora destes. Nela o conhecimento emancipador inter-relaciona-se com o regulador. Isso porque essa ação tem possibilidades de se concretizar como uma prática acadêmica, institucionalizada nos cursos de graduação, que promove ações integradas entre as várias áreas do conhecimento; pode favorecer a aproximação de diferentes sujeitos admitindo, assim, a multidisciplinaridade e o desenvolvimento de uma consciência cidadã; permitindo que os estudantes extensionistas, no seu processo de formação, sejam entendidos como sujeitos comprometidos com a mudança e capazes de se colocarem no mundo com uma postura mais ativa e crítica diante dos problemas da sociedade. (TOSCANO, 2006; JEZINE, 2006).

Diante da concepção de extensão universitária, enquanto prática acadêmica (JEZINE, 2006, p. 254 - 255), para a nossa pesquisa uma questão é central:

- Uma ação de extensão universitária de cunho acadêmico favorece o entrelaçamento de saberes?

Consideramos pertinente, antes de situar nosso estudo sobre os entrelaçamentos de conhecimentos produzidos na extensão universitária, estudarmos o contexto institucional, como uma possibilidade de penetrar em sua complexidade e em seu caráter de instituinte dos processos de construção de conhecimentos, para verificar quais movimentos delineiam a prática de extensão no Brasil.

Vale destacar que a reestruturação conceitual da extensão universitária no Brasil foi proposta no I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em novembro de 1987, na cidade de Brasília/DF.

O FORPROEX passa a definir a extensão universitária como um “[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade.” (NOGUEIRA, 2000, sp).

Em uma análise deste conceito, Tavares (1997. p. 15) observa que:

[...] a idéia chave dessa concepção nega o velho sentido de transmissão, messianismo e invasão cultural que norteia a relação entre Universidade e sociedade de forma preponderante até então e que parece perdurar até hoje em alguns setores da comunidade acadêmica.

Esta observação do autor permite uma ampliação na concepção de extensão universitária, pois ela não pode ser mais vista como uma atividade à parte do ensino e da pesquisa – anseio de docentes e discentes que consideravam a conceituação da extensão como algo difuso porque não abarcava seu ideal de ação política, tendo em vista que ela é o próprio ensino e a pesquisa imersos numa “concepção político-metodológica que privilegia as necessidades da maioria da população, numa perspectiva do movimento ação – reflexão – ação” (TAVARES, 1997. p. 15), que o ensino e a pesquisa sozinhos não dão conta em uma sociedade complexa como a brasileira.

Diante do exposto, a construção temática desta tese origina-se a partir da experiência extensionista desenvolvida na Atividade Curricular em Comunidade (ACC), por mim coordenada, no curso de Enfermagem, do *Campus* de Caicó (CAC), institucionalizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), desenvolvida nos semestres letivos de 2007.1 e 2007.2, intitulada “O ANÚNCIO E A PALAVRA: educação e saúde na comunidade de Frei Damião - Caicó/RN”, e ainda, nas atividades como membro da Comissão de Extensão (2007 – 2009) da UERN, nas quais verifiquei que em algumas experiências que primam pelo diálogo entre Universidade e sociedade esse diálogo não é efetivado porque na prática há, nas estruturas curriculares, o reconhecimento de determinadas disciplinas com maior ou menor importância para a valorização dos cursos pela sociedade.

Ainda como membro da Comissão de Extensão na UERN (2007 – 2009), foi observado que na análise de projetos de extensão e na audição de pareceres que,

na maioria dos projetos de extensão, o diálogo entre Universidade e sociedade está presente como se fosse um jargão.

São perceptíveis as dificuldades dos docentes proponentes de ações extensionistas desenvolvidas nas comunidades durante a operacionalização. Isto porque, muitas vezes, elas não são compreendidas na sua complexidade, tanto pelos gestores quanto pelos discentes envolvidos, que não conseguem compreender e apreender que os saberes da comunidade são permeados por valores, crenças, inquietudes, e suas esperanças podem estar associadas aos conhecimentos produzidos na academia considerados como conhecimentos válidos. Por uma questão logística e de acessibilidade, nosso estudo distancia-se da sua versão original que teria como foco os egressos da UERN e passa a ter como sujeitos da pesquisa egressos dos cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que participaram de ACC.

Apesar dessa modificação, o cenário pode ser equivalente. O ambiente acadêmico abriga, em seu espaço, contradições e acontecimentos de uma ordem social e histórica na qual se entrecruzam diferentes modos de ser, de pensar, de agir e de compreender a si e ao mundo, sufocados pelas forças instituídas. Todavia é importante destacar que a preocupação fundamental desta pesquisa é com a interlocução entre os conhecimentos oriundos da Extensão Universitária cuja existência e concretude não se verificam nas experiências de avaliação institucional voltadas para a consolidação da reflexão-ação-reflexão dos acadêmicos, isso porque nos instrumentos de avaliação o conhecimento tácito dos estudantes não é à base de sustentação de um conhecimento organizacional.

Objetivamos, por esta linha reflexiva:

- Estudar a relação entre a universidade e a sociedade via extensão universitária, enfocando quais desafios essa instituição formativa enfrenta e quais promessas são postas para enfrentá-los;
- Apontar os antecedentes a fim de historicizar o processo de criação da ACC na UFBA;
- Compreender o entre-laço dos saberes nas ações de extensão universitária de cunho acadêmico, em especial a ACC, na visão dos estudantes egressos dos cursos de Graduação da UFBA que participaram desta ação extensionista;
- Indicar que, a partir das ações de extensão de cunho acadêmico, há os indícios de uma Pedagogia dos entre-laços de saberes.

A partir destes objetivos, no nosso entendimento o entre-laço permite que um sistema influencie o outro (outros sistemas), mas o envolvimento só acontece se o conjunto de fios estiver conectado e com as devidas afinidades, ou seja, um laço só se forma na flexibilização, na conversação e no inter cruzamento das partes.

Desse modo, a proposta que ora apresentamos delineia-se para o estudo e a produção de conhecimentos, oriundos das/nas práticas de extensão, entendidas como um processo de intervenção social, que tem como ponto fundamental propiciar aos sujeitos que interagem nesse ambiente o acesso a diferentes referências de leitura de mundo e das relações com este mundo, formando possivelmente um “conhecimento prudente para uma vida decente”. (SANTOS, 2004c.).

Para que o paradigma da “*vida decente*” se concretize no trabalho pedagógico tem que ser um processo constante de (re) criação, de (re) construção e de (re) montagem. É mister lembrar que, embora o aspecto social esteja unido à prática educativa, o sentido e o significado da relação entre Universidade e sociedade, muitas vezes, ultrapassam barreiras consideradas intransitáveis. Tais questões levaram à dicotomia teoria – prática, desarticulando os conhecimentos produzidos no seu espaço científico, do conhecimento social de uma dada tradição. Nessas circunstâncias, o fazer acadêmico não deve voltar-se, apenas, à perspectiva de uma profissionalização restrita e técnica, mas propiciar o desenvolvimento de competências a médio e longo prazo e a construção de uma relação na produção dos diversos saberes/conhecimentos que leve à efetiva ação crítica e leitura de mundo.

Em um breve passeio histórico sobre a Universidade, é sabido que desde a criação das primeiras Universidades elas estiveram aprisionadas aos poderes locais, de religiões e/ou do Estado. Mesmo considerando-as como *locus* privilegiado para o exercício da criticidade, elas podem ser definidas “[...] por seu caráter de instituição oficial, fundada ou reconhecida por uma autoridade religiosa ou política” (VERGER; CHARLE, 1996, págs. 43 - 44). Se essas limitações são comuns e presentes nas bibliografias referentes à História das Universidades, é com indignação que apreciamos, ainda hoje, esse mesmo quadro.

É exatamente nessa lógica que opera a política neoliberal implementada por organismos internacionais e adotada como estratégia pelo governo brasileiro, a partir dos anos 1990, como forma de cumprir metas estabelecidas, principalmente,

pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial. Mas a educação superior deve ser um bem público capaz de afirmar os valores e a identidade cultural dos sujeitos inseridos na sociedade na qual ela se efetiva.

O conhecimento produzido, hoje, nas Universidades tem sido um conhecimento em sua amplitude departamentalizado, disciplinarizado, portanto, fragmentado. O desenvolvimento do conhecimento disciplinar não favorece a inserção do sujeito e do objeto do conhecimento no contexto social e cultural. Tal aspecto caracteriza a falência de um modelo de Universidade e de ensino que não responde aos interesses da sociedade contemporânea. Uma educação dita superior, na qual se insere o “fazer” ciência, não deve admitir a “univisão do mundo”. Para Morin (2004, p. 82), a Universidade deve

[...] adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de máquina de produção e consumo.

A análise que se faz hoje do conhecimento produzido nas Universidades vem demonstrando que ela tem exercido o papel de produtora de conhecimentos. A esse respeito há de se destacar que as Instituições de Ensino Superior vêm produzindo cientificamente seu itinerário: sala de aula – produto – mercado. O que, no nosso entendimento, a descaracteriza enquanto produtora e socializadora do conhecimento; e que agora se vê comprometida com a lógica do mercado que determina retornos possíveis e condizentes com os interesses do capital.

Em virtude de elevados investimentos em áreas do conhecimento consideradas nobres, as Universidades vêm procurando redefinir seu papel para poderem enfrentar as tensões da contemporaneidade; antes de inserir-se num mundo global ela necessita tornar-se complementar. A noção de complementaridade se faz presente na ideia de religação e significação dos saberes nela produzidos. Sendo assim, o “[...] fundamental é abrir as disciplinas, fazer dialogar as competências e as nossas estruturas de pensar” (ALMEIDA, 2002, p. 29), diríamos que “reformular o pensamento”.

Destacamos que uma reforma do pensamento não pode ser entendida como algo radical. Ela nasce e se fundamenta num movimento reflexivo e racional. Morin (2004) comenta que é preciso religar o que o pensamento simplificador concebeu como divergente e excludente. O conhecimento liga-se o tempo todo ao “todo” para formar um saber.

Ainda sobre a reforma do pensamento, acreditamos que o campo educacional é rodeado de conceitos inacabados e opacos e admitimos a educação como uma prática eminentemente dialética e, muitas vezes, contrária à lógica instituída. Assim, vislumbramos a extensão universitária como espaço aglutinador de ideologias capaz de contribuir para a transformação da realidade social. Sousa (2000, p. 119) argumenta que a Universidade

[...] sempre esteve comprometida socialmente com alguém. Na medida em que entendemos que a Universidade é uma instituição social, torna-se ilógico tentar tratá-la de forma dicotômica, como se Universidade e Sociedade fossem entidades autônomas. O contexto socioeconômico, político e cultural que circunscreve a academia também a perpassa, portanto, Universidade e Sociedade evoluem, conjuntamente, em relações recíprocas e de maneira dialética.

Em decorrência deste fato, a relação Universidade e sociedade, via extensão universitária, no Brasil, esteve atrelada aos problemas sociais emergentes. Assim, desde a sua institucionalização, através do Decreto Nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, a extensão “[...] apresenta-se como um dos caminhos para a articulação entre a Universidade e a sociedade, configurando, portanto, uma perspectiva de legitimidade da Universidade no processo de modernização da sociedade desde aquele período”. (TOSCANO, 2006, p. 36).

A gênese da extensão universitária no Brasil, para Paiva (1974), Sousa (2000) e Jezine (2006), confunde-se com a do movimento estudantil tendo em vista que os estudantes sempre se envolviam com as questões sociais e políticas da sua época. A saber, no Brasil Império temos os jovens lutando pela abolição dos escravos e pela Proclamação da República; no Estado Novo (1937 – 1945) lutaram pela criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e contra os ideais do nazifascismo; no período da Ditadura Militar (1964 – 1985) a luta foi pelo combate ao analfabetismo e contra o regime autoritário e nos anos de 1990 e início do século

XXI contra a implantação da política neoliberal que proporcionou a ausência de recursos para as Universidades públicas. Esse cenário tem levado as Universidades à prestação de serviços, via extensão universitária, a fim de obter recursos para se manterem.

A extensão universitária vem se constituindo a partir das demandas de uma sociedade ávida por um entre-laço de saberes e conhecimentos, que visam a busca do rompimento de uma postura hegemônica explicitada nas diferenças de conhecimentos e cultura. Podemos assim dizer que ela poderá questionar o modelo de Universidade elitista que segue, ainda, o arquétipo de relação unilateral com a sociedade o que, para Santos (2004), causa uma “crise de legitimidade” no interior das Instituições de Ensino Superior (IES).

Santos (2004) e Morin (2004) apontam uma revisão nessa relação via produção de conhecimento. Assim, a emergência do *conhecimento pluriversitário* seria o momento em que a sociedade deixa de ser apenas objeto de conhecimento da ciência.

O *conhecimento pluriversitário* é, segundo Santos (2004, p. 41), transdisciplinar porque se “[...] obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica”. Por sua natureza, o *conhecimento pluriversitário* substitui “[...] a unilateralidade pela interactividade [...]” (SANTOS, 2004a, p. 43) marco esse presente na nossa visão, nas ações extensionistas de cunho acadêmico, que se constituem numa forma de ver, de interpretar e de agir no/para/sobre o mundo.

Trata-se de uma contribuição que edifica a Pedagogia do entre-laço de saberes que pressupõe a possibilidade de mobilização da consciência em um sentido crítico primado pelo reconhecimento do outro como si mesmo. Esta pedagogia tende a ser provocadora de tensões entre os modos de conhecer, pois durante a participação dos extensionistas nas comunidades, os conhecimentos são constantemente modificados, conforme a *espiral do conhecimento* proposta por Nonaka e Takeuchi (2008, p. 70).

Vale lembrar que, na tentativa de adequação curricular, seguindo os rumos impostos pelo contexto sócio, político e econômico, no Brasil, a partir do ano 2000, as Universidades, atendendo a lógica de mercado e tentando adequar-se às

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação sinalizada pelo Ministério da Educação, começam a promover alterações nas suas propostas curriculares. Assim, almeja-se o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem estimulando as práticas interdisciplinares, o trabalho em equipe e a articulação ensino-serviço-comunidade em algumas atividades de extensão que ganham um caráter didático, via flexibilização curricular, e passam a ser desenvolvidas em comunidades rurais e/ou em bairros periféricos. Algumas experiências desenvolvidas, sob essa ótica, são apresentadas por Toscano (2006, p. 45) que nos diz:

[...] na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foram criadas, em 2001, as *Atividades Multidisciplinares* para que os estudantes possam atuar extramuros da Universidade; a Universidade Federal de São Carlos (UFScar), seguindo a experiência do Programa de Atividade Curricular em Comunidade (ACC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), criou a *Atividade Curricular de Integração Ensino-Pesquisa-Extensão (ACIEPE)*, correspondendo a uma disciplina de 60 horas e 4 créditos. Envolve alunos e professores de diferentes cursos, os quais poderão construir conhecimento dialogando com a realidade; na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), existe o *Bloco de Componentes Curriculares Flexíveis (BCCF)* que foi incluído a partir de 2003 nos cursos de graduação dessa instituição. A orientação é que o BCCF se realize em horários diferentes dos praticados nas disciplinas, podendo ocorrer no período letivo ou nas férias.

Também em Toscano (2006, p.45) vimos que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) lança o programa de Atividade Curricular em Comunidade (ACC) em 2001.1, como atividade complementar optativa para todos os seus cursos de graduação, que serve de modelo tanto para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) quanto para a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ) e outras IES brasileiras.

Eis uma tentativa de promover uma maior aproximação entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e a realidade social via processo educativo, cultural e científico. Nesta tentativa, a comunidade acadêmica, em parceria com grupos comunitários, desenvolve o intercâmbio sobre a realidade vivida e produz alternativas de transformação. Para o Grupo de Trabalho “Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a flexibilização curricular”, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), de junho de 2006:

A extensão fazendo parte da estrutura curricular dos cursos, certamente poderá ser um dos espaços acadêmicos que possibilita a ampliação da formação do estudante cidadão, pois esta função permite o olhar das Universidades para a complexidade do cotidiano.

Este reconhecimento da importância da extensão universitária no processo formativo dos discentes faz com que ela possua concepções diferenciadas na sua forma de ser encarada enquanto instrumento mediador entre sociedade e Universidade. Aqui referendamos, mais uma vez, as concepções (extensão universitária de cunho assistencialista, mercantilista e acadêmico) apontadas por Jezine (2006).

Em decorrência destes processos, a identificação das ações dos seus interlocutores constitui-se no objetivo central desta pesquisa, que pretende evidenciar se na extensão universitária, de cunho acadêmico, há um entrelaçamento de conhecimentos que viabiliza a mudança paradigmática, proposta e reivindicada pela *epistemologia do sul*.

Esta fomenta a aquisição de um *conhecimento pluriversitário*, tendo em vista que na Atividade Curricular em Comunidade (ACC), desenvolvida na UFBA, existe a possibilidade de entre-laços e partilha de saberes/conhecimentos entre estudantes e comunidades.

A nossa compreensão é que, no desenvolvimento dos projetos de extensão, as IES deveriam se articular com as comunidades no processo social que se concretiza como espaço real. Esse processo tem como principal papel propiciar aos sujeitos, que nesse ambiente interagem, o acesso a diferentes referenciais de leitura de mundo e das relações com este mundo. Sob essa lógica, trata-se de possibilitar aos estudantes o contato com outras formas de saberes/conhecimentos e o estabelecimento de uma base sólida para a aquisição contínua de conhecimentos ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de aprender e (re) criar outras formas de interação/socialização. Deve, portanto, segundo Burnham (1998, p. 37), proporcionar conhecimentos e vivências que

[...] contribuam para sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história [e ainda para a] sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa ativamente do processo de produção e de

Sem perder de vista o instituinte e as relações que se estabelecem entre discentes, docentes e comunidade, essa interação proporciona uma multiplicidade de aspectos advindos tanto do conhecimento científico quanto do popular (e comunitário), expressos em diferentes linguagens desprezadas ou ausentes muitas vezes nos espaços das salas de aula. Assim, a comunidade, espaço construtor de aprendizagens, é onde se propaga a comunicação. Nessa perspectiva, acreditamos na possibilidade de concebermos relações de produção de conhecimentos "olhando" por este espaço que pode estar carregado de significações.

Para apreender as dimensões que fundamentam a extensão universitária e os entre-laços de saberes, objeto de nossa pesquisa, o processo de investigação foi desenvolvido em um estudo preliminar nos Relatórios do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas, em teses e dissertações e demais referências que tratam da temática e em seguida procedemos com entrevistas com egressos dos cursos de graduação da UFBA que participaram de alguma ACC.

Para a coleta dos dados nessa fase, foram utilizados: o questionário aberto, a entrevista semiestruturada, a análise documental. A utilização do questionário aberto se justifica pela possibilidade de uma maior aproximação com o pensamento dos sujeitos, propiciando-lhes a livre expressão, a análise e a crítica. Buscamos elaborar questões indexalizadas ao contexto do estudo, apontando para as questões nucleares do problema de pesquisa; sugerindo aos respondentes que argumentem, justifiquem, contextualizem e explicitem as suas respostas. A entrevista semiestruturada possibilitou o aprofundamento de questões emergentes durante a entrevista, oportunizando a construção de sentidos pelos entrevistados. Ela permite a compreensão de uma realidade que não se manifesta apenas a partir da linguagem oral, porque segundo Macedo (2000, p. 164), "[...] a linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e expressões densas de conteúdos indexais importantes para a compreensão das práticas cotidianas".

As entrevistas individuais foram aplicadas de modo aprofundado, no sentido de diminuir dúvidas e esclarecer ambiguidades. Foram aplicados questionários abertos a fim de solucionar dificuldades decorrentes de participantes que se

recusassem a conceder entrevista. O contato com os egressos aconteceu através de convites via redes sociais (Facebook, Orkut), através de contatos encontrados em relatórios e através de indicações de participantes ou docentes proponentes.

O presente trabalho de doutoramento está organizado textualmente em cinco seções: a primeira, *Palavras iniciais*, refere-se aos caminhos introdutórios e percorridos durante a pesquisa. Nesta seção procuramos situar a problemática, os objetivos e um apanhado da metodologia.

Na segunda seção, procederemos com um apanhado histórico da Universidade apontando alguns desafios que esta instituição secular enfrenta na contemporaneidade e algumas promessas, em especial procuraremos olhá-la pelo viés da extensão universitária.

A terceira seção traz um breve histórico da criação da Atividade Curricular em Comunidade (ACC), apontando esta ação extensionista como uma experiência exitosa de flexibilização curricular.

Na quarta seção, faremos uma exposição de como a pesquisa foi constituída a partir da Cartografia Simbólica, da *tradução* e da ecologia dos saberes propostas por Boaventura de Sousa Santos e com o aporte teórico da Complexidade e da Multirreferencialidade propomos uma Ciranda Cartográfica de Saberes.

Na quinta seção, pretendemos focar, a partir dos relatos dos sujeitos que participaram de ACC, na UFBA, a possibilidade de um entrelaçamento de conhecimento tendo em vista a emergência da Pedagogia do entre-laço de saberes.

Por fim, nas Palavras Finais, fazemos um breve passeio do que fora exposto, tentando deixar evidente a confirmação de termos alcançado os objetivos propostos e, por fim, lembramos que o trabalho não tem a pretensão de apontar caminhos. Ele é fruto de um esforço de uma busca que ora torna-se realidade.

## 2 UNIVERSIDADE: uma instituição em constante processo de renovação

A sociedade ocidental tem passado por inúmeras transformações ao longo dos séculos. Essas transformações se apresentam, também, na adequação do princípio e finalidade do processo educativo principalmente no que se refere às necessidades em atender aos limites das atividades reflexiva e técnica. Para tanto, demanda-se um perfil de instituições<sup>19</sup> formativas em que seus ideais estejam em consonância com uma política de concretização de um saber/conhecimento fragmentado e provisório, reduzido a um esquema de fins e meios.

Dessa forma, vê-se o processo educacional assumindo o papel de ser responsável pela inserção e ascensão socioeconômica dos sujeitos, fato comprovado no Plano Nacional de Extensão Universitária (2001/2002) quando propõe que:

As Universidades públicas brasileiras são instituições criadas para atender às necessidades do país. Estão distribuídas em todo o território nacional e em toda a sua existência sempre estiveram associadas ao desenvolvimento econômico, social, cultural e político da nação, constituindo-se em espaço privilegiado para a produção e acumulação do conhecimento e a formação de profissionais cidadãos.

No bojo da discussão em torno das políticas públicas e da forma de atuação das Universidades nessa relação Universidade – sociedade, observa-se uma disputa por espaços no interior das instituições formativas, e também fora dela, que origina uma ausência de cautela e até uma permissividade, no processo formativo dos acadêmicos. Dessa forma, vê-se o *know-how* técnico justapondo-se ao *know-how* ético fruto de uma demanda por um novo modelo de conhecer, que privilegia um saber fragmentado e não relacionado com o mundo não acadêmico onde, inegavelmente, temos a supremacia do conhecimento acadêmico sobre os conhecimentos sociais, contrapondo a ideia de uma formação cidadã e de uma formação que valorize as experiências dos sujeitos. (LIMA, 2002, 2000; TOSCANO, 2006).

---

<sup>19</sup> Instituição para Castoriadis (1982, p. 159) é uma “[...] rede simbólica, socialmente sancionada onde se combinam, em proporções e em relações variáveis, um componente, *funcional* e um componente *imaginário*”.

Sabe-se que, ao longo dos séculos, alterações vêm desestabilizando este modelo de conhecimento – produzido principalmente nos espaços acadêmicos - e apontando para a emergência do confronto com outros modelos em que a relação entre ciência e sociedade está em pauta, principalmente na responsabilidade social da instituição. Sobre essa questão, Santos (2008, p. 41) nos orienta que, na produção de conhecimentos universitários,

[...] a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A Universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido.

Ora, se a Universidade, enquanto instituição social e educativa, foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade, vale a pena questionar: a Universidade não se deveria ater aos problemas sociais e produzir conhecimentos que versassem para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e se preocupassem em dialogar conhecimentos ao invés de separá-los?

Ao que parece, a fissura entre a separação do conhecimento está no século XVII, no contexto da Revolução Científica, quando as metodologias das ciências modernas foram formuladas e propagadas, e depositou-se no extremo de um bastão os conhecimentos sociais e do outro os acadêmicos.

Contudo, Nicolescu (1999, p. 108) nos lembra de que a aposta em colocar ciência e cultura nas pontas do bastão, sem a possibilidade de dialogar, acontece no início do século XIX. Essa bipolaridade não ocorre de forma harmônica, pois:

Mesmo no interior da ciência, distingue-se com cuidado as ciências exatas das ciências humanas, como se as ciências exatas fossem desumanas (ou super-humanas) e as ciências humanas, inexatas (ou não exatas). A terminologia anglo-saxônica é ainda pior: fala de ciências duras (*hard sciences*) e de ciências suaves (*soft sciences*).

Como a Universidade tem o propósito de difundir um conhecimento universal, unindo o *know-how* técnico, ético e os saberes, ela foi uma das instituições que mais

distinguiram essa separação. Parece que mais uma vez há a confirmação que os modelos de instituições educativas estão pautados num modelo de sociedade e de formação da identidade do homem de um determinado tempo/histórico (teológico, tecnológico, crítico ou emancipado).

Não queremos e não objetivamos nos ater à história dessa instituição secular e que passa por constantes processos de transformação. Imaginamos ser necessário retomar a sua história para podermos nos situar na gênese, na extensão universitária criada a partir da necessidade de disseminação do know-how técnico produzido no seu interior, visto em Fagundes (1985) e Botomé (2001).

Conforme o dizer da poetisa e antropóloga portuguesa Teresa Vergani (2003, p.73) “[...] tudo o que é conhecido é simultaneamente re-conhecido [...] e desconhecido [...]”, achamos, então, importante nos determos em alguns recortes temporais, para sabermos como essa instituição foi, ao longo dos tempos, credenciando e solidificando conhecimentos e saberes a fim de perceber os desafios e promessas que caracterizaram a produção do conhecimento no seu espaço.

Trindade (1999) apresenta uma breve análise da articulação entre a tríade Universidade, Ciência e Estado visando reflexões acerca do papel das Universidades no século XIX. Sua problemática está imersa na afirmação de que as Universidades, inseridas na produção científica e tecnológica para o mercado ou para o Estado, tanto nas economias capitalistas como socialistas, ficaram submetidas a lógicas que afetaram substantivamente sua autonomia acadêmico-científica tradicionais.

Em Santos (2008, 2006, 2005, 2000), é possível observar que a ciência contemporânea virou-se contra o senso comum, fazendo com que os indivíduos fossem privados ativamente e conscientemente do desvendamento do mundo. Para Santos (2006, 2005, 2000), o choque entre o que ele define como sendo o *conhecimento regulação* e o *conhecimento emancipação* e a crise da ciência contemporânea está na valorização destes tipos de conhecimentos.

Conforme Santos (2005), o crescimento exagerado do conhecimento regulação sobre o da emancipação foi fruto das próprias promessas da ciência, não cumpridas ou cumpridas em excessos. Ao apresentar o conteúdo do conhecimento científico, o autor o caracteriza de "desencantado e triste". Um conhecimento que se

basta por si mesmo, que não dialoga, não entrelaça com outros, que avilta a natureza, e que desqualifica ao objetivar e ao quantificar.

Compreendendo que a extensão é parte indispensável do “pensar” e do “fazer” Universidade, corroboramos com a imagem presente no Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001) que difunde a extensão universitária como

[...] uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comum idade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes tirarão um aprendizado que, submetido á reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

É nesse contexto que estudamos a extensão universitária enquanto produtora e entrelaçadora de conhecimentos; enfocando inicialmente a Universidade e os desafios que esta instituição educativa enfrenta e as promessas que lhes são postas.

Comentando sobre os aspectos históricos da instituição Universidade, Jezine (2002, p. 27 – grifo da autora) contextualiza que:

A origem da Universidade remota ao período da Idade Média, século XI e princípios do XII. O termo vem do latim “Universitas” que significa, etimologicamente “todos nós”, o que representava corporação, associação ou companhia de artesãos, lugar onde o mestre ensinava aos seus aprendizes a arte de um ofício.

Como instituição produtora de saberes e conhecimento, a Universidade tem sua organização e seu *ethos* moldados pela produção e difusão do conhecimento científico como modelo de conhecimento emergido nos tempos medievais. Ratificando a afirmação de Jezine (2002), Fagundes (1985, p. 13) nos lembra de que as primeiras Universidades do ocidente:

[...] datam do século XII, sendo organizadas sob a forma de corporações – modalidade de associações em voga na Idade Média – cuja finalidade era a defesa dos interesses de uma categoria ou de uma profissão. É assim que surge em torno de 1100, em Bolonha, a “Universitas Scholarium”, tendo como ponto de partida e centro de gravitação, são os administradores da

Universidade, contratando e dispensando os professores, elegendo os reitores e escolhendo os currículos a serem desenvolvidos.

Fagundes (1985, p. 13) comenta, ainda, que, em 1150, foi criada a “Universitas Magistrorum”, em Paris. Uma instituição

[...] regida por regulamentos à semelhança das demais corporações medievais e dirigida pela comunidade dos professores. A Universidade de Paris desenvolveu especialmente os estudos de filosofia e de teologia, adquirindo grande importância junto às autoridades civis e religiosas.

Almeida Filho (2008, p. 112 – 113) elucida que:

Essas Universidades pioneiras eram abertamente escolásticas<sup>20</sup>, absorvendo o papel social das instituições religiosas que haviam sido sua semente. As proto-universidades substituíram os monastérios como principal *locus* de produção de conhecimento para uma sociedade feudal em transição, já nos albores do Renascimento, como alternativa da nascente sociedade civil (burgueses, artesãos etc.) aos centros de formação clerical, que tinham como missão educar a elite pensante da época.

Sobre a história das Universidades, Verger e Charle (1996) nos contam que, ao longo dos tempos, ela é retratada para que se possa compreender melhor a gênese intelectual da nossa sociedade. É sem data precisa, mas no início do século XIII, na Europa ocidental, que elas surgem com um ensino disciplinar e efetivamente essencial para as pretensões da época.

Se não existe um consenso sobre as primeiras Universidades, estudiosos apontam que a extensão universitária tem sua gênese na Inglaterra, no século XIX, quando a Universidade é obrigada a diversificar suas atividades para atender às demandas geradas na/pela Revolução Industrial. (ZEN, 1980; GURGEL, 1986; BOTOMÉ, 2001).

Neste sentido, a sociedade apela aos indivíduos letrados e competentes para gerirem seus negócios. Assim, as instituições de ensino com vocação para a profissionalização passaram de escolas, no século XII, para as Universidades, no

---

<sup>20</sup> Sobre a escolástica sugerimos ver Ponce (1983, p. 107).

século XIII, tendo um público bastante jovem com nível econômico e social elevados. Com efeito, o período compreendido entre os séculos XIV e XV é caracterizado pelo aparecimento das Universidades no mundo germânico controladas pelo Estado e pelas instituições eclesiásticas.

Ainda na literatura sobre a história das Universidades (RIBEIRO, 1978; FAGUNDES, 1975), foi possível observar que a Universidade de Bolonha, Itália, criada em 1088, teve sua comunidade de docentes e alunos reconhecida como *universitas* em 1316; a Universidade de Oxford, fundada em 1096; ganhou o status de Universidade no século XV, ao unificar 13 *college*; a Universidade de Salamanca, criada em 1218 pelo Rei Afonso IX, consagrou-se como Universidade em 1422; A Universidade de Harvard começou em 1636, como *Harvard College* e ganhou a designação oficial de Universidade em 1779; a Universidade de Coimbra, fundada em 1290 por D. Dinis, somente no século XVI obteve a bula papal que a designou como Universidade.

Como uma instituição amplamente valorizada, na Idade Média, e que nasce em substituição aos monastérios, com a missão de educar a elite da época, a Universidade assume a responsabilidade de difundir os ensinamentos cristãos dentro de uma linha filosófica denominada de Escolástica (ou Escolasticismo) que surge para ser a guardiã dos valores espirituais e morais de toda a cristandade; as unidades de ensino eram divididas entre o *Trivium* (gramática, retórica e dialéctica) e o *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). (PONCE, 1983; MONROE, 1984).

Este modelo de estrutura curricular da Universidade medieval sofreu alterações com a criação das primeiras Universidades laicas na Itália. Almeida Filho (2008, p. 114) comenta que elas acrescentaram “[...] o estudo das Leis como formação jurídica especializada, visando à consolidação de uma ordem jurídica mercantil, essencial ao poderio econômico da nascente burguesia”.

Sobre a produção e difusão de conhecimento semeado pelas Universidades, no período medieval, Almeida Filho (2008, p. 113) nos diz que:

A Universidade escolástica era geradora e guardiã da doxa, ou doutrina, aquela modalidade de conhecimento que se define pelo completo respeito às fontes sagradas da autoridade. Seu modelo acadêmico baseava-se na transmissão do saber mediante relações diretas mestre-aprendiz.

Vale a pena frisar que a formação tecnológica, como a engenharia e as artes náuticas, era objeto das escolas militares ou estatal, não sendo ensinadas no espaço universitário.

Sobre a Universidade medieval, Casper (2003, p. 51) aponta que essa

[...] visava à formação profissional. Este princípio se aplicava aos juristas de Bolonha e também aos estudantes que, no século XII, nas instituições que antecederam a Universidade de Paris, frequentaram aulas de Gramática, Retórica e Lógica – isto é as matérias que constituíram o *Trivium* – para depois procurar emprego nas cortes.

No decorrer da Idade Média, a população universitária se caracterizava pelo caráter elitista dos universitários que, por sua vez, colocavam sua competência a serviço de fins socialmente legítimos. A educação era para poucos, pois só os filhos dos nobres estudavam. No que tange ao ensino, a metodologia utilizada nas instituições procurava articular os exercícios de leitura e de disputa. Fagundes (1985, p. 15) expõe que “[...] o compromisso social de tais Universidades efetivou-se pela via do ensino; a ideia de extensão como tarefa da Universidade não se coloca no contexto medieval”.

Resultante de um processo de dependência econômica, política e cultural, as Universidades chegam à América espanhola, no final do século XVI, numa ação conjunta entre o Estado e a Igreja, copiando, assim, o mesmo modelo da metrópole. Enquanto isso, Portugal não permitia que nas suas colônias a formação superior acontecesse.

Tavares (1985, p. 7) nos lembra que “o período colonial brasileiro foi educacionalmente nulo com efeito o colonizador português sempre preferiu construir igrejas e prédios para a administração. Jamais escolas”.

No caso do Brasil, os aristocratas e os altos funcionários geralmente enviavam seus descendentes à Universidade de Coimbra que, dominada pela Companhia de Jesus, oferecia apenas os cursos de Teologia, Direito e Medicina fiel ao modelo escolástico da *Ratio Studiorum*.

A Universidade chega à Era Moderna com uma estrutura curricular rígida, composta por três Faculdades (Teologia, Direito e Medicina), e dependente da influência da religião sobre o Estado.

Na Era Moderna, surge então a Universidade baseada no projeto ideológico do enciclopedismo, que tem como papel fazer com que a nova elite burguesa fosse dotada das habilidades literárias e artísticas características do Iluminismo. Almeida Filho (2008, p. 126) nos mostra quais modelos de Universidades configuravam o cenário europeu neste período:

A Universidade de pesquisa inspirada na Reforma Humboldt consolidou-se na Alemanha e no Reino Unido. Na França, a rede de Universidades convivia com os *collèges* (muito distintos dos *colleges* norte-americanos), com as *écoles supérieures* e com as *écoles polytechniques*. Nos países mediterrâneos, em especial na Itália, seguiam-se ainda formatos setecentistas de formação profissional bacharelesca. Em Portugal, além disso, as diretrizes estruturais da Universidade francesa pré-Reforma Bonaparte eram respeitadas.

Nessa época, novos conhecimentos adentram aos espaços acadêmicos e a astronomia, a física e a matemática começam a articular e agregar uma nova produção científica e tecnológica para a sociedade. Habermas (1989, p. 137) comenta que a característica principal da modernidade cultural está na separação da razão substantiva expressa na religião e na metafísica em três esferas autônomas que se diferenciam: *ciência*, *moralidade* e *arte*. O conhecimento passa a ser organizado de acordo com aspectos específicos de validade e institucionalizam-se o discurso científico, as teorias morais, a jurisprudência e a produção e crítica de arte. Dessa forma, cada domínio de uma cultura corresponde a uma profissão que estuda os problemas com a perspectiva de especialista. Comentando sobre a Universidade inglesa nesse período, Fagundes (1985, p. 18) salienta que ela foi forçada

[...] a diversificar suas atividades, visando, por um lado, preparar técnicos e, por outro lado, dispensar um mínimo de atenção às pressões das camadas populares, cada vez mais expressivas e mais reivindicativas. Foi nesse contexto que surgiu, pela primeira vez, a extensão como atividade da Universidade enquanto instituição. Porém, será na Universidade americana que a extensão encontrará um espaço propício para o seu desenvolvimento e sua consolidação.

Fagundes (1985, p. 23) ainda completa dizendo que “[...] pressionada pelas camadas que não usufruíam de seus benefícios, ela começa a desenvolver algumas atividades para além de seus muros e de sua clientela tradicional, conhecidas como atividades de extensão”.

É na época moderna que as Universidades na América Latina difundem-se, ensinando Direito Canônico e Teologia enquanto na Europa elas se especializavam com vocação religiosa ou profissional. Nesta época, também, é possível identificar a perda da autonomia dessas instituições, facilitada pela interferência do Estado, quando começaram a construir seus prédios e a subsidiar os salários dos professores. Este talvez seja o grande impulso para a criação das Universidades nos Estados Unidos da América, nação onde a extensão universitária ganha impulso através do oferecimento de cursos para os indivíduos que almejavam melhorar seu grau de instrução. Tavares (1997, p. 30) comenta que:

Com a aprovação da *Land Grant Colleges Law* (1862), concedendo terras aos Estados para a criação de centros de educação superior em áreas rurais e da *Experiment Station Law* (1887), destinando recursos aos *Colleges* para o desenvolvimento da pesquisa, capacitando estes centros de ensino à prestação de serviços comunitários, realizados na forma de cursos rápidos para as comunidades, nos *campi* das Universidades rurais. Em 1914, com a *Extension Law*, foram implantados programas permanentes de apoio aos agricultores, registrando-se o deslocamento de especialistas às regiões a serem atendidas, o que intensificou o relacionamento entre Universidade e comunidades rurais.

Mesmo com os indícios de uma Universidade pautada na/pela pesquisa, podemos notar, conforme Tavares (1997, p. 30), os indícios de ações extensionistas através dos programas de apoio aos agricultores. Mas é preciso que tenhamos clareza de que a Universidade norte-americana, segundo Fagundes (1985, p. 23 - 24)

[...] inspirou-se, em termos de pesquisa, na Universidade alemã, dedicando-se desde logo ao ensino de pós-graduação e às atividades de extensão universitária. Estas [...] influenciaram e atenderam diferentes setores e segmentos da sociedade americana, desde o poder legislativo, os sindicatos urbanos até as comunidades rurais.

É inegável que a Universidade Norte-Americana influenciou e influencia outras IES em diferentes países. Não estamos, tampouco, querendo discutir o modelo imperialista firmado pela supremacia econômica dos Estados Unidos da América, apenas reafirmar que Programas de Pós Graduações e o modelo assistencialista e mercadológico de extensão universitária estão pautados no modelo de Universidade norte-americana.

Sobre a história da Universidade no Brasil, limitar-nos-emos dentro dos propósitos, em fazer um breve retrospecto tendo em vista que na literatura existe uma diversidade de referências tratando do tema. Assim, vale lembrar que, segundo Teixeira (1988, p. 70) e Luckesi (2001, p. 33), até a Independência, a nossa Universidade era a de Coimbra e esta vinha de suas origens medievais e refletia Bolonha e depois Paris. Com os Jesuítas, voltou a ser o claustro de formação do clero, deste modo estendendo-se no Brasil por todo o período colonial.

Com a vinda de D João VI, para o Brasil, foi instituído o ensino superior no país. Sobre este episódio Jezine (2002, p. 40) comenta que

[...] houve uma completa modificação na vida colonial em virtude da chegada da Corte Portuguesa. Esta não podia mais mandar formar seu pessoal fora, portanto, não teve outra saída a não ser modificar também a estrutura do ensino, de modo que pudesse preparar os futuros quadros dirigentes.

Os primeiros cursos superiores no país têm uma preferência pelas escolas especializadas em Cirurgia e Economia (1808), Agricultura (1812); Química (1817) e Desenho Técnico (1818), em Salvador e Anatomia e Cirurgia (1808); Laboratório de Química (1812); Agricultura (1814), no Rio de Janeiro e, também, merece destaque a criação da Academia Real de Marinha (1810) para a segurança da Corte. (JEZINE, 2002, p. 40), Nascem, assim, no país, as aulas régias, os cursos, as academias em resposta às necessidades para o bem-estar e militar da Corte na Colônia. (FAGUNDES, 1988, p. 27).

Com a Independência, não se verificou uma mudança estrutural, mas o país passa a ter as escolas profissionais de Direito, de Medicina, de Artes Militares e de Engenharia (TEIXEIRA, 1988. p. 70). Neste período, há um crescimento significativo

das escolas superiores isoladas, pois este era “[...] o único nível de ensino que interessava às autoridades [...]”. (FAGUNDES, 1988, p. 27).

Destaca-se que a expansão do ensino superior, ao invés de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, cumpre apenas uma função de distanciamento tendo em vista que a obtenção do status de universitário não era acessível a todos os brasileiros e isso favorecia num distanciamento e valorização profissional. (RIBEIRO, 2003).

A questão que se propôs para o estudo da história das Universidades, nos século XVIII e XIX, é se elas ofereciam, para seu contingente, os melhores ensinamentos, uma vez que o grau universitário valia como indicador de integração social e como um gesto de subordinação à ordem política imposta. Cunha (1986, p. 204) nos lembra de que a primeira instituição a oferecer experiências de extensão universitária, no Brasil, foi a Universidade de São Paulo, que “[...] sem constituir uma unidade com os corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais (provavelmente nas noites de segunda-feira) gratuitos, abertos a quem quisesse” sobre os mais variados temas.

O modelo norte-americano de extensão, pautado nos *Land Grant Colleges* que se baseava na prestação de serviços comunitários rurais, é difundido no Brasil através da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG em 1920, estreitando os laços entre a Universidade e a comunidade. Nasce assim um ideário de extensão universitária, no Brasil, de acordo com o modelo norte-americano de transferência de conhecimentos. Fagundes (1985. p. 29) salienta que:

Ao contrário do que ocorreu na Universidade inglesa, berço da extensão – onde esta foi implementada a partir das pressões e reivindicações das massas marginalizadas no processo de educação e na fruição dos benefícios da cultura – aqui as primeiras experiências extensionistas aconteceram mais por um ato de vontade ou “idealismo” de um segmento da comunidade acadêmica universitária do que em função ou a partir dos interesses e necessidades da população a que se destinavam, como se pode constatar na primeira Universidade de São Paulo.

Ainda sobre a extensão universitária no Brasil e na América Latina, Melo Neto, no artigo denominado “Extensão universitária: bases ontológicas” (sd. p. 02), ressalta que ela

[...] esteve voltada, inicialmente, para os movimentos sociais. Merece destaque o Movimento de Córdoba, de 1918. Nesse movimento, os estudantes argentinos enfatizam, pela primeira vez, a relação entre Universidade e sociedade. A materialização dessa relação ocorreria através das propostas de *extensão universitária* que possibilitassem a *divulgação da cultura* a ser conhecida pelas “classes populares”. Esta foi uma ideia preliminar, que permeou também a organização estudantil no Brasil, a partir de 1938, quando da criação da União Nacional dos Estudantes.

Como apontamos, no Brasil, anterior à criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), existiram experiências que visavam tornar acessível o conhecimento literário e científico à população, implantando uma compreensão de extensão universitária como *doadora* de conhecimentos. Assim, é possível identificar que a extensão universitária no Brasil seguia por dois caminhos: um através de cursos ofertados por intelectuais autônomos que visavam difundir e aproximar os conhecimentos das Universidades à população, mesmo sendo uma população seleta, e outro com ênfase no desenvolvimento de ações nas comunidades caracterizadas pelas ações de prestação de serviços.

Promovendo atividade de extensão desvinculada das Universidades os estudantes brasileiros, no período de 1960 a 1964, se engajaram em campanhas de alfabetização da população adulta e na difusão da cultura popular com o intuito de conscientizar a população para libertar-se das condições impostas pelo sistema capitalista. Foram criados e difundidos os Centros Populares de Cultura (CPCs) e os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) outras ações de alfabetização ganharam destaque, aqui citamos “As 40 horas de Angicos” e a “Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler”, ambas no Estado do Rio Grande do Norte.<sup>21</sup>

Com o golpe militar de 1964, essas iniciativas foram redirecionadas pelo governo autoritário para solidificar a ideologia governista e tornar a população subalterna. Para diminuir os anseios dos estudantes e reestruturar as Universidades, foi editada a Reforma Universitária, Lei Nº 5.540/68 que, no seu Artigo 40, propõe que a extensão universitária deva propiciar “[...] aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhorias das condições da vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento”.

---

<sup>21</sup> Sobre as “40 horas de Angicos” sugerimos ver Germano (1997) e sobre a “Campanha de Pé no Chão” indicamos Germano (2010).

A ideia é que a extensão universitária deixe de ser um campo de atuação de docentes, discentes que dialogam os conhecimentos difundidos nas Universidades com a comunidade e passe a ser uma ação discente de transferência de conhecimento; portanto, de caráter assistencialista. Surgem nesse período duas experiências que solidificavam este objetivo de fazer com que a extensão universitária fosse um mecanismo político de ajustamento, controle e acomodação social: os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 1966, tinha como objetivo central, proporcionar ao estudante universitário uma atuação nas comunidades rurais (NOGUEIRA, 2001, p. 60) e o Projeto RONDON, que iniciou-se com uma idéia do Professor Wilson Choeri, mas foi desenvolvido a partir de um movimento surgido em 1967 e instituído em caráter permanente pelo Decreto 62.927, de 28/07/68 (SOUSA, 2001, p. 115).

Sobre o projeto extensionista dos governos militares, Germano (2005, p. 138) nos lembra que ele

[...] floresce no auge do autoritarismo (1967 – 1974) e começa a entrar em declínio a partir da segunda metade da década de 70. Dessa forma, o Crutac perdeu a importância e se desmoralizou enquanto campo de estágio para os estudantes universitários. O Projeto Rondon, por sua vez, com a crise da econômica e com a crise de legitimidade do Estado, teve deslocada a sua atuação para as periferias das grandes cidades e acabou sendo extinto pelo Governo da chamada “Nova República”.

A partir da leitura de Germano (2005), podemos inferir que como o fim do período da Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985) o processo de redemocratização, instituído através da chamada “*Nova República*” (1985 – 1990), trouxe de volta o debate da Reforma da Universidade, sendo instituída uma Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, criada, pelo Presidente da República José Sarney, em maio de 1985 através do Decreto Nº 91.177, de 29 de março de 1985.

Os componentes desta Comissão, na gestão de Marcos Maciel, no Ministério da Educação, foram: Caio Tácito (Presidente), Simon Schwartzman (Relator), Almícar Tupiassu, Bolívar Lamounier, Carlos Nelson Coutinho, Clementino Fraga Filho, Dom Lourenço de Almeida Prado, Edmar Lisboa Bacha, Eduardo de Lamônica

Freire, Fernando Jorge Lessa Sarmento, Francisco Javier Alfaya, Guiomar Namó de Mello, Haroldo Tavares, Jair Pereira dos Santos, Jorge Gerdau Johanpeter, José Leite Lopes, José Arthur Giannotti, Luiz Eduardo Wanderley, Marly Moysés Silva Araújo, Paulo da Silveira Rosas, Roberto Cardoso de Oliveira, Romeu Ritter dos Reis, Ubiratan Borges de Macedo e José Eduardo Faria (Secretário Executivo).

Sobre esta Comissão, Tavares (1997, p. 90) comenta que

[...] teve uma composição bastante diversificada, possuindo 24 membros, entre os quais, representantes do movimento docente que defendiam, entre outras coisas a exclusividade das verbas públicas para o ensino público; da rede particular de ensino, querendo garantir a sua participação nos recursos públicos, e representantes de um modelo de Universidade voltada, prioritariamente para a pesquisa em detrimento das outras atividades de ensino e extensão.

Acrescenta, ainda, Tavares (1997, p. 89 – grifo da autora) que esta Comissão tinha como objetivo:

[...] contornar a mobilização social direta, tentando esvaziar a representatividade das entidades da sociedade civil, deslocando assim, o embate político, próprio de uma sociedade democrática, para o *terreno “técnico” dos “especialistas” cuja “representatividade” era conferida pelo próprio governo e não pelos segmentos organizados da sociedade a quem se tentava minimizar.*

Elaborado um documento norteador das políticas públicas para as Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil, no período de seis meses, a Comissão ratificou a extensão universitária como um meio de integração das IES com a sociedade, ganhando destaque como dimensão essencial para a transferência de conhecimentos para a comunidade mantendo, assim, o mesmo ideal outorgado na/pela Ditadura Militar, ou seja, um modelo de Universidade classista em que o ensino e a pesquisa são direcionados a uma parcela da população, que está situada no vértice da pirâmide social, e a extensão universitária, fica com a base. Este modelo afastou cada vez mais as instituições de ensino da realidade social em que estavam inseridas.

Sobre a extensão universitária, segundo Tavares (1997, p. 92) este documento traz ainda que ela:

[...] se constitui em instrumento de prestação de serviços com a finalidade de angariar recursos financeiros para complementação salarial dos docentes, descomprometendo, cada vez mais, o poder público em oferecer um ensino de qualidade.

O que podemos inferir é que na “*Nova República*” estava em xeque a relação *autonomia universitária X compromisso social*, tendo em vista que existia uma certa fragilidade na manutenção dos ideais de uma educação pública, gratuita e de qualidade e que o tripé ensino-pesquisa-extensão das Universidades demonstrava forças e valorização diferenciadas.

Outra comissão que ganhou grande destaque na segunda metade dos anos de 1980 foi o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), criado no interior do Ministério da Educação, em março de 1986, com o objetivo de dar seguimento às proposições da “*Comissão de Alto Nível*”. O diferencial do GERES é que se ocupava apenas do processo de reestruturação das IES Federais no que tange ao processo de desobrigação do governo em financiar este nível de ensino. Era o sinal verde para o processo de privatização das atividades das Universidades públicas federais, principalmente a pesquisa e a extensão, que passariam a ser elementos dissociados no aspecto legal e meios de captar recursos para custeios e salários das IES, proporcionando assim uma desigualdade entre as diferentes instituições que compõem a mesma esfera, ou seja, a federal. Na verdade, era uma forma de subordinação das IES à dinâmica de mercado. Neste caso, compreendemos que a extensão universitária figuraria como um veículo de produtividade, tendo em vista que a Universidade seria acessível àqueles que podiam pagar pelos seus serviços.

Uma das formas encontradas pelos segmentos que lutavam contra este modelo de educação a ser implementado no país foi a realização dos Fóruns, que se constituíam num espaço de debate acerca das políticas públicas e de defesa das suas proposições. Sobre o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras (FORPROEX), algumas vezes aqui também

denominado de Fórum de Extensão das Universidades Públicas, criado em 1987, Jezine (2006, p.165) considera que:

Os objetivos que conduzem à formulação do Fórum são de crítica e negação de uma prática assistencialista, sem dimensão política, e a formulação de uma concepção de extensão como elemento de articulação entre Universidade e sociedade, com a finalidade de transformação da sociedade.

Reacende-se, assim, a discussão dos caminhos traçados para as instituições públicas de ensino superior pelo governo federal em atendimento a uma lógica capitalista. Nesse quadro, ganham força política os grupos que lutam por uma sociedade democrática e mais igualitária; dentre eles podemos citar os atores sociais que começaram a pensar uma outra Universidade brasileira e que lutaram por uma perspectiva de extensão universitária como instrumento mediador entre Universidade e sociedade. Surgem, assim, as primeiras ideias do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras.

## 2.2 O FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E OS IDEAIS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Os anos de 1980, no Brasil, foram marcados pela crise do Estado capitalista na sua versão *assistencialista-previdenciária*, por inúmeros movimentos implementados pelas organizações sindicais e pela sociedade civil que demandavam a abertura política, conclamavam pelo encerramento do regime da Ditadura Militar (1964 – 1985) e se articulavam em grupos de interesses político-sociais. Diríamos até que o grande marco dos anos 1980, do século XX, foi evidenciado pelos movimentos reivindicativos e grevistas fruto do controle do governo sobre/nas instituições.

Este cenário tornou-se promissor para que, no âmbito da educação, o debate sobre a reestruturação da política educacional acontecesse. No ensino superior, os temas centravam-se na autonomia universitária, na democratização do acesso, na

avaliação (da aprendizagem e institucional) e no retorno da extensão universitária como um dos elementos de integração entre a Universidade e a sociedade.

Um marco pode ser visto nas discussões da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), iniciadas em 1981, que culminaram na elaboração da Proposta das Associações dos Docentes (AD's), corroborada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), dentre outras associações.

Essas buscavam a autonomia das Universidades em uma tentativa de modificação nas relações de poder, no âmbito interno, das Universidades e a fixação do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a fim de estabelecer o compromisso social das Universidades, principalmente as públicas.

Vale destacar que até então as discussões das Associações de Docentes estavam voltada para seus encontros acerca das questões de relacionamento com as reitorias e com os problemas da carreira no magistério superior.

Ao longo dos anos de 1980, as discussões sobre a reestruturação das Universidades continuam. Em julho de 1985, na cidade de Olinda/PE, no XI encontro do Conselho Nacional de Associação de Docentes (CONAD), partindo das discussões acumuladas e amadurecidas desde 1981, o CONAD elaborou um documento propositivo, reafirmando a democratização e a autonomia interna, estabelecendo padrão único para as Universidades brasileiras que evidenciam o ensino, a pesquisa e a extensão como função básica da Universidade, mesmo enfatizando que “o ensino superior de boa qualidade está ligado indissociavelmente à pesquisa, à atividade crítica e criativa [...]” (ANDES, 1982, p. 12), ou seja, reconhece a indissociabilidade do *tripé*, mas o ensino e a pesquisa ganham um status diferenciado da extensão universitária.

Fato confirmado no documento elaborado pela Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (denominada de *Comissão de Alto Nível*), criada em 1985, que traz a ideia da extensão universitária como uma atividade essencial “[...] em qualquer sociedade moderna, sendo criticado o fato de a extensão universitária estar situada entre os aspectos mais negligenciados no ensino superior brasileiro”. (VIEIRA, 1990, págs. 22 - 23).

O mesmo documento recomenda que ela seja integrada ao ensino e à pesquisa e estimule a atuação das Instituições de Ensino Superior (IES) nas

comunidades. Não obstante, no que se refere à questão de financiamento, propõe uma “vantagem salarial” aos docentes que realizam a prestação de serviços e a pesquisa invalidando, assim, a isonomia salarial e promovendo uma hierarquização salarial no interior das IES. Ressalta-se que estes são os ideais de uma concepção de Universidade mercantilizada, fruto do desenvolvimento de uma política econômica interna e externa que, de forma quase homogênea, dominava a política de governo na época.

Por decisão do V Congresso da ANDES, realizado em maio de 1986, em Salvador/BA, foi proposto o desenvolvimento da Jornada Nacional pela Reestruturação da Universidade Brasileira a fim de elaborar um documento para ser divulgado à sociedade civil, aos partidos políticos, aos movimentos sociais e ao Ministério da Educação para subsidiar o debate na elaboração da Carta Magna brasileira de 1988.

Incorporando princípios históricos do movimento docente, como, por exemplo, concurso público para ingresso nas classes inicial e final, promoção através da titulação associada ao mérito funcional cuja avaliação será em função do desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão o Ministério da Educação (MEC) promulga a Portaria Nº 742, de 20/09/85, que fixa as diretrizes para o Plano de Cargos e Salários dos Docentes das Universidades públicas. Essa Portaria direciona as Universidades no posicionamento em favor da instituição de uma política de extensão universitária que superasse a ideia desta ser um instrumento de transmissão de conhecimentos da Universidade para a sociedade.

A promulgação desta Portaria, também, pode ser encarada como um marco para as Instituições de Ensino Superior, pois os diversos segmentos puderam se pronunciar sobre os caminhos a serem percorridos pelas Universidades brasileiras.

Nas discussões pela participação ativa nas decisões políticas no Brasil, pós-Ditadura Militar, a sociedade civil encontrou um espaço para discutir e propor políticas alternativas que viabilizassem a aceitação dos seus anseios pelos governantes e políticos, tendo em vista que o foco estava na elaboração da proposta da Constituição Federal, Estadual e, conseqüentemente, a Lei Orgânica dos municípios, foi a instauração dos Fóruns, que segundo Gohn (1992, p. 213) é uma:

Expressão de novas formas de agregação dos interesses da sociedade civil, principalmente através da atuação de entidades, aglutinando coletivos socialmente organizados e não apenas indivíduos, pioneiros ou notáveis [...]

Como nosso foco está centrado no discurso e no fazer acadêmico, não iremos e nem temos condições de nos debruçarmos e enumerarmos todos os Fóruns criados e difundidos no país a partir de 1983, com o propósito de defender interesses de grupos afins como o dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), os dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o dos Trabalhadores de Educação (CNTE), dentre outros principalmente na área da saúde.

Os Fóruns das entidades que estavam vinculadas à área educacional visavam o fortalecimento de interesses comuns, ou seja, a formulação de uma plataforma educacional a ser defendida na Assembleia Constituinte, instalada em 1º de fevereiro de 1987 e presidida pelo então Deputado Ulisses Guimarães (1916 – 1992).

Sobre este momento de efervescência democrática, Jezine (2006, p. 158) comenta que:

[...] o debate crítico acerca da política educacional e de produção científica e tecnológica do país já vinha sendo promovido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPed); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outros.

Surgem, assim, discussões em torno da formulação de diretrizes comuns nos diversos segmentos. Não distante dessa discussão, as Universidades começaram a estabelecer metas para uma reaproximação com a sociedade civil e lutar por ideais comuns entre os segmentos inseridos no interior das Universidades, como a ocorrência da instituição do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras e do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, em 1995.

Para a instauração do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), um dos marcos pode ter sido quando a Universidade de Brasília (UnB), em agosto de 1985, a partir da posse de Cristovam

Buarque como Reitor, redefine metas de aproximação entre a Universidade e a sociedade, que ultrapassam os limites das salas de aula e cria o Núcleo Permanente de Participação Coletiva, encarregado do fortalecimento do conceito de cidadania (enfocando temas como direitos individuais e coletivos compromisso e deveres) e propõe ações de Educação à Distância. Sobre essas ações, Jezine (2006, p. 160) afirma que:

A construção de uma política de extensão para a UnB partiu da análise da sua realidade extensionista, da crítica aos programas desenvolvidos que, embora discutidos em nível interno da Universidade, eram implantados sem o envolvimento ativo e concreto da população, a expectativa que se gerava, não se concretizava ante aos programas e projetos que não possuíam estruturas administrativas porque a extensão não era considerada uma prioridade da Universidade.

O programa de extensão da UnB estava voltado para atender às expectativas sociais e a instituição começava um processo de integração com setores marginalizados pelo conhecimento acadêmico. Os estudantes da UnB, através das ações de extensão universitária, começavam a ter uma prática acadêmica interdisciplinar articuladora do ensino, da pesquisa e da extensão em espaços dentro e fora da Universidade. Destaca-se que o princípio da integração Universidade-sociedade da UnB, através da inserção do aluno na comunidade, ao que tudo indica, norteia o conceito de extensão no Brasil (proposto pelo FORPROEX em 1987).

Por outro lado, num caráter interinstitucional as Universidades da região Norte do país, em dezembro de 1985, em Manaus, os Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas da Região Norte se reúnem para discutir a integração da Universidade no contexto regional. Neste Fórum, foram socializadas experiências a fim de encontrar e produzir um conhecimento capaz de transformar a sociedade.

Outra ação que merece destaque é a da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que, sem contar com o apoio do Ministério da Educação, a partir de 1986, define sua política de extensão comprometida com a sociedade e com o processo de ensino e de aprendizagem.

A compreensão em criar os Fóruns regionais se intensifica e, em abril de 1987, na cidade de Aracaju/SE, ocorre o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste. Esse evento tem como convidado o Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para discutir a implantação do Circuito Universitário de Cultura e Arte do Nordeste (Projeto CUCA). Os debates extrapolaram a proposta inicial e os Pró-Reitores de Extensão decidiram por instalar um Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste com o objetivo de formular diretrizes e políticas de extensão comuns às Universidades públicas nordestinas. Deliberou-se que uma comissão seria formada para a elaboração de um regimento a ser apresentado e discutido no encontro seguinte, que passaria a ser denominado de Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste.

O II Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste, realizado em Fortaleza/CE em setembro do mesmo ano, culminou na elaboração da “*Carta de Fortaleza*” que propôs a valorização das ações extensionistas, principalmente, na institucionalização das ações de extensão, tendo em vista que algumas IES não o faziam; na criação de um fundo de apoio às ações de extensão além de garantir fomento para bolsas equivalentes às de iniciação científica e de pesquisa, estímulos à divulgação de livros, revistas, artigos e periódicos sobre a temática, o fortalecimento dos encontros regionais e a criação de um Fórum Nacional.

No mesmo período de realização do II Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste, em Fortaleza/CE, os Pró-Reitores de Extensão da Região Sudeste reúnem-se em Ouro Preto/MG e criam o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas da Região Sudeste. Neste encontro, foi defendida uma política de extensão além de uma reconceituação, institucionalização e financiamento das ações de extensão. A síntese deste encontro ocasionou na proposição de um documento denominado “*Carta de Ouro Preto*”

A partir do debate formado entre os Fóruns das regiões Norte, Nordeste e Sudeste, em novembro de 1987, é realizado em Brasília, na UnB, o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras com a participação de representantes de 33 Universidades Públicas. Este encontro propôs

a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

O Fórum Nacional de Extensão, segundo Tavares (1987, p. 121), é assim constituído:

[...] Pró-Reitores ou responsáveis por órgãos congêneres às Pró-Reitorias de Extensão das IES públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal, o Fórum possui, atualmente uma coordenação nacional e cinco coordenadorias regionais, a saber: Norte, Nordeste, centro-oeste, Sudeste e Sul.

Foi criada uma Coordenação Provisória Colegiada exercida por um representante de cada região do país para gerir o Fórum: Nilson Pinto de Oliveira (Região Norte), Aldy Melo de Araújo (Região Nordeste), Dulce Helena Chiarcuim (Região Sudeste), Mário Portugal Pederneiras (Região Sul) e Volney Garrafa (Região Centro-Oeste).

A saber, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), a partir da sua criação, vem procurando trazer para si a responsabilidade pelo processo de elaboração das políticas de extensão a serem desenvolvidas pelas Instituições públicas de Ensino Superior do país. Com base nesses argumentos, pretendemos mostrar uma preocupação na relação entre a Universidade e a sociedade pela via da extensão universitária presente nos primeiros Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX).

Vale destacar que o processo de (re) construção e implementação das políticas de extensão propostas pelo Fórum estão repletas de dificuldades, contradições, avanços e retrocessos, pois trata-se de uma ruptura na estrutura de poder da Universidade e na forma como ela relaciona-se com a sociedade.

Os desafios do FORPROEX não são dos mais fáceis, tendo em vista a concepção de extensão presente no discurso dos organismos governamentais e, conseqüentemente, difundida pela maioria dos gestores das Universidades centra-se numa visão de extensão assistencialista que objetiva à integração cultural e a prestação de serviços à comunidade.

A extensão universitária, na década de 1980, no Brasil, foi considerada como um dos compromissos sociais e função básica das Instituições de Ensino Superior (IES), tendo em vista o grande número de ações desenvolvidas pelo Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e pelo Projeto Rondon; pautados num discurso governista, manifestavam a ideia central do relacionamento entre as IES e a sociedade. Estas ações tinham um cunho assistencialista, pois se baseavam em prestação de serviços, via estágio. Assim, para uma sociedade que via florescer o discurso da criticidade, era urgente repensar um novo modelo de extensão para o país, que vislumbrava e começava a vivenciar um processo de (re) democratização.

Processo este que, ao que parece, não estava sendo difundido na concepção de Universidade pelos organismos governamentais. Em 1985, a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Nacional priorizou a pesquisa, o Programa Nova Universidade (PNU) o ensino de graduação e, ainda, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), de 1986, pregava a “valorização dos docentes no seu nível mais alto” (CUNHA, 1997, p. 23). Diante deste cenário, podemos diagnosticar que a Universidade brasileira, neste contexto, está imersa numa “*crise de legitimidade*” (SANTOS, 2004a, 2000). A saber, esta crise, conforme Santos (2004a, p. 9) é provocada

[...] pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro.

Neste panorama de crises, a extensão universitária, no Brasil, vai encontrar apoio fora das Universidades, mais precisamente nos movimentos sociais que passam a assessorá-las para poderem ser percebidas enquanto função da Universidade que articula o ensino e a pesquisa.

Função esta em que a produção de conhecimentos acontece a partir da troca de saberes/conhecimentos sistematizados com o popular ocasião em que as ações de extensão começam a atender a demandas que se formam na sociedade,

construindo, assim, um espaço de diálogo no qual a Universidade cumpre sua missão de oportunizar elementos para o pensar/elaborar/relacionar/partilhar saberes/conhecimentos.

É neste panorama que vislumbramos a possibilidade do surgimento do entrelaço de saberes tendo em vista que o entrelaçamento visa à partilha, a democratização e a valorização dos saberes/conhecimentos imersos nestes espaços extramuros das Universidades. Conforme Almeida (2002, p. 24):

Não há uma metodologia, um conceito, nem uma práxis que, de forma definitiva e inequívoca, garanta a superação da fragmentação do conhecimento. Não há também, um lugar por si só exemplar de onde brotarão sínteses dialógicas mais abertas e verdadeiramente transdisciplinares.

Numa tentativa de resgatar e valorizar as ações extensionistas desenvolvidas pelas IES, no período anterior à Ditadura Militar (1964 – 1985), o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), a partir de 1987, sistematiza as várias experiências desenvolvidas no país e propõe um conceito para a extensão universitária, as formas de institucionalização das ações de extensão e elenca fontes de possíveis financiamentos. Para tanto, faremos um breve resumo dos principais pontos de discussões dos encontros do Fórum a fim de entendermos como a concepção e as práticas de extensão foram sendo edificadas no Brasil.

É importante destacar que os Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas tinham encontros periódicos promovidos pelo Departamento de Assistência ao Estudante (MEC) para discutirem sobre o Projeto Rondon. Contudo, através de uma perspectiva crítica e de negação à política assistencialista, que era delegada à extensão universitária, o FORPROEX surge como um mecanismo para transformar a extensão em um elemento integrador entre a Universidade e a sociedade com o objetivo de colaborar na transformação social de forma crítica.

Como anunciado anteriormente, o Brasil vivia um clima de efervescência cultural e de (re) organização da sociedade e a extensão universitária, até então assumida como uma das ações dos movimentos estudantis, fora absorvida pelo regime militar (1964 – 1985) com a conotação de prestação de serviços

assistencialistas e passou a configurar como, segundo Jezine (2006, p. 174 – grifo da autora):

[...] atividades imediatistas e paliativas, a extensão {passou a receber} rótulos discriminatórios, tais como a *prima pobre do ensino e da pesquisa*, atividade sem *fundamento teórico realizada por professores sem qualificação*, tornando-se um espaço da Universidade em que se encaminhava o que não era absorvido pelo ensino e pela pesquisa.

Dessa forma, em plena metade da década de 1980, no século passado, em um momento de calorosa discussão democrática, a extensão universitária não poderia continuar com estes rótulos e, na pior das hipóteses, como um apêndice do ensino e da pesquisa.

Um fato interessante está no Relatório de Atividades da Universidade de Brasília (UnB), de 1987/1988, intitulado *Extensão: a Universidade construindo saber e cidadania*, (GARRAFA, 1989), que constata que a extensão, ao longo dos anos, era considerada como um instrumento de captação de recursos para as Universidades por isso sofria de uma imprecisão conceitual e de uso distorcido pelas IES. Possivelmente este deve ser um dos pontos que levaram o FORPROEX, de imediato, a conceituar a extensão universitária de forma sintética e objetiva sem falar que o Fórum, também, perseguia uma articulação nacional visando à implantação de política de financiamento e estímulos à extensão.

Merecem atenção as discussões sobre o conceito proposto pelo FORPROEX, pois para Tavares (1997, p. 125) ele:

[...] desnuda o caráter classista da instituição universitária, como de qualquer instituição social, ao defender que sua produção deve se voltar para as necessidades e interesses da maioria da população o que pressupõe que a mesma esteja sendo utilizada, especificamente para os interesses dos setores dominantes e dirigentes da sociedade.

É Faria (2000, p. 16 – 20) quem identifica três núcleos no conceito proposto pelo Fórum. O primeiro refere-se à extensão como uma atividade acadêmica que faz parte do processo formativo dos estudantes; o segundo a indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão e um terceiro que procura articular a Universidade com a sociedade numa tentativa de fortalecer seu compromisso com as transformações sociais. Jezine (2006, p. 184) completa, enfatizando que

[...] ao se defender a extensão universitária como função acadêmica, se explicita a função social da Universidade e o caráter dinamizador da extensão, sendo concebida como um espaço da produção do conhecimento que articula saberes cotidianos advindos da experiência popular e saberes acadêmicos próprios da academia. Neste sentido, caberá à extensão oportunizar uma formação praxiológica, aquela que articula elementos da teoria e da prática [...]

Corroborando com esta assertiva, Serrano (2001, p. 26) comenta que a extensão universitária

[...] produz conhecimento com base nas experiências vivenciadas, que possui metodologia própria e diferenciadas para o trabalho de interface com os diversos segmentos comunitários, que gera produção acadêmica e realimenta o ensino e a pesquisa.

No dizer de Jezine (2006, p. 184) e de Serrano (2001, p. 26), vislumbramos o florescimento de uma extensão universitária de cunho acadêmico e de construção cidadã com metodologia própria e diferenciada das demais funções das IES.

É claro que a conjuntura histórica em que foi formulada a conceituação de extensão deve ser validada e respeitada, pois o FORPROEX tratava-se de uma ação conjunta entre os Pró-Reitores de Extensão que estaria reivindicando um espaço mais efetivo na gestão acadêmica. Assim, a conceituação de extensão propagada pelo FORPROEX expressa o desempenho da extensão universitária com a função de produzir e socializar conhecimentos a partir da intervenção da realidade que, na verdade, só acontece a partir do estabelecimento de acordos e ações coletivas entre os envolvidos nas ações, numa ação de entre-laço de saberes e vivências e não como uma imagem de “*via de mão-dupla*” analisada por Jezine, (2006, p. 178 - 179) como uma visão que

[...] parece estar embutida a idéia de que a sociedade é um espaço em que se pode colher informações, cabendo á comunidade acadêmica fazer a reflexão, a sistematização e reelaboração dos saberes encontrados, transformando-os em conhecimentos científicos aceitos e merecedores de credibilidade.

Nessa discussão, merece destaque a valorização do conhecimento acadêmico sobre o popular, pois o conceito do FORPROEX prega que os discentes, ao regressarem ao espaço acadêmico, os conhecimentos passaram por um processo de reflexão teórica. Não estaria sendo a extensão universitária aqui classista? Que valor teria a articulação de saberes se a atividade fim encontra-se no espaço acadêmico?

Tavares (1998, p. 12) alerta que a prática de extensão só terá validade quando incluir em suas ações a pesquisa e o ensino, produzindo conhecimentos acessíveis à população, quando admitir que não lhe cabe a tarefa de assumir funções do Estado. Contudo, acrescentamos que, aliada à ideia de Tavares (1998), a extensão não pode ser configurada como uma prática que transforma os conhecimentos desarticulados do seu *lócus*, ela tem que promover a democratização, a participação da comunidade no espaço de atuação e na própria Universidade.

Na prática, parece que o grande nó do fazer acadêmico está em articular a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão enquanto funções que agregam valores equivalentes. Articular a produção de conhecimento (oriundo da pesquisa) com a formação profissional (ensino) através da ação de socialização de conhecimentos (extensão) sempre constitui os ideais das políticas de extensão que, na maioria das vezes, cede espaço para as outras funções da Universidade. Vale destacar que a indissociabilidade não deve ser perseguida ou direcionada apenas pela extensão universitária, mas pelas demais funções (e nas ações) das IES.

O II Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, realizado em 1988, na cidade de Belo Horizonte/MG, teve como tema: *“Estratégias de Articulação com o Ensino e a Pesquisa”*. Nesse encontro, foi eleito como presidente do Fórum Volney Garrafa (UnB). O relatório final coloca a extensão universitária como um exercício que interliga a Universidade com as demandas da sociedade. É possível verificar que a prática assistencialista de extensão universitária ainda é predominante nas Instituições de Ensino, fato comprovado pelo

acirramento das políticas neoliberais e da difusão no país da ideia de Universidade-empresa. Outro ponto interessante deste encontro está na discrepância entre o discurso e a prática democrática, pois o Conselho Nacional passa a ser eleito pelos conselheiros regionais e não pelos demais Pró-Reitores. Vale lembrar que o país estava passando pelo processo de efervescência democrática. Após 25 anos, o Presidente da nação estaria sendo eleito pela população e os Pró-Reitores de Extensão não elegiam o Presidente do Fórum.

No ano de 1988, muitas das reivindicações do FORPROEX, a partir de negociações com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e com o Ministério da Educação (MEC) foram atendidas, inclusive sendo abordada na Constituição Federal a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão e a criação na estrutura organizacional do MEC de um órgão de caráter representativo, responsável pela extensão universitária e a criação de um fundo para financiamento de programas/projetos de extensão. Vale ressaltar, aqui, que não conseguimos encontrar na literatura os confrontos e negociações entre a *Comissão de Alto Nível* e Associação de Docentes para a viabilização da indissociabilidade como princípio constitucional em 1988. Mas sabemos que eles ocorreram.

Em julho de 1989, na cidade de Belém/PA, é realizado o III encontro do FORPROEX que elegeu Geraldo Guedes (UFMG) como presidente. O tema do Fórum foi: “*A relação Universidade e sociedade: a questão da prestação de serviços*” dando ênfase à questão da interdisciplinaridade, que fora proposta pelo encontro anterior. Segundo Tavares (1997, p. 132), este encontro deliberou por uma concepção de prestação de serviços que fossem concebidas numa “[...] dimensão emancipatória, não-assistencialista, sendo assumida em plano institucional e inserido numa proposta pedagógica [...]”.

Vale destacar que a prestação de serviços era predominante na grande maioria das Universidades, fruto de um atendimento às demandas sociais sendo renumeradas ou não. O resultado final deste encontro é marcado por uma tentativa de consenso tendo em vista que, no que se refere à prestação de serviços, ela pode estar associada aos interesses da visão de uma Universidade-empresa quanto aos que desejam atender aos reclames da sociedade civil organizada em ONGs, Sindicatos dentre outras formas. No que se refere à interdisciplinaridade, entendeu que este é um desafio interno das IES e deveria ser tratado em seu espaço.

No ano de 1989, foi divulgado o Relatório “*Extensão: a Universidade construindo saber e cidadania*” que aponta algumas medidas necessárias para a institucionalização da extensão, tais como: a integração da Universidade com a sociedade (questão metodológica); a criação de um órgão em cada IES de extensão com o mesmo status de pesquisa e de ensino e a valorização da extensão com financiamentos em nível regional e nacional, dentre outras. (GARRAFA, 1989).

Se vivíamos, do período de 1985 a 1989, uma efervescência política e reclame por propostas de políticas públicas nas áreas social e educacional, a virada da década de 1990 inicia-se com grandes incertezas e indefinições como o caminho a ser percorrido pelas Universidades públicas, uma vez que o governo eleito não havia anunciado nenhuma política para a área educacional. Estávamos situados (e sitiados) em um contexto de acirramento das políticas neoliberais e temas como globalização, multiculturalismo e novas tecnologias estavam na pauta de discussão.

Sobre a globalização, Lander (2005, p. 21) nos lembra de que ela é debatida e combatida como uma teoria econômica, quando, na verdade, deve ser combatida e compreendida como um discurso hegemônico de um modelo civilizatório. Talvez seja por isso que Santos (2002) prefere não falar em globalização, mas em globalizações, tendo em vista os processos civilizatórios implementados pelas nações economicamente mais ativas sobre as demais.

A sociedade brasileira e, conseqüentemente, as Universidades públicas viviam uma época de crise e a inexistência de recursos para projetos/programas de extensão universitária fazia com que as atividades extramuros fossem minimizadas ou impossíveis de serem realizadas. A relação Universidade-sociedade, via ação de extensão, estava focada na oferta de cursos e seminários.

Assim, podemos destacar que nos anos de 1980 a extensão universitária, com o FORPROEX, ganha uma nova dimensão, passando a ser centrada na articulação do ensino e da pesquisa através de trabalhos interdisciplinares e/ou procurando estabelecer a relação entre Universidade e a sociedade numa perspectiva de entrelaçamento de conhecimentos.

É neste contexto que foi realizado o IV encontro do FORPROEX, na cidade de Florianópolis/SC, no período de 6 a 9 de maio de 1990.

O IV FORPROEX elegeu Alex Fiúza de Melo (UFPA) como presidente; o encontro foi intitulado “*Extensão Universitária; as perspectivas nos anos 90*”. Este

tema foi gerado pelo clima de incertezas e medos, considerando que o discurso presente era que iria ser implementada uma política baseada nos princípios de “*eficiência*” e “*excelência*”, baseada no modelo da produtividade capitalista e que a extensão figuraria como uma oportunidade de venda de serviços a um mercado que necessitava de novidades; o oposto do que era defendido pelo FORPROEX e pelos ideais de extensão universitária, até então difundidos. A extensão universitária transforma-se em uma das portas possíveis para que o discurso capitalista-globalizante adentre à Universidade. Outro fato que marcou este encontro foram as contradições nas discussões. Como o ano de 1990 foi considerado o “*Ano Internacional da Alfabetização*” este, também, foi um dos pontos de pauta do Encontro. Contudo, o debate sobre a temática mostrou meios diferentes de se conceber a Universidade e a forma como ela deveria posicionar-se e intervir nos problemas da sociedade.

Ao que parece, o grupo de Pró-Reitores de Extensão estava dividido em quatro: o primeiro defendia a ideia de que a extensão deveria desenvolver ações do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como meta reduzir em 70% o número de analfabetos no país no prazo de quatro anos; o segundo pontuava que esta temática era uma responsabilidade do Estado; o terceiro grupo tentava desmistificar a relação entre cidadania e alfabetização e o quarto reclamava a autonomia universitária para, junto com os movimentos, pensarem sobre propostas de erradicação do analfabetismo. Esta ausência de uma consonância deixou evidente que os Pró-Reitores de Extensão já não tinham um consenso sobre a real função da extensão universitária, tampouco do papel social da Universidade. E o país prossegue com um grande número de analfabetos, mas com Programas de Ensino, de Pesquisa e Pós-Graduação na área educacional considerados de excelência. A questão que se coloca é: Para que uma Universidade possui um Programa dito de excelência em educação se no seu entorno uma parcela da população não é alfabetizada?

Em fevereiro de 1991, o Governo lança o programa “*Brasil, um projeto de reconstrução nacional*” (vulgarmente chamado de *Projeto*) que para as Universidades federais institui um modelo de alocação de recursos financeiros, estimulando-as a captarem recursos externos (junto às empresas), sobretudo para as ações de pesquisa e extensão.

Em meio à turbulência da tensão provocada pela elaboração do Projeto de Emenda Constitucional – PEC Nº 56/91, que sucateava as Universidades federais com a escassez de recursos e pretendia a desvinculação do Regime Jurídico Único, acabando com a aposentadoria integral e a estabilidade – que culminou numa greve geral dos docentes e funcionários das Universidades, foi realizado em julho de 1991, na cidade de São Luis/MA, o V Encontro do FORPROEX re-conduziu Alex Fiúza de Melo (UFPA) como presidente e teve como tema central “*A Institucionalização da Extensão no Contexto da Autonomia Universitária e sua Gestão Democrática*”.

A autonomia aqui entendida está relacionada com a liberdade acadêmica, exercida no interior da Universidade através de uma política que privilegia a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, com a participação da comunidade acadêmica nas ações desenvolvidas em seu espaço e fora dele por meio de projetos interdisciplinares. Assim, a proposta de privatização das Universidades Públicas e os cortes nos orçamentos dessas Universidades seriam inviabilizados a partir do momento em que a Universidade enfatizasse sua relevância social, devendo a extensão ser uma das opções que ela encontraria para se projetar. Com a participação de representantes de quarenta e seis Universidades o Encontro aprofundou o debate a respeito da institucionalização da extensão entre as instituições que participavam do Fórum e apontou para a necessidade de estratégias de interiorização das ações extensionistas no espaço acadêmico.

O VI Encontro do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, realizado em Santa Maria/RS, em 1992, foi eleito como presidente Severino Mendes (UFRPE). O Fórum teve como tema: “*Universidade e Cultura*” e contou com a participação do Ministro da Cultura, do Governo Collor (1990 – 1992), Sergio Paulo Rouanet. O grande diferencial do encontro de Santa Maria/RS foi a adoção dos grupos temáticos como metodologia de trabalho, fugindo, assim, da forma tradicional de debates. Os grupos foram organizados da seguinte forma: grupo temático patrimônio cultural (Museus/Memória); música, artes plásticas, editoração – difusão cultural; artes cênicas; práticas esportivas, recreativas e lazer; cinema, vídeo, TV; criação literária; questões institucionais, políticas e administrativas pertencentes à gestão do setor artístico-cultural.

Neste encontro, foi deliberado, em plenária, sobre: a formação dos Corredores Culturais; a criação de um banco de dados; a fixação de um calendário

de eventos; a modificação do regimento do Fórum para a eleição dos Coordenadores nacionais (ficando estabelecido que seria cinco coordenadorias regionais dotadas de subcoordenadores), bem como a criação de uma secretaria executiva. Um fato marcante foi que o FORPROEX se posiciona contrário ao Conselho de Reitores (CRUB) sobre quem seria o interlocutor entre o governo e a Universidade no que diz respeito às atividades culturais. Tavares (1997, p. 143) analisa que:

Em tempos de recursos escassos e de campanha contra o ensino superior público quem detivesse a direção de projetos e programas que mobilizassem tanto a comunidade interna às Universidades como a externa teria possibilidades de se constituir em força hegemônica a serviço de uma concepção de Universidade voltada ou não às necessidades da maioria da população. É bom lembrar que o CRUB representa as Universidades públicas e faculdades privadas do país.

Enquanto o FORPROEX representa os Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, cargo comissionado e atrelado à política de gestão dos Reitores, a querela entre as Instituições de Ensino Superior Públicas com as Instituições Privadas estava formada na busca por recursos provenientes da esfera pública.

Se o ano de 1992 foi um marco para a democracia do Brasil, devido às movimentações para que o Presidente Fernando Collor de Melo fosse impedido de continuar no cargo, fato ocorrido em dezembro do mesmo ano, quando assumiu a presidência o vice-presidente Itamar Moreira Franco, o ano de 1993 para a extensão começa com algumas mudanças defendidas pelo FORPROEX há alguns anos, tais como: a institucionalização pelo MEC das diretrizes políticas da extensão universitária e a criação da Divisão de Extensão e Graduação, no Departamento de Política de Educação Superior (DEPES), da Secretaria de Educação Superior e cria-se a Comissão de Extensão Universitária (através da Portaria Nº 66, de 13/04/93). Esta Comissão é responsável pelo desenvolvimento dos Programas de Bolsa de Extensão, Programa de Apoio à Produção de Informação e à Divulgação das Atividades de Extensão e pelo Programa de Apoio a Projetos Institucionais de Extensão.

É neste contexto de políticas públicas favoráveis à extensão que na cidade de Cuiabá/MT, em junho de 1993, foi realizado o VII encontro do FORPROEX tendo como tema de debate “*A Avaliação da Extensão no Contexto da Autonomia Universitária*”. O encontro de Cuiabá/MT elegeu como presidente Júlio Wiggers (UFSC) reafirmou a conceituação de extensão enquanto “*processo educativo, cultural e científico*” e discorreu que, enquanto prática acadêmica, seus interesses deveriam voltar-se para as questões sociais emergentes e demandadas pela comunidade. O Fórum sugeriu que nos instrumentos de elaboração de projetos de extensão das Universidades fossem elencados: objetivos, metas, público alvo, cronograma de execução, dados do executor, custos e resultados esperados, visando a unificação de um modelo que serviria para a avaliação das ações de extensão das Universidades; ação esta que vinha sendo pretendida pela Divisão de Extensão e Graduação (DIEG).

Vale lembrar, que a DIEG enviou, em outubro, de 1993, um questionário às IES Públicas a fim de traçar o Perfil da Extensão Universitária no Brasil e seu preenchimento tornou-se uma condição *sine qua non* para concorrer ao financiamento do Programa de Fomento à Extensão Universitária, que se transformou numa proposta orçamentária específica para a extensão das IES Públicas tendo em vista que só poderiam concorrer ao financiamento as instituições pertencentes ao Fórum.

Para o VIII encontro do FORPROEX, realizado em Vitória/ES, em maio de 1994, foi eleito como presidente Ricardo Vieira Alves de Castro (UERJ). Este encontro contou com a participação de aproximadamente setenta e seis representantes das IES Públicas e teve como tema: “*A extensão Universitária: a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional*”. Com um discurso mais político que os anteriores, o Fórum pregava que a Universidade deveria ser um espaço onde fosse viável o pleno exercício da cidadania e afirmava que a soberania nacional aconteceria no momento em que a população brasileira pudesse gozar de seus direitos sociais, políticos e econômico. Para tanto, a Universidade deveria, através de suas atividades, ser protagonista desta ação, a questão central era que a Universidade pudesse dialogar mais com a sociedade.

O encontro de Vitória/ES marcou o retorno de algumas discussões presentes na política de extensão universitária, desde 1987. A Universidade não poderia se

imaginar proprietária de um conhecimento pronto e acabado que será ofertado à sociedade; a Universidade deve participar de qualquer movimento cujo objetivo seja a superação da desigualdade e exclusão no país; a prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico tanto do ensino quanto da pesquisa e da extensão. A análise que se faz deste encontro foi que ele, segundo Tavares (1997, p. 154):

[...] teve por motivação maior a preocupação em garantir, através de mecanismos institucionais seguros, a continuidade do Programa de Fomento à Extensão e a ampliação das ações extensionistas, visando garantir à extensão universitária sua efetiva e real institucionalização como prática acadêmica.

O ano de 1995 inicia-se com a posse de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na Presidência da República, que teve um governo de fortalecimento do modelo neoliberal, de desmobilização da sociedade civil e limitação de recursos para as Universidades públicas. Contudo, a Secretaria de Ensino Superior do MEC dá um grande salto na criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária com o objetivo de institucionalizar a extensão e articulá-la com as atividades de ensino e pesquisa. Jezine (2006, p. 192) comenta que este programa

[...] representou assim, uma conquista política para o Fórum, concretizando as suas reivindicações, desde a sua criação. [...] os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, vistos como um processo pedagógico, em que Alunos e professores constituem-se em sujeitos do ato de aprender, levando à democratização e à socialização do saber acadêmico e estabelecendo uma dinâmica de intercâmbio e participação das comunidades interna e externa na vida universitária.

Como a política de governo não adotava a proposta de financiamento às IES Públicas, a proposta inicial do Programa de Fomento à Extensão Universitária foi abortada, conduzindo o Fórum e dirigentes das IES a intensificarem uma luta para esclarecer acerca do papel da extensão universitária aos novos dirigentes do MEC e do país.

No IX encontro do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, realizado em Fortaleza/CE, em 1995, a presidente eleita foi

Tânia Baibich (UFPR). O encontro teve como tema: “*A articulação da Extensão Universitária com os Projetos Estratégicos de Desenvolvimento Regionais e Nacionais*”. A atualização do banco de dados volta a ser discutido pelo Fórum, tendo em vista que este seria um meio de troca de experiências entre as IES de todas as regiões. O contexto político e social dos anos 90, do século passado, era caracterizado pelo discurso das privatizações, inclusive na educação. Este período é marcado, também, pela ausência de consensos e edificação de uma política mais objetiva. Para tanto, o Fórum muda o discurso, nas palavras de Jezine (2006, p. 195 - 1996),

[...] a ação não é mais de “dirigir” mas, de “articular” e de “aproximar” e tanto a Universidade como a sociedade são consideradas “sujeitos/atores” na busca de soluções, não mais para os “problemas sociais”, em sua amplitude mas para os problemas “emergentes”. Ou seja, a Universidade reconhece suas limitações, inclusive porque sua estrutura interna reflete a estrutura de poder da sociedade.

Como o ensino superior era considerado como elemento estratégico para o desenvolvimento do país, para o Governo FHC, era fundamental que as ações de extensão e pesquisa estivessem voltadas para os problemas relacionados à fome e à miséria. Assim, através do Programa Comunidade Solidária, coordenado pela primeira dama Dra. Ruth Cardoso, pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e pelo Ministério de Educação (MEC), as IES foram convidadas a participar do Programa Alfabetização Solidária e Programa Universidade Solidária.

De tal modo, o Fórum, mesmo sem um convite formal do Governo, propõe que as Universidades participem do Programa Universidade Solidária, que absorveu muitos dos recursos do Programa de Fomento à Extensão Universitária. Jezine (2006, p. 195) nos diz que:

O cumprimento da função social da Universidade pela extensão universitária não mais interessa ao poder governamental, que não dispunha de recursos para financiar projetos de extensão que estejam sob a tutela ideológica das Universidades. Opta por uma nova versão do Projeto Rondon, o Programa Universidade Solidária, que passa, então, a intermediar o financiamento de projetos para as Universidades.

O Programa Universidade Solidária teve início em janeiro de 1996 e conduzia estudantes e professores de vários pontos do país para transmitir conhecimentos e informações sobre educação e saúde, no período de três semanas, para a população de várias cidades do Nordeste e do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. Vinculava-se, assim, a ideia da Universidade detentora de um saber/conhecimento que deveria ser transmitido a uma comunidade, dita, carente. O projeto teve adesão de 22 Universidades Federais, 11 Estaduais e municipais, 18 comunitárias e 10 particulares.

Ao que parece, mais do que uma postura política o Programa Universidade Solidária não teve adesão unânime das IES. Elas entendiam este projeto como uma ação vertical (da relação governo- Universidade) que feria a concepção de extensão, como prática acadêmica e assumia uma postura assistencialista de trabalhos e ações que enfatizavam as dimensões do processo de ensinar-aprender e refletir-produzir. Ademais, as IES não se percebiam enquanto instituições capazes de, sozinhas, redimirem a sociedade da exclusão social.

O X encontro do FORPROEX, realizado em abril de 1996, em Belém/PA, norteado pelo Projeto Universidade Solidária, teve como tema: “*Por uma Política de Extensão Universitária*”. Foi reconduzida ao cargo a profa. Tânia Baibich (UFPR).

Neste encontro, houve uma acentuada preocupação e discussão em torno dos cortes de verbas e de pessoal nas IES Públicas. Enquanto documento propositivo, o Encontro formulou o Documento “Universidade Cidadã”, que constitui o Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - PROEXT<sup>22</sup> (NOGUEIRA, 2000, sp).

Neste documento, a Universidade é vista como um “[...] espaço aberto às discussões que viabilizem o pleno exercício da cidadania para a superação da exclusão ou marginalização”, ou seja, ela deixa de ser encarada como a instituição transformadora e redentora dos problemas da sociedade e se orienta como instituição que guia e introduz projetos/programas destinados a enfrentar os problemas sociais.

O documento propõe quatorze princípios que nortearão a extensão universitária, porém não evidencia a origem dos recursos para a sua execução;

---

<sup>22</sup> Na literatura é possível encontrar Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras sendo abreviado como ProExt, PROEXTE e PROEXT. Por uma questão conceitual, utilizaremos a última porque ela é mais coerente com o nosso referencial teórico.

define oito linhas temáticas: preservação e sustentabilidade do meio ambiente; promoção à saúde e à qualidade de vida; educação; educação básica; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas; transferências das tecnologias apropriadas; desenvolvimento da cultura; atenção integral à criança, adolescentes e idosos; reforma agrária e trabalho rural, considerando as demandas que chegam às Universidades e posteriormente servirão de base para o Plano Nacional de Extensão.

Outro ponto importante deste documento está na caracterização das ações de extensão, tendo em vista que delimita estas ações, tornando mais claros seus objetivos acadêmicos a fim de evitar as confusões entre o que seja ensino, pesquisa e extensão universitária.

Dessa forma, as ações de extensão foram definidas como: *Projetos* (visam o desenvolvimento social da comunidade ou de ação integrada ao ensino, pesquisa e à extensão); *Atividades* (subdivididas em cursos de iniciação, atualização, treinamento profissional e aperfeiçoamento e eventos); *Prestação de serviços* (Consultorias, assessorias) e *Elaboração de produtos acadêmicos de difusão cultural, científica ou tecnológica* (cartilhas, manuais, etc.).

Nogueira (2005, p. 215) informa que os participantes do XV Encontro da Regional Sudeste criticaram estas linhas temáticas por considerarem que elas atendiam a uma necessidade de captação de recursos, principalmente do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Ministério do Trabalho, do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA) e do Ministério da Educação. A Universidade passaria, então, a ser apenas a executora de programas e projetos e deixaria de pensar e propor políticas para a extensão universitária. Outra crítica feita ao referido documento está na ausência de uma metodologia própria para dar conta dos programas.

Ao longo do primeiro decênio do Fórum, ficou evidente, na síntese destes encontros, que o FORPROEX estava tentando construir as bases para uma política de extensão universitária para as IES Públicas e para o Brasil, centrada em três eixos: institucionalização e financiamento; relação Universidade e sociedade - com destaque para a prestação de serviços, autonomia e gestão democrática e estratégias de desenvolvimento regional e nacional - e indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, com o embate entre o MEC (Governos) e o Fórum, pelo financiamento do PROEXT, ficou evidente que, segundo Jezine (2006, p. 198), o MEC:

[...] não considera ou trata a extensão com o mesmo “status” de importância que o ensino e a pesquisa, o que tem impulsionado o Fórum a adotar uma nova postura diante do descaso do governo para com a extensão universitária, pois diante dos desencontros com os poderes financiadores o Fórum busca a construção da autonomia sob outras perspectivas.

No final de 1996, precisamente em 20 de dezembro, é aprovada no Senado Federal a Lei Nº 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa Lei que não deixa clara uma concepção de extensão universitária que pode estar vinculada ao ensino, como transmissão, quanto à prestação de serviços especializados à população (Art. 43) e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão nem é citada no texto.

O desafio após o X Fórum do FORPROEX, de 1996, seria a elaboração e aplicação de princípios, diretrizes e metas de uma política de extensão. Assim, foram elaborados documentos essenciais como: o Programa Nacional Temático Universidade Cidadã; o Plano Nacional de Extensão; o Programa de Avaliação da Extensão Universitária e o Sistema de Dados e Informações, para tanto buscava-se e o apoio do CRUB e dos demais Fóruns.

No XI Encontro do FORPROEX, realizado em 1997, em Curitiba/PR, foi eleito como presidente Evandro Lemos da Cunha (UFMG). Destaca-se que na literatura não foram encontrados documentos que apontassem a deliberação do Encontro; o mesmo aconteceu com o XII e o XIII Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizados com o caráter de encontros extraordinários, respectivamente em 1997 e 1998, em Brasília/DF e com o XIV encontro do FORPROEX, realizado em 1998 em Natal/RN onde foi eleito como presidente Arnon Mascarenhas (UFRN).

O XV Encontro do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em 1999 em Campo Grande/MS, teve como presidente Malvina Tânia Tuttman (UNIRIO). Nesse encontro foi instituído o Grupo Técnico de Avaliação da Extensão, que se incumbiu, dentre outros pontos, de

elaborar uma metodologia de avaliação da extensão universitária e criar um Sistema de Indicadores para a Avaliação da Extensão Universitária.

Em novembro de 1999, a partir da revisão às críticas feitas ao Documento Universidade Cidadã, é lançado o Plano Nacional de Extensão Universitária com o aval do FORPROEX. Este documento reafirma o compromisso da Universidade com a sociedade civil e com os movimentos sociais e, ainda, evidencia que ela não é proprietária de saberes que devem ser oferecidos à sociedade. Vale destacar, também, que o Plano Nacional de Extensão consiste numa necessidade de reestruturação das IES Públicas, tendo em vista a escassez de recursos oriundos do governo. Assim, o FORPROEX procurou ser um articulador e interlocutor entre a Universidade e o governo a fim de estabelecer parcerias entre empresas e o próprio Governo, o que constituiu a extensão de um setor privilegiado para a fomentação da venda de serviços e a captação de recursos.

Com o Plano Nacional de Extensão Universitária, a extensão passa a ser reconhecida tanto no nível institucional, quanto na sociedade. Contudo o maior entrave está na questão do financiamento para a execução dos projetos, que continua não sendo assegurado. Para garantir o cumprimento das metas do Plano Nacional, Jezine (2006, p. 207) comenta que:

[...] a extensão universitária não possui a mesma organização e financiamento que as demais funções de produção e de disseminação do conhecimento da Universidade. O Fórum Nacional bem como os Fóruns Regionais têm tido o papel fundamental de articular e organizar princípios, objetivos, metas e metodologias capazes de firmar a extensão como função organicamente instituída da Universidade.

A partir do Plano Nacional, a extensão universitária solidifica a sua capacidade de adaptação às políticas públicas, na busca de novos parceiros, a partir das exigências de uma política de governo cada vez mais descomprometida com as questões sociais. Jezine (2006, p. 216) conclui que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o FORPROEX “[...] não é visto como interlocutor, mas apenas como um elemento que pode facilitar o desenvolvimento de seus programas junto às Universidades”. Diante dessa realidade concreta, a “[...] Universidade executa a ação como detentora do saber a ser transmitido, tornando-se prestadora de serviços

paliativos, temporários” e a comunidade “[...] torna-se apenas receptora dos conhecimentos transmitidos e/ou praticados”, o que inviabiliza a conscientização e a politização de elementos indispensáveis para o modelo de uma Universidade mais cidadã, ou seja, comprometida com as transformações reais da sociedade no processo (in) formativo dos estudantes e enquanto uma instituição retroalimentadora para as transformações em seu interior.

Sobre a década de 1990, podemos resumir que a extensão universitária foi redimensionada para a construção/consolidação de uma Universidade cidadã. Assim, foram articuladas parcerias com os diversos segmentos da sociedade civil (ONGs, Sindicatos, Associações, dentre outros), evidenciando a *perspectiva mercantilista* que impôs às Universidades a captação de recursos, tornando-a uma produtora de bens e serviços e gerando, no seu interior, uma crise ideológica, partidária, ética que afetou a sua estrutura funcional e administrativa.

O XVI Encontro do FORPROEX foi realizado em 2000, em João Pessoa/PB e o presidente eleito foi Lucas Batista Pereira (UESB). Neste encontro, o Grupo Técnico de Avaliação da Extensão apresentou os documentos: “Pressupostos e Indicadores” e “Aspectos Metodológicos” que, após aprovação, foram condensados em um único documento para nortear as Universidades brasileiras.

O XVII Encontro do FORPROEX, realizado em Vitória/ES, em 2001, teve como presidente eleito Targino Araújo Filho (UFSCar). O Fórum estabeleceu os princípios norteadores que ofereciam subsídios para a implantação da política de indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão, via implementação da concepção de flexibilização curricular e divulga experiências desenvolvidas nas Universidades Públicas Brasileiras que faziam este exercício.

Tendo em vista a necessidade de possuir uma maior visibilidade por parte da sociedade e do Governo, são criados e difundidos o Sistema de Dados e Informação e a Rede Nacional de Extensão (RENEX), seguindo a tipologia das ações extensionistas (em áreas temáticas), proposta no Plano Nacional de Extensão Universitária a fim de classificar e sistematizar dados favorecendo, assim, estudos e relatórios sobre a prática de extensão. Vale lembrar que estas ações já eram cogitadas desde o VI FORPROEX, realizado em Santa Maria/RS, em 1992.

Mais uma vez, também, não encontramos deliberações do XVIII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras,

realizado em 2002 em Florianópolis/SC, elegeu como presidente Edison José Corrêa (UFMG) e do XIX Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em 2003 em Manaus/AM o qual teve reconduzido ao cargo de presidente Edison José Corrêa (UFMG).

O XX Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em 2004 em Recife/PE, elegeu como presidente Marco Antônio França Faria (UFRJ). Dentre as deliberações deste encontro, podemos dizer que ele aprovou o Relatório que propõe a Revisão das Áreas Temáticas, Linhas e Ações de Extensão. Este encontro elaborou, também, a “Carta de Recife”, um documento que serviria de subsídio à reforma universitária proposta pelo MEC.

Esta Carta reafirma a necessidade da participação da universidade pública na definição, implementação e avaliação de políticas públicas e o compromisso social das Universidades e suas ações de interação com a sociedade nos diferentes processos.

Mais uma vez, também, não encontramos deliberações do XXI, do XXIII e do XXVII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

Sobre o XXII Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, ocorrido em Porto Seguro BA, no período de 23 a 27 de maio de 2006, vimos que a principal deliberação foi a aprovação do documento “Reestruturação das Áreas Temáticas” que deverá ser referência para a organização e o trabalho das Comissões das Áreas.

Com relação ao XXIX Encontro, realizado em 2011, em Maceió/AL, podemos inferir que os Pró-Reitores de Extensão estabeleceram as metas para a extensão universitária para o período de 2011 – 2012, reafirmando o fortalecimento dos vínculos entre as Universidades e a Sociedade na qual ela está inserida. Dentre as preocupações presentes nas deliberações deste encontro, denominado de “Carta de Maceió”, está a necessidade de redefinições nas políticas públicas que apoiam as ações de extensão.

Já o XXX Encontro, realizado em 2011 em Porto Alegre/RS, elaborou a “Carta de Porto Alegre”, que reafirmou a necessidade de fortalecimento de políticas para a institucionalização da extensão tanto internamente como com instituições parceiras.

Merece destaque também a preocupação do Fórum com a Extensão e a Educação à Distância, visando o estabelecimento de marcos normativos no que se refere à previsão de recursos pedagógicos e financeiros. Esta discussão, talvez, seja pertinente porque, no país, esta modalidade de ensino vem crescendo amplamente, principalmente pela via da extensão universitária.

No XXXI Encontro, realizado em maio de 2012 em Manaus/AM, os Pró-reitores de Extensão estabeleceram as metas para a gestão 2012 – 2013, reafirmaram a importância do diálogo entre a Universidade e a sociedade civil para o fortalecimento do compromisso social da Universidade e estabeleceram um conjunto de doze (12) metas para ampliar as políticas de organização, gestão e cotidiano acadêmico, visando a promoção do desenvolvimento da sociedade brasileira. Estas metas encontram-se elencadas em um documento denominado “Carta de Manaus”.

Não querendo nos alongar nas discussões sobre as deliberações do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, e também pela ausência de fontes, resolvemos elaborar um Quadro Síntese, que se encontra no Apêndice F, com os temas discutidos nos Encontros para que o leitor possa ter uma visão dos temas com os quais o Fórum tem se preocupado ao longo dos anos. Lembramos que a lacuna na elaboração do Quadro, aos anos de 1998 a 2007, deu-se porque, embora tenhamos realizado uma busca incessante, não conseguimos as informações necessárias.

Ao longo dos anos, vemos que, diante do contexto social e político brasileiro, o FORPROEX se consolida e através dele as ações extensionistas ganham destaque no interior e fora das Universidades. A extensão passa a ser encarada como uma função importante no espaço acadêmico e no fazer docente. Para tanto, o Fórum promoveu o I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, em João Pessoa/PB, em novembro de 2002, trazendo temáticas como: produção de conhecimento, metodologias de extensão, juventude, cultura, cidadania, dentre outras. Contudo é no II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, realizado em setembro de 2004, em Belo Horizonte/MG, que vem à tona a preocupação com as questões relacionadas ao compromisso social da Universidade, bem como a necessidade de evidenciar os trabalhos de extensão como uma função importante do/no espaço acadêmico. Um dos produtos deste Congresso foi uma publicação empreendida pela UNESCO de sessenta e seis trabalhos nos quais demonstrou o

caráter científico e o processo de produção e socialização do saber desta função da Universidade.

Vale destacar que, no contexto atual, o FORPROEX vem realizando os encontros de extensão e no nordeste brasileiro aconteceu recentemente a 3ª edição do Fórum Nordestino de Extensão Brasileira, na cidade de Feira de Santana/BA<sup>23</sup>.

Como participamos de todas as edições do Congresso Nordestino de Extensão Universitária (CNEU), podemos inferir, a partir dos relatos de experiências, que as ações de extensão de cunho acadêmico vêm perdendo espaço para as ações de transmissão de conhecimentos. O que no nosso entendimento é lastimável.

O FORPROEX, ao longo dos anos, tem desempenhado uma função importante no reconhecimento da extensão universitária como uma atividade importante da/na vida acadêmica. Contudo concordamos com Cruz (2011, págs. 55 - 56) quando diz que muita coisa ainda precisa ser realizada. Dentre outras:

- a) [...] lutar por um referencial popular na estrutura acadêmica, tensionando a reforma do ensino, da pesquisa e da extensão, a partir de resultados e de caminhos apresentados nas experiências [...];
- b) [...] o exercício do compromisso social da Universidade, numa perspectiva não somente solidária, mas também comprometida, dialógica e problematizadora, respeitando o tempo e os saberes da população;
- c) Que cumpram, numa totalidade, a democratização das práticas de extensão, desenvolvendo relações dialógicas não apenas no trabalho comunitário, mas também na gestão da extensão, visando ampliar seu exercício para a comunidade e investir no protagonismo juvenil;
- d) Que descentalizem a organização nacional da extensão, para favorecer a participação ativa dos pró-reitores e convidar também estudantes, professores, movimentos sociais e populares para compartilharem desse processo.

Em suma, o FORPROEX precisa firmar-se enquanto um espaço de diálogo entre os que fazem a extensão universitária, permitindo que a sociedade e a comunidade acadêmica possam discutir e propor, em conjunto, os caminhos possíveis para a extensão universitária brasileira. Não apenas nas questões referentes à relação da Universidade com a sociedade, a questão do financiamento dos programas e projetos extensionistas, mas como um instrumento de

---

<sup>23</sup> 3º CNEU – Cultura, Diversidade e Identidade: o papel da extensão – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana/BA, 1 a 3/04/12.

transformação da própria Universidade. Vale aqui lembrar que muitos ex-Pró-Reitores de Extensão chegaram a ocupar (ou são ocupantes) o cargo de Reitores das IES após passarem pelas Pró-Reitorias de Extensão.

## 2.2 UNIVERSIDADE: invenções e promessas

Os séculos XIX e XX foram marcados por fenômenos do prestígio das profissões liberais e administrativas, sendo que o modelo alemão de Universidade tornou-se influente e copiado por muitas instituições e por quase toda a Europa. Ressalta-se que, embora os modelos da França e da Inglaterra configurassem como possíveis alternativas, outros países da Europa seguiam com modelos e finalidades distintas para suas Universidades.

Esse fenômeno fez com que o advento da União Europeia (UE) tivesse que implantar uma reorganização do sistema de ensino superior em seus países membros. Segundo Almeida Filho (2008, p. 127), cada país tinha um sistema “[...] completamente próprio, autônomo, diferente e em tese incompatível com os demais [...]” países membros e com a consolidação da UE, “[...] tornou-se imperativa a padronização dos sistemas de formação profissional entre os países signatários dos vários acordos de integração econômica e política”.

Vale a pena frisar que foi assinado pelos Ministros de Educação ou órgãos equivalentes dos países membros dessa Comunidade, em 1999, um tratado internacional denominado de Declaração de Bolonha comprometendo-se a implantar, até 2010, uma homogeneização entre os sistemas universitários europeus de padronizar creditação, avaliação, estruturas curriculares a fim de permitir a mobilidade estudantil. Ao que parece, com a crise econômica enfrentada pelos diversos países integrantes da Comunidade, esta ação ainda não foi concretizada. Sobre a Declaração de Bolonha<sup>24</sup> Wielewicki e Oliveira, (2010, s.p) comentam que:

---

<sup>24</sup> A Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999) desencadeou-se no Processo de Bolonha (documento assinado pelos Ministros da Educação – ou equivalentes - de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha).

A implementação do Processo de Bolonha, até mesmo em função de seus impactos e desdobramentos, não está infensa a críticas e a posicionamentos contrários no próprio escopo dos países a ele adscritos. A primeira crítica que se pode pensar, consoantemente com Veiga e Amaral (2006, p. 286) diz respeito ao Processo de Bolonha ter objetivos caracteristicamente múltiplos (uma vez que são almejadas muitas coisas ao mesmo tempo), conflitantes (já que coisas diferentes são almejadas) e vagos (para permitir que se prossiga, apesar das diferenças), ou seja, são críticas que primariamente referem-se à processualidade em si, mas que não deixam de ter relação com seus objetivos.

Como vivemos em um “mundo globalizado” e sem fronteira, seria inegável que as discussões pela reformulação da Educação Superior na Europa, também, chegassem ao Brasil. Na visão de Wielewicki e Oliveira (2010, s.p):

[...] os impactos de Bolonha já são visíveis no espaço da educação superior brasileira, ainda que, muitas vezes, carecendo de debate e explicitação. Prototipicamente, dois movimentos importantes estão (ou dependendo de como se encare a questão, foram) colocados na agenda: o projeto Universidade Nova<sup>25</sup>, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Como as transformações pelo processo de mundialização da economia, nos séculos XIX e XX, modificaram intensamente e drasticamente as estruturas geopolíticas do planeta Terra a padronização por um modelo único dos sistemas educacionais instaurou um paradigma hegemônico que traz o ideal “mercadológico” (RODRIGUES, 2007), pautado numa visão de não gratuidade do público, como sendo um modelo para o Estado e, conseqüentemente, para as demais instituições.

---

<sup>25</sup> Wielewicki e Oliveira (2010, s.p) sobre a proposta da chamada Universidade Nova comentam que ela foi concebida, em 2006, pela UFBA e esteve “[...] pautada teoricamente nas ideias de Anísio Teixeira e estruturalmente no Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior (mais especificamente na alegada lacuna do projeto quanto à arquitetura acadêmica) e nos fundamentos da unificação da educação superior europeia representado pelo Processo de Bolonha. Dentre os pontos de destaque da proposta da Universidade Nova estão a organização em dois ciclos: um primeiro, de formação geral, estruturado em torno de Bacharelados Interdisciplinares e o segundo, voltado para a formação acadêmica e profissional. Embora faça um alinhamento com as bases do Processo de Bolonha, a proposta argumenta ter uma organização menos nitidamente disciplinar, ainda que com pontos de comunicação com aquela estrutura. Além disso, seus proponentes alegam que a Universidade Nova não é “nem Harvard, nem Bolonha”, mas um modelo de estruturação da educação superior sensível ao pensamento anisiano tardio e à realidade brasileira”.

Santos (2005c, s.p.), anunciando sobre as políticas que podem ser implementadas para se evitar a mercantilização do ensino, principalmente o Ensino Superior, defende que a Universidade pública:

[...] apesar de todos os seus problemas, ainda é um espaço de discussão. Muitas das discussões que estivemos a viver nesses dias, nos espaços em que estive, nas conferências, não seriam possíveis em uma empresa, onde não se pode perder tempo em discutir. Isso porque quem tem razão é quem tem poder dentro de uma fábrica – e não as outras pessoas, que podem levantar quaisquer questões. Ou seja, as universidades são espaços públicos onde a sociedade pensa a médio e longo prazos. É preciso que existam essas instituições, pois as relações de mercado não se compadecem com o médio e o longo prazos. As relações mercantis pretendem e necessitam de retorno a curto prazo. As empresas universitárias são empresas que têm que dar lucro ao final do ano. Tudo tem de ser posto nesse nível, como se sabe hoje, em muitas universidades privadas. Além da proletarização dos professores, há uma enorme pressão para influenciar o tipo de avaliação que esses fazem dos alunos. Se são demasiadamente exigentes, são reprimidos por isso. Eles não têm autonomia. A universidade privada, como um negócio, perde se chegar à conclusão de que os alunos não são bem servidos. Que é ser bem servido? É aquele que consegue ter um diploma rapidamente, mesmo que seja um diploma-lixo. Dessa forma, as relações mercantis acabarão por subverter o que é o espaço público universitário.

No espaço das Universidades, é possível verificar a institucionalização das desigualdades entre as públicas/públicas e entre as públicas/privadas, comprovado através dos documentos do Banco Mundial (1995) que promoviam a conversão das instituições de ensino superior, principalmente as públicas, em empresa privada, autofinanciadas e captadoras de recursos externos.

Para o ensino superior, esse período também se caracteriza pela diversificação, expansão e profissionalização dessa modalidade. Firma-se o modelo universitário norte-americano, implantado através da Reforma Universitária de 1968, Lei Nº 5.540/68, que assume como função formar as novas elites necessárias a uma sociedade urbana e industrial, favorecendo, assim, o abandono do modelo alemão – que entra em crise – e a participação mais efetiva do Estado no ensino superior que comprou equipamentos para pesquisa e adquiriu novos títulos para as bibliotecas ameaçando, assim, a autonomia universitária.

Sobre este período, Trindade (1999) enfatiza, ainda, que existe uma dependência da ciência em relação ao Estado no período do pós-guerra,

especialmente, na reduzida aproximação da ciência básica com a aplicada devido às articulações dessas com o poder para fins de utilização civil ou militar. Este período traz à tona o debate sobre a ética, questionando o que se espera da Universidade diante desse contexto. Destaca esse autor que a Universidade passa por um conflito, tendo em vista a sua multissecularidade e que os instrumentos utilizados para a redução do seu papel de produtora/incentivadora de ciência têm por objetivo um retrocesso histórico na sua função, haja vista que esse objetivo era formar profissionais polivalentes para atender uma demanda no mercado. Talvez seja essa mais uma das promessas que as Universidades têm a cumprir.

No século XXI, as discussões sobre a necessidade de uma reforma nas estruturas das Universidades voltam ao debate e os caminhos apontados são os mais diversos possíveis e vão desde a privatização da educação até a ressignificação da sua responsabilidade social. Sem uma definição clara de qual itinerário seguir, a Universidade precisa superar-se enquanto instituição formadora para poder se encontrar como um espaço fomentador do diálogo entre o conhecimento científico e o não científico.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, tendo como lócus as Universidades europeias, nos informa que as Universidades vivem uma crise no seu papel e na sua função, pois ao tempo em que vêm sendo exigidas pela sociedade, o Estado vem restringindo as políticas de financiamento para esse setor.

Santos (2008, p. 6) afirma que “[...] embora sejam globais os desafios [...] apresentam configurações distintas em diferentes países e os recursos para enfrentá-los também variam muito consoante a posição que o país ocupa no sistema mundial moderno”.

Imaginamos que essa discussão extrapola as fronteiras do Velho Continente e situa-se nos países latino-americanos, especificamente no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo. Esse parece ser o desafio que está posto à Universidade contemporânea: como atender a uma demanda exigente sem recursos devidos por parte do Estado? Como reformar o pensamento de uma instituição secular?

Santos (2000), com base em Karl Jaspers e Ortega y Gasset, nos lembra que a função da Universidade vem sendo redefinida ao longo dos tempos e salienta que, atualmente, ela tem como finalidade a investigação (pesquisa), o ensino e a

prestação de serviços (extensão). O autor observa que as funções de investigação (pesquisa) e de ensino frequentemente se unem tendo em vista a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais enquanto a prestação de serviços (extensão universitária) é para aproximar a Universidade da sociedade.

Para Santos (2000; 2004a), as Universidades vêm passando por tensões na gestão dos seus papéis: na gestão dos conhecimentos necessários à formação das elites; na hierarquização dos saberes especializados e na definição de valores e objetivos institucionais. Essas tensões vêm gerando nas Universidades *crise de hegemonia, de legitimidade e institucional*.

A *crise de hegemonia* é resultante da contradição existente na produção de conhecimentos e pensamentos necessários à formação das elites, e na produção de culturas e conhecimentos instrumentais úteis à formação e qualificação de mão - de - obra exigida pelo mercado, que a Universidade, ao longo dos anos, não deu conta e obrigou o Estado e as instituições econômicas a buscarem alternativas formativas; através dessa crise, as Universidades percebem que já não é mais o único lócus de produção de conhecimento.

A *crise de legitimidade* está na abertura que as Universidades fizeram para democratizar o acesso aos saberes e conhecimentos com as classes populares; e a *crise institucional* é caracterizada pela pressão na redefinição do seu papel na busca pelos recursos financeiros deslocando, assim, sua responsabilidade social e voltando-se para a captação de recursos.

As consequências dessas crises são anunciadas por Santos (2008, p. 15) quando afirma temer que a crise institucional viesse a monopolizar as atenções e os propósitos reformistas. Ele previa que

[...] a concentração na crise institucional pudesse levar à falsa resolução das duas outras crises, uma resolução pela negativa: a crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da Universidade; a crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários [...].

A associação dessas crises anunciadas por Santos (2000) vem fazendo com que as Universidades repensem o seu papel e a sua função social, pois muitas vezes elas se veem fortemente ligadas às indústrias para o aprimoramento e

produção de conhecimentos meramente tecnológicos, promovendo, assim, a fragmentação entre ensino, pesquisa e extensão universitária tendo em vista que a autonomia (pedagógica e científica) requer independência econômica.

Essa discussão parece não ser recente, pois vimos, a partir do nosso referencial, que, no século XVIII, o filósofo alemão Immanuel Kant (1993) já fazia uma análise crítica da estrutura do ensino superior (dividida entre Universidades e faculdades inferiores) do seu tempo pois o novo ramo do conhecimento a ciência da natureza e do mundo físico, que se apresentava como campo de conhecimento ainda dentro da filosofia, como filosofia natural, começou a se organizar dentro das Universidades, na nova Faculdade de Filosofia e propunha uma reforma na instituição universitária a fim de que ela deixasse se obedecer aos princípios religiosos e políticos. Talvez seja a partir de Kant que os filósofos, no século XIX, principalmente os irmãos von Humboldt, participam ativamente da reestruturação do modelo de Universidade germânico pós período napoleônico e que serve de modelo para as Universidade que temos ainda hoje: liberdade de cátedra e a pesquisa como eixo integrador do conhecimento universitário são alguns exemplos que ainda perduram. (CASPER, 2003).

A saber, a reforma proposta por Humboldt, em 1809, na Universidade de Berlim, tem como base a laicização que estabelece a autonomia da Universidade em relação à religião, além de introduzir as ciências modernas e a criação de departamentos com vocação direta para a formação de uma atitude de pesquisa, que se multiplicaram com as “novas ciências”, no seu espaço vão coexistir a cultura das humanidades e a da cientificidade. (CASPER, 2003).

Na história das Universidades, é de relevância serem citados os modelos de educação superior da Inglaterra e dos Estados Unidos da América. Este último serve de modelo para a criação de algumas Universidades no Brasil.

A análise do papel desempenhado pela Universidade vem demonstrando que ela continua, desde a sua origem, a exercer seu papel como produtora de conhecimento e formadora de especialistas para atender a uma demanda de mercado, o que provoca, no seio da Universidade, uma disputa pela legitimação e hegemonia entre as áreas do conhecimento. Como missão, ela deve produzir e difundir ciência, arte, tecnologia e cultura. Para tanto, é de fundamental importância

que a relação Universidade e sociedade seja pensada a partir da convicção da incerteza do mundo que postula indignações.

Diante das promessas de melhorar sua relação com a sociedade e re-formar seu interior, imaginamos que a Universidade vivencia múltiplos desafios que estão postos na *crise de hegemonia* e de *legitimidade* e enquanto desafios terão que reorganizar os saberes/conhecimentos que produzem e difundem, (re) afirmação do seu compromisso social e promover a democratização do seu acesso. Por uma questão de proximidade com o problema, vamos nos ater, aqui, a esses desafios como sendo do ensino superior no Brasil.

Este conhecimento de causa nos faz acreditar que vivemos em um espaço/tempo histórico cada vez mais conectado (interligado). A complexidade posta aqui é fazer com que os saberes/conhecimentos, secularmente produzidos e difundidos de forma fragmentada, departamentalizada, no espaço das Universidades, dialoguem, evidenciando, assim, a necessidade de uma (re) organização desses conhecimentos/saberes produzidos e difundidos no espaço acadêmico. Talvez seja esse um dos maiores desafios – no campo epistemológico – que a instituição enfrentará. O ensino superior brasileiro vive ainda pautado num modelo de organização disciplinar. Fagundes e Burnham (2001, p. 41) comentam que:

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas, onde *disciplina* passou a designar uma matéria ensinada, um ramo particular do conhecimento. Teve seu desenvolvimento aprimorado no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica (Morin, 2000). Tal como entendemos hoje, *disciplina* é usada como sinônimo de *ciência*, muito embora o termo *disciplina* seja mais empregado para designar o ensino de uma ciência, ao passo que o termo *ciência* designa mais atividade de pesquisa (Japiassu, 1976). A disciplina tornou-se equivalente a conjuntos de enunciados que tomam emprestado de modelos científicos sua organização, que tendem à coerência e à demonstratividade, que são recebidos, institucionalizados, transmitidos e às vezes ensinados como ciências. (Foucault, 2000). A disciplina é, portanto, uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico.

Este modelo promove uma compartimentalização e não permite que novos saberes e conhecimentos sejam evidenciados. Imaginamos que a Universidade não pode (e não deve) permanecer com o modelo de produção de conhecimento

fechado em si e acabado. A proposta que ora se delineia é a de promover uma transdisciplinaridade.

Fagundes e Burnham (2001, p. 42) dizem que a transdisciplinaridade:

[...] mantém como um dos seus pressupostos básicos a crença de que o conhecimento é um todo integrado e de que é possível uma percepção totalizante da realidade. A identificação de saberes reorganizadores que atravessam as disciplinas, como base para os processos de unificação, tanto semântica como operativa das acepções através e além das disciplinas, são tentativas de costurar o incosturável: a fragmentação do mundo e dos saberes humanos.

Esta postura só poderá ter sentido se for encarada como uma atitude de abertura ao “novo”, a aceitação do inacabamento e com uma ruptura epistemológica com a forma clássica de pensar e agir. Ubiratan D’Ambrosio, na introdução da obra de Vergani (2003, p. 16), comenta que a transdisciplinaridade

[...] repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo, sobre mitos, religiões e sistemas de explicações e conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância e prepotência. A transdisciplinaridade é, na sua essência transcultural. Exige a participação de todos, vindos de todas as regiões do planeta, de tradições culturais, formação e experiência profissional as mais diversas.

Completa D’Ambrosio, ainda, dizendo que a essência da proposta da transdisciplinaridade

[...] parte de um reconhecimento que a alta proliferação das disciplinas e especificidades acadêmicas e não-acadêmicas conduz a um crescimento incontestável do poder associados a detentores desses conhecimentos fragmentados, podendo assim agravar a crescente iniquidade entre indivíduos, comunidades, nações e países.

Como o conhecimento produzido no espaço da Universidade é um conhecimento disciplinar, a ideia é fazer com que sua finalidade saia de um campo

restrito de uma disciplina e dialogue com outras disciplinas e vá além do seu campo de aplicação. A aposta está na Universidade produzir e difundir um conhecimento transdisciplinar.

Nicolescu (1999, p. 63) nos diz que com a transdisciplinaridade “[...] nossa visão de mundo muda, o mundo muda. Na visão transdisciplinar, a realidade não é apenas multidimensional é também multirreferencial”.

A transdisciplinaridade não pode ser entendida como homogeneização de saberes/conhecimentos, portanto a compreensão da multidimensionalidade precisa ser evidenciada e bem definida. Tal como apontam Fagundes e Burnham (2001, p. 48), ela “[...] remete à idéia de que é possível explicar uma realidade, ou um fato, pela demonstração das variáveis explicativas que o constituem e que permitem considerá-lo em sua totalidade.”

Esta compreensão de incompletude e de opacidade são construtos da abordagem multirreferencial que é explicitada por Fagundes e Burnham (2001, p. 48-49) como

[...] uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela. Entendendo-se que os diversos sistemas de referências são distintos – reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, *escritos* em linguagens distintas –, a aceitação da heterogeneidade que constitui o complexo (e, portanto, a compreensão de que o exercício de reflexividade requerido por ela vai exigir um amplo espectro de referenciais) é o cerne da abordagem multirreferencial (Fróes Burnham, 1998). Na perspectiva da multirreferencialidade, as articulações de diferentes saberes (aí incluídas as práticas) para responder a determinado problema, dependem de cada contexto ou situação, dos indivíduos ou grupos sociais que a ele se relacionam, da forma como lidam com o problema. Não há, aí, a pretensão de, aprioristicamente, definir um corpo ou sistema teórico que dirija a forma e os limites com que tal problema seja tratado

Diante do exposto, o desafio é abrir as gavetas que armazenam os conhecimentos das áreas disciplinares e permitir que eles dialoguem o tempo todo – todo o tempo. Formando, assim, um mosaico, tal qual é o espaço/tempo vivido.

Ainda sobre a transdisciplinaridade, Nicolescu (1999, p. 64) salienta que é uma “[...] transgressão da dualidade que opõe os pares binários: sujeito/objeto,

subjetividade/objetividade, matéria/cons-ciência, natureza/divino, simplicidade/complexidade, reducionismo/holismo, diversidade/unidade”.

Para o físico romeno, o caráter transgressor da transdisciplinaridade se dá porque ela une ciência com consciência. Sobre o sentido/significado da transgressão e transdisciplinaridade, Nicolescu (1999, p. 84) aponta que ela originalmente queria dizer:

[...] passar para outro lado, atravessar. Com o tempo a palavra veio a significar, para os tradutores da Bíblia, “violação da lei divina” e para os juristas, “violação de uma lei”. [...] A transdisciplinaridade é uma transgressão generalizada que abre um espaço ilimitado de liberdade, de conhecimento, de tolerância, de amor.

O saber/conhecimento não pode ser visto de forma fragmentada. Ele necessita da confrontação e da associação com outros saberes/conhecimentos. Esta interação favorece a possibilidade do entrelaçamento de conhecimentos, pois eles precisam ser testados, realimentados e reformulados mediante o confronto com uma realidade concreta. Ao discorrer sobre o compromisso ético com a postura de entrelaçamento de conhecimentos/saberes. Fagundes e Burnham (2001, p. 51) lembram que na multirreferencialidade:

[...] aborda-se o objeto de maneira dialética, aceitando e até reivindicando uma certa lógica do antagonismo. Mas isto não deve ser entendido como um “vale tudo” teórico-metodológico. Esta perspectiva atrela-se, antes de mais nada, ao balizamento preliminar das implicações que ligam o pesquisador, individual ou coletivo, a seu campo e a seu objeto.

A partir dessa recomendação, podemos evidenciar que os saberes/conhecimentos se articulam de forma diferente, mas mantêm uma conectividade entre eles: a possibilidade dessa articulação pode ser realizada através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, ou seja, do estabelecimento de um pensamento plural. Vale destacar que, segundo Fagundes e Burnham (2001, p. 47):

[...] o plural [...] é constituído assumidamente por heterogeneidades, que não se manifestam apenas como acidente, mas sim enquanto constitutivas da própria realidade tomada na sua *complexidade*, religando dialeticamente através da *práxis*, o universal e o particular, a identidade (o mesmo, a permanência do sujeito) e a *alteração* (o outro enquanto resistência, negatividade e limite e não apenas a idéia do outro usualmente contida na palavra alteridade).

Com o auxílio da alteridade (construto da abordagem multirreferencial), podemos assumir este desafio como algo provisório. Conforme lembram Fagundes e Burnham (2001, p. 50), citando Ardoino, a multirreferencialidade é:

[...] uma abordagem provisória, para dar conta, no estado atual dos nossos conhecimentos plurais, da complexidade de um fenômeno. Contudo, talvez não saibamos [...] fazer de outra maneira sendo articulado vários discursos, o que, por outro lado, permite a riqueza de uma inteligibilidade qualitativa que se constrói de “oposições, choques entre leituras irreconciliáveis, irreduzíveis. [e portanto] articuláveis”.

Enquanto desafio a ser posto à Universidade, a possibilidade de entrelaçamento de conhecimentos/saberes, ainda, configura-se como uma proposta. Assim, ao postularmos a transdisciplinaridade como pressuposto da abordagem multirreferencial é uma possibilidade a ser perseguida pela Universidade. Concordamos com Fagundes e Burnham (2001, p. 52) quando dizem que:

É impossível se esgotar o conhecimento sobre o que quer que seja. A prática pedirá sempre novas articulações imprevisíveis a qualquer esquema de integração *a priori*, posto que as possibilidades de construção de novas significações são inesgotáveis. As articulações para responder a determinado problema serão feitas a depender de cada contexto ou situação e dos sujeitos aí envolvidos. Por estas características, acreditamos que a abordagem multirreferencial poderá trazer grande contribuição à construção destas novas relações com os saberes, demandadas pela crítica aos atuais currículos escolares.

É sabido que os currículos, escolar e acadêmico, são os responsáveis pela elaboração e difusão do conhecimento. Assim, acreditamos que uma reforma de

pensamento deve passar, também, por uma reforma curricular. Sobre a produção do conhecimento na Universidade, Santos (2008. p. 40) nos lembra que

[...] foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades.

Ao priorizar o trabalho e apresentar o conteúdo do conhecimento científico, as Universidades não permitem que outros adentrem aos seus espaços e, muitas vezes os desqualificam. Vale lembrar que, mesmo no seu interior, existe a supervalorização de um conhecimento em detrimento de outro, quanto mais interessante for para a lógica de mercado, mais valorizado é o conhecimento e conseqüentemente sua área.

Esta supervalorização fez com que o conhecimento científico experimentasse um empobrecimento e um isolamento, pois perdeu a possibilidade de interlocução com outros conhecimentos/saberes já que seus limites estão cada vez mais definidos quase sempre na relação do sujeito cognoscente com seus objetos.

A proposta que está posta, no século XXI, é a de construir um tipo diferente de intercâmbio, distante do discurso dicotômico e segregacionista da ciência/tecnologia e da arte/cultura como dispositivos de distanciamento social e político entre os povos e culturas. Com um conhecimento fragmentado, as Universidades nasceram e parece que continuam querendo manter esse modelo ainda intacto.

Sabe-se que a fragmentação do conhecimento entre as Ciências Humanas e Naturais instalou-se nas Universidades dificultando seu desenvolvimento. A fragmentação do saber não permite a comprovação do conhecimento. É preciso religar, rejuntar as Ciências, fazê-las dialogar tendo em vista que um conhecimento não dispõe de fronteiras, não é dotado de separação.

Se levarmos em consideração que a transdisciplinaridade é um lugar sem lugar, o desafio posto à Universidade é fazer com que o conhecimento produzido e difundido no seu interior transite entre as “*duas pontas do bastão*”. Como nos diz Nicolescu (1999, p. 129), a abordagem transdisciplinar

[...] não opõe holismo e reducionismo, mas os considera como dois aspectos de um único e mesmo conhecimento da realidade. Ela integra o local no global e o global no local. Agindo sobre o local, modificamos o global e agindo sobre o global modificamos o local. Holismo e reducionismo, global e local são dois aspectos de um único e mesmo mundo multidimensional e multirreferencial, o mundo da pluralidade complexa e da unidade aberta.

A transdisciplinaridade, como fenômeno recente, vem sendo apontada como um eixo articulador dos conhecimentos produzidos e difundidos na/pela Universidade tendo em vista o advento da sociedade da informação e da comunicação que se firmam nos extramuros da Universidade. Santos (2008, p. 58) nos diz que:

Nestes últimos vinte anos, a Universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interactivo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação que alteraram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro.

O modelo de conhecimento produzido no interior das Universidades é, ainda, apresentado como uma parede que pode ser construída e quebrada em pedaços. O ato cognitivo parte da premissa que conhecer é primeiro quebrar em pedacinhos, cada vez menores, o campo (ou objeto) que se quer pesquisar ou estudar para, em seguida, acumular ou somar esses fragmentos de conhecimento.

O documento produzido pelo Grupo de Trabalho Avaliação da Extensão Universitária, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, do ano de 2000, aponta que:

A ação extensionista, interdisciplinar por natureza, ao abordar a realidade em sua plenitude, promove a produção do conhecimento de forma integrada. Desse modo, a extensão não pode ser vista fora do processo acadêmico, divorciada da pesquisa e do ensino.

A relação divorciada entre ensino, pesquisa e extensão provocou uma limitação dos conhecimentos apreendidos, proporcionando, assim, um querer saber mais a respeito de menos. E isso levou a sabermos menos de menos.

A partir da visão do pensamento complexo, Almeida (2002) sustenta que o desafio é estimular o diálogo entre as áreas do conhecimento a fim de religá-los e procurar enfraquecer espaços que resistem às mudanças no interior da própria instituição, isto é, buscar articular uma dialógica entre a utopia e o pragmatismo para entender a “*reforma da Universidade*” como um caminho da “*reforma do pensamento*”.

Sobre a reorganização dos saberes no interior da Universidade – entendida enquanto espaço formativo - Nicolescu (1999, p. 152) deixa evidente que:

A penetração do pensamento complexo e transdisciplinar nas estruturas, nos programas e na irradiação da Universidade permitirá sua evolução em direção a sua missão um tanto quanto esquecida hoje em dia: o estudo do universal. Assim, a Universidade poderá transformar-se num local de aprendizagem da atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, do diálogo entre arte e ciência, eixo da reunificação entre a cultura científica e a cultura artística.

Diante do exposto, imaginamos que a produção de um conhecimento pautado na transdisciplinaridade tem um papel fundante nessa articulação e evidencia, assim, outro desafio que as Universidades devem enfrentar: a (re) afirmação do seu compromisso social.

Chauí (1999) nos lembra de que a reforma do Estado Moderno transforma o direito à educação em um serviço, a Universidade passa, então, a ser mais uma prestadora de serviço. Essa inversão de papel da educação (de direito em serviço) faz com que a Universidade deixe de ser centro de formação e reflexão, criação e assuma a vocação produtiva para atender aos mercados. Santos (2008, p. 32), também, nos deixa evidente que a

[...] liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da Universidade e à responsabilização da Universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços. O poder na Universidade deve deslocar-se dos

docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados.

Um possível esclarecimento a essa crítica pode estar no modelo de formação profissional implantado pela/na Universidade, no século XXI. Um modelo pautado na ciência moderna, sustentado na fragmentação e na especialização do saber; modelo este que repercute na construção de um conhecimento descontextualizado, hierarquizado e sem um diálogo com a realidade. Um modelo evidenciado pelo domínio do conhecimento técnico sobre o conhecimento ético; elemento indispensável para (re) aproximar a Universidade dos interesses sociais. Tal perspectiva é apontada pelas Universidades via ações extensionistas. (TOSCANO, 2006).

Não queremos colocar a extensão universitária como sendo um artifício para que as Universidades justifiquem suas ações de comprometimento social, mas sustentar que a partir dela o seu caráter elitista possa ser confrontado. Essa tendência é vista em Fagundes (1985, p. 134 – 137) quando comenta que a extensão universitária pode desempenhar um papel compatível ao da prática social.

Sobre as ações extensionistas Santos (2008, p. 67) relata que:

[...] as actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da Universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados.

Dessa forma, vislumbramos que pela/na extensão, a Universidade pode (re) afirmar seu compromisso social se ela for entendida como um espaço dialético e dialetizador, onde novos projetos nascem inclusive o de uma Universidade comprometida com as transformações sociais quando constitui esse espaço em um fórum permanente de intercâmbio entre instituições de acessórias (ONGs, Sindicatos, Cooperativas), Governos e os Movimentos Sociais a fim de permitir e fomentar o desenvolvimento de processos educativos que permitam à sociedade o controle sobre seu processo produtivo.

Do ponto de vista teórico, lembramos que a extensão universitária só se torna dialética na medida em que se utiliza de uma postura participativa na elaboração de conhecimentos a partir da prática social, que só se torna possível mediante o diálogo, o debate entre todos os participantes da ação, abrindo, assim, um canal de intercâmbio entre diferentes pontos de vista.

Entendemos e conjecturamos que na/pela extensão universitária há um reforço da compreensão da realidade via processo de reflexão, avaliação, planejamento e prática de transformação social. Processo idiossincrático e ao mesmo tempo externo aos indivíduos. O conhecimento é resultante do confronto de saberes e sua elaboração pressupõe um processo de deliberação autônoma dos sujeitos cognoscentes que, ao agirem, reformulam a compreensão de sua prática, ou seja, o conhecimento não se reduz à formulação meramente teórica, mas à superação dos problemas que o desafiam.

A prática social assume sentidos/significados e valores diferentes e diversificados para cada ator social, considerando que cada um possui objetivo e interesse diferentes no processo interativo. Na extensão universitária, há a efetivação de uma relação entre parceiros autônomos e comprometidos mutuamente no diálogo entre os saberes/conhecimentos e na proposta de construir interesses comuns.

Sabe-se que, no interior da Universidade, há a produção de um conhecimento abstrato e especializado e quando este chega ao seu entorno, confronta-se com outras realidades. Isso é possível verificar quando no diálogo com outras instituições; elas tendem a enxergar a Universidade como manipuladora, estranha, autoritária e encaram-na com desconfiança na participação de suas lutas (ações).

A partir da instauração do diálogo e vencendo as barreiras academicistas, a extensão universitária rompe com a organização hierárquica da estrutura da produção de conhecimento no interior da Universidade, e evidencia-se o desenvolvimento de ações e práticas, legítimas e institucionais, que garantam o pluralismo e a liberdade de iniciativas.

A Universidade foi criada e se manteve – ao longo dos séculos - com a missão da formação da elite, excluindo socialmente, culturalmente e politicamente do seu interior as classes menos favorecidas. Atualmente é possível verificar algumas ações de extensão universitária que visam permitir a acessibilidade e a

permanência dos jovens nas IES, através dos chamados cursinhos pré-vestibulares, pela oferta de cursos de língua estrangeira moderna e de ações de inclusão que visam favorecer a permanência dos estudantes nas IES. Assim, enquanto desafio político, pensamos que a democratização pelo acesso e permanência das classes historicamente excluídas constitui um desafio que as Universidades deverão enfrentar na contemporaneidade.

Como sabemos, a Universidade foi criada para ser e servir como um instrumento privilegiado de poder para formar a elite dirigente. Assim, o ensino superior foi, ao longo dos tempos, valorizado pela sociedade, principalmente no início do século XX, pela burguesia industrial emergente.

Apesar de já vermos significativas mudanças nesse cenário, no final do século XX, o contexto político, econômico e social, implantado e implementado pelo neoliberalismo, há uma emergência pela inclusão dessas camadas populares no interior das Universidades. Para alguns críticos, como Rodrigues (2007), o que estamos vendo e vivendo é a fase da mercadorização da educação e consequentemente da Universidade.

O modelo de acesso ao ensino superior no Brasil tem sofrido profundas alterações. Hoje, pensa-se na extinção do vestibular; no nosso entender, um funil que segrega o ingresso nas IES e avalia os estudantes pelo acúmulo de conhecimentos.

Vale lembrar que esta forma de acesso foi implantada em 1918 e reafirmada pela Reforma Universitária de 1968, porque a Universidade elitista não dispunha de vagas para todos. Sobre o vestibular, concordamos com Almeida Filho (2008, p. 218) quando explana que essa forma privilegia

[...] exclusivamente um tipo de inteligência: aquela dos sujeitos capazes de melhor desempenho em um único teste, de base individualista, solitária e competitiva, realizado sob tensão. Dessa forma, perde-se a riqueza da contribuição de todas as outras modalidades de inteligência, cada vez mais valorizadas no mundo do trabalho e na vida social.

No nosso entendimento e na nossa vivência como Coordenador Pedagógico em escola pública, em Salvador/BA, podemos constatar que essa forma de ingresso exclui a ideia da avaliação como sendo processual e formativa e, também, contínua.

Sem falar que existe uma discrepância entre a função e a missão das escolas do ensino médio. A saber, a escola pública prepara para a vida enquanto as privadas preparam exclusivamente para o vestibular. No nosso entendimento, essa diferenciação faz uma inversão de papéis no ensino superior, pois enquanto os estudantes oriundos das escolas privada frequentam as Universidades públicas os estudantes das escolas públicas estão matriculados nas Instituições de Ensino Superior privadas. A questão da acessibilidade e permanência do jovem brasileiro no ensino superior é foco de inúmeras pesquisas haja vista a pluralidade de opiniões sobre a questão. Atualmente, o ingresso no ensino superior no Brasil vem sendo realizado via vestibular, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pela junção de um ou outro sistema aliado à uma política de cotas. Para Pimentel (s.d, s.p):

O nascimento da Universidade no Brasil pôs de lado as diferenças culturais que constituem a formação do povo brasileiro. Isto impôs uma cultura universitária de produção do conhecimento na ciência pela ciência, ignorando as diferenças étnicas e a importância de seus paradigmas de pensamento na construção da diversidade sócio-cultural do país. No cerne dos conflitos culturais instituídos nas relações contemporâneas da Universidade com a sociedade no Brasil através do debate sobre as ações afirmativas entra em cena também a exigência de um diálogo mais profundo entre a tradição de produção do pensamento científico e outras tradições de pensamento.

Atentas a estas questões, algumas políticas de ações afirmativas – o chamado sistema de cotas étnico-racial - vinham sendo desenvolvidas e discutidas por algumas instituições públicas de ensino superior sem tampouco chegar a um denominador comum ou manter um único sistema de ingresso.

Para Santos (2005c, s.p), as cotas étnico-raciais poderão ser a confluência entre da justiça social com a justiça cognitiva. O sociólogo desabafa dizendo ficar

[...] perplexo perante duas coisas. Por um lado, começa a ser assumida a questão de que esta sociedade é uma sociedade racialmente injusta. As pessoas não conseguem esconder que ela é racista. Ninguém fala sob o argumento da democracia racial. Portanto, há uma fase de transição das mentalidades. De alguma maneira, no fundo, a mentalidade das pessoas continua sendo racista. As pessoas têm dificuldade de reconhecer esse racismo e, portanto, encontram todas as justificações para não tomar as

medidas que possam efetivamente eliminar o racismo. Dizem várias coisas. Uma delas é que as cotas vão pôr em causa a qualidade das universidades. A segunda é que o sistema de cotas não é aplicável, porque o país é muito miscigenado e, portanto, já não se sabe quem é preto, quem é branco, e, assim, implantar as cotas não é operacional. A terceira é que a própria comunidade negra está dividida e muitos negros não querem a cota. São argumentos *standards*. Nos Estados Unidos e em todos os países que aplicaram essas fórmulas, com uma ou outra variante, nós encontramos essa resistência. São formas de resistência que resultam de conflitos internos da subjetividade dos brancos, digamos assim, da sociedade majoritária que não quer assumir totalmente a situação – tenta reconhecer parte dela, mas tem medo de que, ao assumir plenamente, isso vá contra seus privilégios. Vai contra, também, uma certa forma de pensar – a ideia que a sociedade tem que se mostrar multicultural e que temos que nos dar bem. Ora, se temos de assumir as cotas, temos de assumir que não nos damos bem, que, no fundo, somos inimigos uns dos outros. Isso é extremamente ameaçador para alguns – quando, pelo contrário, as cotas são uma forma de solidariedade institucionalizada. Não é uma forma de hostilização social, até porque ela não é vista com um caráter de permanência. Trata-se de um mecanismo corretor que visa dar igual oportunidade – como tenho vindo a defender – para que o mérito se separe totalmente do privilégio. Neste momento, o mérito é limitado pelo privilégio. Portanto, o mérito é sempre menos que mérito, nunca é pleno. As posições são de extrema ambigüidade. Muitos professores progressistas são a favor das cotas. Outros as vão pondo em questão. Por exemplo, o quarto argumento – com alguns sofismas – é que haveria outros mecanismos mais eficazes para a inclusão do que propriamente as cotas. Mencionam os cursos noturnos, cursos pré-vestibular etc. Nada disso é convincente e nada disso vai enfrentar o problema. Eu não penso que as cotas resolvam todos os problemas, mas é evidente que elas têm, para além de sua eficácia instrumental, eficácia simbólica – assume-se publicamente que há uma dívida colonial nessa sociedade. Enquanto a sociedade brasileira não se encontrar nesse tipo de coisas, o presidente Lula ir à África e vestir-se com roupas de escravos é espetáculo, é farsa. Saldar a dívida colonial está nisso: dar uma oportunidade à população negra e índia – uma, vítima de escravatura e, outra, de genocídio. Contra isso, penso eu, não são válidos argumentos só de eficácia. O sistema de cotas é realmente eficaz. Para além de eficaz, é uma questão de princípio que a sociedade tem que admitir. O Brasil tem atrás de si toda uma história que vai contra a solução dessas questões.

Concordamos com Santos (2005c) a respeito do sistema de cotas e afirmamos que mais que uma reparação social ela é uma reparação histórica aos povos marginalizados deste país.

Vale destacar que em 25/04/12 a Plenária do Supremo Tribunal Federal julgou constitucional o sistema de ingresso de estudantes através de cotas da Universidade de Brasília (UNB), abrindo assim uma jurisprudência para que outras instituições mantenham ou criem seus sistemas de ingressos via cotas. Contudo, através da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, ficou instituído conforme o Art. 1º que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

No nosso entendimento, a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, acaba com a diversidade de sistemas de ingressos e promove uma forma homogênea e vertical que fere a autonomia das instituições, garantida pela Lei Nº 9394/96, em optar pelo modelo que melhor se adéqua à comunidade/sociedade em que está inserida. Por outro lado, a promulgação da legislação fez como que o Estado assumisse a sua função de interlocutor na relação entre acessibilidade e permanência dos estudantes nas instituições de ensino público.

Em suma, as Universidades, tradicionalmente, têm como prática o desenvolvimento de ações de ensino, de pesquisa e de extensão, buscando assim, a formação de uma (nova) elite e acima de tudo produzir conhecimentos para os grupos econômicos.

Ao que parece, o grande desafio que ela enfrenta é o de trazer para o seu interior os conhecimentos produzidos por outras instituições (Movimentos Sociais, ONGs, Cooperativas, Sindicatos, Associações) e alimentar-se na/pela construção de uma rede social. Para que isso aconteça, ela deve democratizar o acesso aos conhecimentos nela produzidos, fazendo com que haja permanente diálogo, que suas pesquisas deixem de atender prioritariamente as necessidades de grupos econômicos e que a extensão e os serviços prestados à população não sejam desenvolvidos de maneira elitista nem assistencialista. Sob este ponto de vista, a reforma da/na Universidade não pode ser entendida como uma mera modificação ou acréscimo de atividades curriculares (intra e extramuros). Ela exige uma mudança do currículo e das práticas pedagógicas, ancorada com uma formação continuada e sintonizada com os ideais de transformação social e com a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

### 3 UNIVERSIDADE E COMUNIDADES: uma relação possível

O modelo de educação implementado em uma nação pode ser o reflexo do que almeja sua sociedade. Vivemos um período de transformações sociais na história do Brasil e, em especial, destacamos a abertura política ocorrida no pós-Ditadura Militar (1964 – 1985).

Após o final da Ditadura Militar, no Brasil, podemos constatar que os anos de 1990, do século passado, configuraram-se com grandes transformações no cenário educacional e social do país. Gatti (2001) indica que neste período havia, no país, uma expansão intensa do ensino superior e da pós-graduação. Lembramos que a formação para este quadro de profissionais, na maioria das vezes, acontecia fora do país. Assim, seria inevitável que, ao retornarem, estes profissionais docentes trouxessem novos horizontes.

Neste período, houve uma diversificação de metodologias e técnicas de pesquisa no país, e a pesquisa participante e a pesquisa-ação ganham a dimensão do fazer educacional principalmente para os docentes da Educação Básica (NETO, 2012; ENGEL, 2000; TRIPP, 2005). Outro fato que repercutiu bastante neste mesmo período foi o clamor social por reformas das estruturas e nas instituições, o que pode ser confirmado a partir dos constantes Fóruns e pelas reformas nas legislações, em especial na área de educação.

Neste período, expressões como: descentralização, flexibilização curricular, autonomia das unidades escolares, a implantação de processos de avaliação externa sobre os sistemas de ensino foram alguns dos conceitos incorporados no “fazer” educacional.<sup>26</sup> Martins (2002, p. 88) salienta que estes conceitos

[...] encontram correspondência no conceito de descentralização das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica em função do processo de desesterritorialização das unidades de produção e/ou de montagem, na flexibilidade da organização produtiva para ajustar-se à variabilidade de mercados consumidores. Com efeito, as reformas das políticas setoriais estão baseadas nas reformas das estruturas e aparato de funcionamento do Estado, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde, e educação, dentre outros, sob a justificativa de

---

<sup>26</sup> Sobre estas questões indicamos a leitura de Sousa Júnior (2012).

descentralizar seus serviços e, conseqüentemente, de otimizar seus recursos.

Apesar dos organismos internacionais fomentarem a operacionalização desses conceitos para que se transformassem em uma realidade, podemos assegurar que eles não obtiveram o êxito esperado no Brasil devido às correntes anti-neoliberais.

Contudo, alguns ideais do neoliberalismo podem ser vistos na análise cuidadosa e criteriosa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/96) como propõem Caprioglio (2012) e Saviani (2001) que informam, também, que esta legislação freou os desejos de mudanças propostos pelos diversos grupos da sociedade civil.

No caso do ensino superior, a lei acima citada, entre idas e vindas até a sua promulgação, estipulou a formação prioritariamente em nível de mestrado e doutorado para os educadores nas Instituições de Ensino Superior (IES) enfatizando, assim, a maximização do papel da pesquisa e minimizando o da extensão universitária.

Podemos destacar que a extensão universitária articula-se, neste cenário, com a pesquisa e assume a vocação para a prestação de serviços, pois passa a ser encarada como uma possibilidade de oferta de cursos, seminários e serviços para a população conforme o Artigo 44, inciso IV, ao propor que cursos “de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino”.

Destaca-se que na década de 1990, do século passado, o processo de formação era a temática mais discutida no país. Foi neste período, em 1995, que ingressamos no curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador, (UCSal), até o momento exercíamos a função docente apenas com a formação em Magistério, hoje equivalente ao Ensino Médio. Como a questão da formação era bastante difundida, seria necessária uma reestruturação dos cursos. Já como aluno da UCSal, participamos ativamente dos Seminários para Reformulação do Curso de Pedagogia da referida IES.

Vale salientar que esta discussão não chegou a concretizar-se pela burocracia existente no curso e na IES. Mas, por determinação do Ministério da

Educação (MEC), as novas Diretrizes Curriculares foram estabelecidas e os cursos de Pedagogia deixaram de ofertar as famosas habilitações (Administração, Orientação e Supervisão Escolar).

Como dissemos, naquela ocasião no âmbito da formação a questão era central. Assim, no caso da saúde, destaca-se um programa de formação em saúde intitulado “*Uma Nova Iniciativa na Formação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade (UNI)*” apoiado pela Fundação W. K. Kellogg. (BELACIANO; MOURA, 1995; MERCER; RUIZ, 2004).

Sobre o trabalho da W. K. Kellogg Foundation no Brasil, Bariberi (2006, p. 40) nos diz que ele ocorreu desde a década de 1940, do século passado

[...] quando iniciou trabalhos para além dos EUA, de forma progressiva. Primeiramente, iniciou suas atividades através de bolsas individuais para treinamento de pessoal de algumas instituições, pois havia uma necessidade de preparar uma massa crítica para algumas áreas, dando prioridade, inicialmente, às disciplinas básicas de formação médica (REDE IDA/BRASIL, 1987b). Com isso, um grande número de latino-americanos teve acesso à pós-graduação em Medicina, Odontologia, Enfermagem e Administração Hospitalar.

Completa Bariberi (2006, p. 45) dizendo que a partir dessas ações a Fundação

[...] contribuiu na formação de uma geração de profissionais competentes, que, posteriormente, tiveram um papel fundamental na criação e no desenvolvimento dos departamentos de Medicina Preventiva, Comunitária e Social, em escolas de Medicina, Enfermagem e Odontologia.

Retornando a nossa discussão sobre o Programa UNI, Mercer e Ruiz (2004) comentam que o propósito do Programa está na articulação entre a Universidade, o Sistema Local de Saúde (SILOS) e as comunidades. Neste sentido, o Programa visa, (MERCER; RUIZ, 2004, p. 290) também,

a) La asociación com otros actores e instituciones;

- b) La formación de redes de cooperación nacionales e internacionales o participación en redes ya existentes;
- c) La construcción de una progresiva auto-sustentabilidad e institucionalización de los procesos y de los resultados;
- d) La evaluación continua y;
- e) La diseminación de los procesos y de los resultados a otras instituciones.

A partir dessa referência, podemos constatar que o Programa UNI tinha o objetivo de criar novos modelos de ensino, novos modelos de Sistemas Locais de Saúde (SILOS) com a finalidade de formar profissionais que pudessem atuar na melhoria da qualidade de vida e saúde da população. O programa procurou também modificar a forma como os profissionais da área de saúde eram formados. (MERCER; RUIZ, 2004).

O Programa UNI trouxe, ainda, para os cursos da área de saúde uma perspectiva de formação para a cidadania que fez com que as faculdades da área adotassem novas concepções pedagógicas fundamentadas na reflexão crítica e incluíssem novos cenários de ensino e de aprendizagem envolvendo estudantes, docentes e a comunidade. (MERCER; RUIZ, 2004).

Na implementação deste Programa, em 1991, foram enviadas cartas convite para aproximadamente oitocentas Universidades da América Latina com explicações sobre as diretrizes gerais do programa para que as IES pudessem elaborar suas propostas de trabalho. (MERCER; RUIZ, 2004).

Chaves e Kisil (1999) nos dizem que a Fundação W. K. Kellogg recebeu cento e cinquenta projetos de Universidades e aprovou apenas vinte e três. Destaca-se que Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Chile, Argentina, Nicarágua, México e Brasil foram alguns dos países da América Latina que estiveram envolvidos com o Programa. Contudo o trabalho foi iniciado em 1992 com apenas quinze projetos e em 1994 foram implementados os demais.

Entre as Universidades brasileiras que enviaram propostas para a Fundação Kellogg, as seis contempladas encontram-se localizadas nos municípios de Londrina (Paraná), Botucatu (São Paulo), Marília (São Paulo), Brasília (Distrito Federal), Natal (Rio Grande do Norte) e Salvador (Bahia).

A partir da aprovação, passaram a obter recursos financeiros dessa Fundação com a finalidade de desenvolver seus projetos junto às comunidades. Destaca-se que esses projetos foram implementados em dois momentos: primeiro

os que estavam centrados no Sul, Sudoeste e Centro-oeste: Londrina, Botucatu, Marília e Brasília e depois os dois do Nordeste, Salvador e Natal. (BARIBERI, 2006, p. 67). Na pesquisa que fizemos, não conseguimos compreender o porquê desta centralidade e a diferenciação entre os estados do Sul sudoeste com os do Nordeste tampouco identificar quais IES no Sul, Sudoeste e Centro-oeste os desenvolveram.

Em 1994, o Programa UNI começou a ser desenvolvido em Natal/RN pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e em Salvador/BA pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), promovendo uma aproximação da Universidade com os setores da sociedade: movimentos sociais, Organizações Não-governamentais (ONGs), Conselhos Comunitários, Unidades de Saúde, escolas e grupos de jovens.

Na UFBA, o Programa foi denominado de Programa UNI-Bahia e iniciou suas atividades em parceria com as Secretarias Estadual e Municipal de Saúde e as organizações comunitárias do Distrito Sanitário Barra/Rio Vermelho, cobrindo uma área de 324.319 habitantes, os quais convivem com vastos contrastes sociais de pobreza e violência na cidade de Salvador. A partir destas parcerias, buscava-se promover “mudanças no processo de formação dos profissionais, na participação social e na organização e funcionamento do sistema de saúde do Distrito.” (UFBA, 1998, p. 17).

Aparentemente a preocupação estava centrada na perspectiva de uma formação, segundo UFBA (1998, p. 17),

[...] de profissionais de saúde adequada às necessidades de saúde e voltada para a solução de problemas de saúde da metodologia da problematização e em situações reais do mundo do trabalho, propiciando uma atuação multiprofissional e interdisciplinar.

No que diz respeito à operacionalização o Programa UNI-Bahia contou com a participação de estudantes e de docentes dos cursos de Enfermagem, de Medicina, de Farmácia, de Nutrição, de Odontologia, de Psicologia, de Medicina Veterinária, do Instituto de Saúde Coletiva e de Ciências da Saúde.

Segundo o documento da UFBA, (UFBA, 1998, p. 18), os parceiros nas comunidades foram:

As unidades públicas de saúde do Distrito Sanitário Barra/Rio Vermelho - DSBRV, a Associação de Moradores do Nordeste de Amaralina, o Grupo Esperança de Viver (Santa Cruz), a Sociedade Recreativa União Santa Cruz, a Padaria Escola Maranhata (Areal), o Centro Comunitário de Santo André (Vale das Pedrinhas), a Associação Cultural, Recreativa e Beneficente São Salvador (Alto das Pombas), a Sociedade Recreativa e Beneficente do Calabar, o Grupo Novos Tempos (Roça da Sabina), a Associação de Moradores do Garcia, a Sociedade Beneficente de Defesa e Recreativa dos Moradores do Engenho Velho da Federação e Adjacências.

Dentre os possíveis resultados obtidos, ao longo dos seis anos do Programa UNI na Bahia, (UFBA, 1998, p. 18), pode - se destacar a:

Diminuição da visão fragmentada do ensino, com produção de ações de maior impacto nos serviços e na comunidade; intensificação das discussões sobre currículo e dos processos de modificação curricular; aumento da busca por capacitação pedagógica e da experimentação de novas tecnologias educacionais; melhor adequação dos cenários de prática aos perfis profissionais que se quer formar; maior articulação entre as disciplinas no interior de cada departamento e alguma articulação com outras áreas; [...] implantação do Fórum Comunitário de Combate à Violência; melhoria da organização e preparo dos grupos comunitários participantes, o que tem contribuído para aumentar sua capacidade de atuação enquanto representantes de setores organizados da população; difusão de uma compreensão ampliada de saúde, que inclui condições de vida.

Costa e Kalil (1999), comentando sobre os avanços do UNI-Bahia, salientam o marco da prática da multidisciplinaridade na atuação dos professores, ao se envolverem em disciplinas que propõem atividades ligadas aos serviços e às comunidades, e a importância dada ao conhecimento interdisciplinar para a compreensão dos problemas de saúde.

No trabalho de Costa e Kalil (1999), pudemos constatar que esta experiência serviu para que a UFBA desencadeasse um processo de discussão com a extensão universitária na perspectiva de um fazer universitário em que pudesse haver um diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os problemas da sociedade.

É possível dizer que estas ações do Programa indicaram caminhos para que a UFBA inscrevesse na história da extensão universitária uma nova forma de articular os saberes e conhecimentos da Universidade com os das comunidades.

Fazendo uma pesquisa com estudantes egressos do curso de Pós-Graduação em Educação da UFBA, Nogueira (2010, p. 38) comenta que:

A Universidade é uma instituição que não deve apenas seguir as tendências hegemônicas, mas deve ser capaz de constituir cenários a partir dos diagnósticos do nosso tempo. Por isso, para atender a sua responsabilidade social, ela precisa interagir com o social, o fluxo do tempo, das mudanças e das transformações, e precisa emergir, alcançar-se e distanciar-se, inclusive para poder avaliar-se.

Entendemos que na contemporaneidade a compreensão de Universidade que se propaga é a de uma instituição social, educativa e responsável pela produção, gestão e disseminação de conhecimentos. Para cumprir tais funções, o ensino e a pesquisa vêm sendo utilizados como mola propulsora para o “fazer universitário” e a extensão universitária figura como uma possível articuladora da relação Universidade e comunidade.

Botomé (1996) nos informa que a extensão universitária veio tentar realizar o compromisso social que as outras funções não estavam dando conta plenamente. Observamos, contudo, que o perigo dessa compreensão reside no fato de conceber a extensão universitária como uma “atividade temporária”, tendo em vista que a compreendemos como uma atividade de integração do ensino, da pesquisa e de relação Universidade e sociedade.

Esta afirmação é fortalecida, no Brasil, quando a Universidade Federal da Bahia (UFBA) cria o Programa UFBA em Campo, que resultou no desenvolvimento da Atividade Curricular em Comunidade (ACC), em 2001.

O Programa UFBA em Campo tratou-se de uma ação extensionista desenvolvida pela Pró-Reitora de Extensão da UFBA (PROEXT) e desenvolvida em três versões: Programa UFBA em Campo I, II e III.

Toscano (2006, p. 157) comentando sobre os movimentos internos que originaram o Programa UFBA em Campo nos diz que

[...] a Pró-Reitoria de Extensão da UFBA realizou, em setembro de 1992, o I Seminário de Extensão e, em abril de 1994, o II Seminário de Extensão para apresentar diagnósticos sobre a extensão nesta instituição. Neste último seminário, foi apresentado o documento *Por uma Política de Extensão na UFBA*, contendo orientações discutidas na Pró-Reitoria de Extensão, na Coordenação Central de Extensão, bem como as recomendações do primeiro Seminário, em 1992.

A saber, o Programa UFBA em Campo tem sua gênese a partir das discussões realizadas nos seminários, apontados por Toscano (2006 p. 157), que norteou o documento “*Por uma Política de Extensão na UFBA?*” documento este que evidenciou o diagnóstico da extensão na UFBA apontando que a extensão, nesta IES, não se diferenciava das outras no Brasil. A extensão universitária assumia, naquela época, a prática da prestação de serviços, a promoção de cursos e eventos voltados quase sempre à captação de recursos.

A ideia fomentada, na gestão do Reitor Felipe Serpa (1993 – 1998) seria a busca por uma prática/modelo de extensão universitária que rompesse com esta concepção de extensão universitária e evidenciasse uma ação de extensão em que a universidade e a sociedade andassem em via de “mão-dupla”

Outro fato marcante que podemos vislumbrar a gênese do UFBA em Campo foi uma reunião realizada, em 17 de maio de 1997, no auditório da reitoria da UFBA, onde estavam presentes docentes participavam dos seguintes programas: Programa UNI/Bahia, Avaliação do Impacto do Saneamento Ambiental em Áreas Pauperizadas de Salvador (AISAM), Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), Parque São Bartolomeu e do Programa Universidade Solidária; o sociólogo Pedro Demo, a sacerdotisa do Ilê Axê Opó Afojá, Mãe Estela de Oxóssi, de docentes, do Reitor e Pró-Reitor de Extensão, respectivamente Felipe Serpa e Paulo Lima (1997 – 2002), da IES.

O propósito do UFBA em Campo era permitir à Universidade sair da sua zona de conforto, do seu “território” e ir ao cerne da comunidade a que pertence com “[...] propostas multidisciplinares para interagir com a sociedade no seu próprio lócus de ação.” (UFBA em Campo I, 1998).

Assim, o Programa UFBA em Campo tinha como objetivo articular a interação entre Universidade e a sociedade não de forma assistencialista, paternalista, como ocorria em muitas ações extensionistas, mas com uma compreensão de que ambas pudessem interagir e que seus conhecimentos pudessem ser entrelaçados e partilhados. O não reconhecimento de um tipo de conhecimento, ou tratá-lo de forma marginal, pode implicar num possível desperdício de experiências, como diria Santos (2005), marginalização dos grupos e sujeitos sociais que construíram suas relações com base nesses conhecimentos.

Apresentamos a seguir um quadro síntese do envolvimento dos discentes e docentes da UFBA no Programa UFBA em Campo.

**TABELA 01** – Síntese do Programa UFBA em Campo (1997 – 2000)

	UFBA em Campo I 1997/1998	UFBA em Campo II 1999	UFBA em Campo III 2000
Projetos	04	26	45
Alunos	510	131	441
Professores	40	36	62

Fonte: TOSCANO (2006, p. 165)

O Programa UFBA em Campo I iniciou-se no ano de 1997, conforme a Tabela 01, contou com a participação de mais de quinhentos estudantes e foi desenvolvido em cinquenta municípios baianos. Tratou-se de uma ação de levantamento de demandas; a priori divididos em grupos contando com quatro estudantes de cursos diferenciados que permaneceram nas comunidades/municípios por um período de quinze dias para levantar/diagnosticar os principais problemas das comunidades. Como aconteceu no período das festas juninas a ação foi denominada de *Programa UFBA em Campo: pulando a fogueira*.

O Programa UFBA em Campo II, realizado em 1999, diferenciou-se da primeira versão no que se refere ao apoio financeiro externo, parceria da UFBA com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia (CADCT/SEPLANTEC), na oferta de bolsas de extensão para estudantes. Em contrapartida, a IES se incumbia de disponibilizar a participação dos docentes e seu espaço físico. Contudo, se imaginássemos que a ação seria ampliada, devido aos recursos externos, ela foi reduzida à participação de apenas cento e trinta e um estudantes e teve vinte e seis projetos em comunidades.

Um dado que merece destaque é que, no comparativo da UFBA em Campo I para o II, o número de projetos aumentou, mas o quantitativo de estudantes diminuiu. Assim, algumas questões emergem: estaria a UFBA começando a delinear uma estruturação maior ao programa? Os estudantes não se sentiram estimulados a participarem da experiência? O apoio financeiro fez com que o programa fizesse

uma seleção mais rigorosa entre os estudantes? Estariam os estudantes boicotando a experiência tendo em vista que a ajuda de custo não era suficiente?

Algumas dessas questões podem ser elucidadas na reestruturação do programa, pois o Programa UFBA em Campo III, que começou a ser realizado no ano de 2000, manteve a parceria entre a IES e o CADCT/SEPLANTEC e a bolsa para os estudantes equiparou-se à de Iniciação Científica o que fez com que a extensão universitária passasse a ter o mesmo status que a pesquisa além de ser ofertado um auxílio financeiro aos projetos para a realização das ações. Possivelmente estas mudanças provocaram no Programa um maior destaque no cenário institucional, pois aumentou o número de projetos para quarenta e cinco, o número de estudantes participantes subiu para mais de quatrocentos.

Ao promover uma análise do Programa, Schommer (2005. p. 156) comenta que as principais dificuldades enfrentadas foram:

[...] dispersão temática e espacial dos projetos propostos pelos participantes, o que dificultou a integração entre os trabalhos; desgastes em função de projetos não concluídos; dificuldades dos estudantes para participar, em função dos horários e outras obrigações acadêmicas; dificuldades de contato dos estudantes com professores, em função de choque de horários e sobrecarga de atividades; dificuldades na gestão dos recursos; excesso de demanda em alguns formatos e; evasão. Houve, também, carência de elementos de infra-estrutura, evidenciando que a Universidade não estava estruturada, em instâncias acadêmicas e administrativas, para abrigar programas flexíveis e abrangentes

Talvez estas dificuldades ocorressem pelo caráter de experimentação, de liberdade acadêmica e pela ausência de experiências dessa natureza vivenciada no Ensino Superior.

A partir da inquietação dos docentes e estudantes da UFBA por uma atividade de extensão que pudesse ser computada no histórico escolar a Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, começou a se pensar numa ação extensionista, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/96), que tivesse um caráter optativo e pudesse ser creditada na matriz curricular dos cursos da instituição. Eis que surgem os primeiros passos da Atividade Curricular em Comunidade (ACC).

### 3.1 A ATIVIDADE CURRICULAR EM COMUNIDADE (ACC)

O desejo por uma sociedade mais igualitária e por uma produção de conhecimento que dialogue com as demandas sociais das comunidades, lócus do intercâmbio de saberes científicos e saberes populares, pode ter sido uma das molas propulsoras que impulsionaram a Universidade Federal da Bahia, a partir do Programa UFBA em Campo, a implementar uma nova compreensão de ação extensionista no Pós-Ditadura Militar. Assim, com os atores sociais preocupados em compreender qual o verdadeiro sentido/significado da extensão, tanto para as comunidades envolvidas quanto para os estudantes universitários, a UFBA iniciou um processo de avaliação do Programa UFBA em Campo.

Após a avaliação do Programa UFBA em Campo, implanta-se a Atividade Curricular em Comunidade (ACC) em 2001.1, em caráter experimental. Para a PROEXT/UFBA (2011c, p. 03) essa ação

[...] constitui um processo educativo, cultural e científico, em que estudantes/professores da UFBA, em parceria com grupos comunitários, desenvolverão experiências de extensão, promovendo o intercâmbio [...]

Nesse sentido, estudantes e professores da UFBA trabalham com a ACC na perspectiva de “[...] reelaboração e a produção de conhecimento sobre a realidade e sobre alternativas de transformação”. (PROEXT/UFBA, 2011c, p. 02).

Neste entendimento, a ACC é uma ação de extensão universitária que não subestima os saberes e conhecimentos produzidos no/pelo senso comum, pois o que se aprende na academia não pode, e nem deve, ser entendido como superior a ponto de sobrepor as informações que se tem nas comunidades. Esta atitude, no nosso entendimento, faz as diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos sociais produzirem saberes e mostrarem que o conhecimento científico somente tem sentido quando articulado com outros saberes/conhecimentos.

Padilha (2007, p. 139), comentando sobre a ação de aprender no/com o contexto, informa que há muito o que aprender

[...] no/do planeta, no/do país, na/da comunidade, na/da escola e das pessoas, antes de propormos intervenções sobre eles/elas. Há práticas cotidianas e saberes acumulados historicamente que não aparecem na “história oficial”, nos livros didáticos. E se queremos uma educação que forme cidadãos e cidadãs ativos, críticos e criativos, faremos com que essa história não-oficial, dos excluídos da escola, dos marginalizados, dos mal-empregados, dos Sem-Terra, dos Sem-Teto, dos Sem-Emprego, dos Sem-Tantas-Coisas, enfim, dos oprimidos e oprimidas, apareça no currículo da escola e que faça parte do conteúdo que aprendemos e ensinamos. Daremos visibilidade ao que foi historicamente invisibilizado.

As experiências de articulação dos conhecimentos são tão importantes que têm o amparo legal para garantir a articulação/transformação dos diversos saberes. Por esse veio, a ACC tem embasamento legal na Constituição Federal, no Artigo 207, que trata da autonomia didática e científica da Universidade; na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Artigo 43; no Plano Nacional de Extensão Universitária e na Resolução 02/96 da Câmara de Extensão do Conselho de Coordenação da UFBA, Art. 1º que salienta que a extensão:

[...] na Universidade Federal da Bahia, compreendida em seu caráter interdisciplinar de articulação do Ensino com a Pesquisa, é o elo de integração destas atividades universitárias com os diversos segmentos, tais como entidades governamentais, setor privado, comunidades carentes, movimentos sociais e público consumidor de conhecimentos, artes e serviços, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

A ACC é uma ação de ressignificação da extensão universitária e porque não dizer, de uma maneira romântica, da forma de atuação da Universidade frente aos problemas da sociedade que a abraça e a solidifica.

A ACC objetiva, segundo a PROEXT/UFBA (2011c, p. 04 e 05),

- Intensificar o contato da Universidade com a sociedade, contribuindo para o cumprimento do seu compromisso social.
- Fortalecer a indissociabilidade entre as funções essenciais da Universidade.
- Contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação e das atividades de pesquisa e de extensão.
- Promover maior aproximação entre os currículos e a vida concreta da sociedade.
- Contribuir para a formação ética do profissional.

- Estimular a problematização como atitude de interação com a realidade.
- Propiciar a descoberta de novos objetos de investigação em contextos externos ao meio acadêmico.
- Ensejar a experimentação de alternativas metodológicas trabalho comunitário e de ensino.
- Favorecer o desenvolvimento de uma atitude tanto questionadora como proativa diante dos desafios e limites impostos pela nossa realidade social.
- Promover maior aproximação entre os currículos e a vida concreta da sociedade.

Como indica um dos seus objetivos, a ACC “promove maior aproximação entre os currículos e a vida concreta da sociedade”. Trata-se de um componente curricular complementar, inserido nos cursos de graduação da UFBA, a partir de 2001.1, desenvolvido por docentes e discentes em parceria com grupos comunitários, que visa, também, uma formação cidadã<sup>27</sup> dos estudantes.

Talvez com a ACC tenhamos a possibilidade de oficializar o que Padilha (2007, p. 139) nos chama a atenção quando diz: “[...] faremos com que essa história não-oficial [...] apareça no currículo da escola e que faça parte do conteúdo que aprendemos e ensinamos”.

Na ACC os estudantes e professores bebem de uma fonte que é vivenciada nos “extramuros” da Universidade, longe dos bancos das salas de aulas (em Igrejas, Creches, Escolas, Grupos de Jovens, Praças, Unidades de Saúde, Centro Social Urbano, Clubes, Associações de Bairros, dentre outros) e que procura articular saberes e conhecimentos, respeitando seus limites ontológicos, epistemológicos que influenciam nas características histórica, política e social dos sujeitos envolvidos nas ações. Neste entendimento, concordamos com Santos (2003. p. 47) que “[...] todo o conhecimento é em si uma prática social, cujo trabalho específico consiste em dar sentido a outras práticas sociais e contribuir para a transformação destas”.

É um momento em que se substitui a unilateralidade da relação entre a Universidade e a sociedade pela interatividade entre ambas. A sociedade deixa de ser objeto da ciência e ambas compartilham a condição de sujeitos. Dessa forma, a ação, segundo a PROEXT/UFBA (2011c, p. 03),

---

<sup>27</sup> Sobre a formação cidadão nas ações de ACC da UFBA indicamos a leitura de Toscano (2006).

[...] constitui uma oportunidade de a comunidade interagir com a Universidade, construindo parcerias, para usufruir da contribuição que o saber acadêmico tem a dar na identificação, análise e enfrentamento dos seus problemas.

A ACC rompe com uma visão de Universidade produtora de conhecimento e de uma sociedade receptora e passiva a esta instituição. A Universidade e as comunidades têm a capacidade de se reinventarem ainda que a Universidade mantenha uma postura hegemônica de validar os conhecimentos que estão fora do seu espaço.

Durante nossa pesquisa nossa pretensão é a de realizar o *trabalho de tradução*, pelo qual se busca evitar o desperdício da experiência, que contribui para inúmeras injustiças (SANTOS, 2005a) e reforçar compreensão da possibilidade da existência de uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2005a; 2005b) tendo em vista que diferentes práticas e saberes convivem, dialogam e articulam-se. Assim, com Santos (2005a) e outros autores, discutiremos a possibilidade de, por meio de experiências de extensão universitária, ser possível uma relação entre a Universidade e a Sociedade.

Sobre a Universidade que prima pela unilateralidade no diálogo, Fagundes (1986, p. 104, grifos do autor) comenta que essa instituição é vista como “uma ‘torre de marfim’, ‘descomprometida com o seu meio’, ‘improdutiva’, ‘alheia ao problema de seu tempo’, e aponta-a enquanto uma instituição ‘que não está servindo a ninguém e que, portanto, é uma instituição inútil, falida e dispensável”.

Já os escritos de Delanty (2001) procuram romper com a compreensão de uma Universidade elitista e fechada. Para este autor, ela pode ser vista como espaço de mediação, de comunicação e de conexão entre diferentes discursos e saberes na sociedade, por meio de ligações múltiplas e recíprocas.

Em Melo Neto (1997), vimos que a extensão universitária pode se apresentar como um trabalho social realizado pelos que fazem a Universidade (estudantes, docentes, técnicos) e membros das comunidades que possam estar inseridos em movimentos sociais, em sindicatos, em associações e atuando em uma realidade objetiva, gerando um produto cujo resultado será retornado para a Universidade e para os grupos organizados na sociedade.

O autor aponta que neste trabalho coparticipativo as IES buscam o “objeto para a pesquisa e também para o ensino” (MELO NETO, 1997, p. 233), objetos que possam viabilizar uma sociedade onde as diferenças sociais sejam minimizadas.

Este trabalho apontado por Melo Neto (1997) pode ser realizado pelo viés da extensão universitária. Para Sousa (2000b, p. 11),

[...] a Extensão está presente toda vez que a academia ultrapassa seus muros, mas não significa qualquer trabalho fora do campus. Ela está presente em todos os momentos e ações acadêmicas, transcendem a formação profissional e a busca de conhecimento. Está presente todas as vezes que alunos, professores e servidores devolvem à comunidade os resultados de seus esforços internos no aprendizado e na pesquisa, seja esta devolução nos mais diversos formatos, desde os já tão preconizados cursos, promoção de eventos, serviços, apresentações etc. [...] Está presente sempre que o alvo destas ações acadêmicas não se identifiquem quem simplesmente entre aqueles que já estão na academia mas naquele outro que não chegou lá, ou mesmo naquele que já passou por lá.

Pensamos que a Universidade pode constituir-se neste espaço de interconectividade e de promoção do diálogo entre diferentes conhecimentos. É neste sentido que olhamos a ACC como uma experiência concreta de valorização e articulação de diferentes conhecimentos. Na nossa concepção, “[...] o conhecimento não é uma coisa que as pessoas possuem em suas cabeças, e sim algo que constroem juntas” (SPINK; FREZZA, 2000, p. 27). Dessa forma, “o confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (SANTOS, 2005a. p. 25).

Assim, na perspectiva de orientação das ações práticas, a ACC privilegia a interdisciplinaridade e a interação entre a Universidade e a sociedade. Pode, ainda, ser realizada em diversos “espaços de aprendizagem<sup>28</sup>” e sociais. É uma forma pela qual a Universidade e as comunidades promovem uma conversação e ao mesmo tempo os participantes da ação podem compreender a função social da instituição.

---

<sup>28</sup> Expressão que inclui outros espaços onde se aprende e cujas aprendizagens podem influenciar significativamente os processos curriculares. (BURNHAM, 2000).

A ACC é um lugar de encontro e “neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. (FREIRE, 1987. p. 81).

A ACC, segundo a Pró-Reitoria de Extensão da UFBA (2001c. p. 03), como componente curricular dos cursos de graduação da UFBA possui

[...] características comuns às demais disciplinas: obrigatoriedade, carga horária, creditação e propósito acadêmico. Diferencia-se, entretanto, pela liberdade na escolha de temáticas, na definição de programa e na experimentação de procedimentos metodológicos, bem como pela possibilidade de assumir um caráter renovável a cada semestre ou de comportar a continuidade da experiência por mais de um semestre.

A citação acima difere da compreensão do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas brasileiras (2006) que a traz como mais uma disciplina. Na sua origem, a ACC se constitui como um componente curricular que visa integrar o ensino e a pesquisa no desenvolvimento de ações de forma compartilhada entre Universidade e comunidades.

Contudo, parece que esta caracterização deixou de ser evidenciada, pois no *sítio* da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA há explicitamente que o caráter de componente curricular deixa de ser o foco da ação e assume as características de disciplina:

A ACC é uma disciplina de natureza complementar inserida nos cursos de graduação e que possui carga horária total de 68 horas semestral. Como componente curricular, a ACC tem características comuns às demais disciplinas, tais como obrigatoriedade, carga horária, e propósito acadêmico; entretanto, diferencia-se pela sua proposta interdisciplinar.

As disciplinas são formas de análise de uma realidade sob uma ótica monolítica. (BURNHAM; FAGUNDES. 2001). É uma compreensão de realidade que enquanto “fenômeno social total” e totalidade é sempre a mesma realidade social (SANTOS, 2003). Sendo disciplina ou componente curricular, aos docentes proponentes de ACC cabe, conforme o seu manual (2011d. p. 03):

- a) Apresentar e discutir a proposta de trabalho com os estudantes e com a comunidade, buscando a flexibilidade necessária à incorporação de sugestões e demandas pertinentes;
- b) Discutir o objeto, os objetivos, a metodologia e os resultados esperados (produtos) do trabalho proposto;
- c) Planejar o trabalho de campo com os estudantes, atentando para a disponibilidade de horários e as características do trabalho a ser desenvolvido;
  - Garantir um substrato de reflexões paralelas ao desenvolvimento do trabalho, enfatizando os aspectos de iniciação à pesquisa em comunidade;
  - Acompanhar todo o desenvolvimento do trabalho, avaliando cada etapa com os estudantes e com a comunidade;
  - Definir coletivamente as formas e critérios de avaliação da atividade desenvolvida pelos alunos;
  - Definir os produtos finais da atividade e a forma de avaliação final;
  - Registrar, na caderneta da ACC, todas as atividades desenvolvidas, a frequência dos alunos e a nota final de avaliação, observando os prazos da Superintendência Acadêmica (SUPAC) de conclusão do semestre.
  - Apresentar prestação de contas referente aos recursos de apoio e notificação quanto à frequência do monitor, para pagamento de bolsa.

Procurando não ser uma ação vertical na relação Universidade e comunidades, a ACC, segundo o seu manual (2011d, p. 03/04), trabalha com

- O compromisso de colocar o conhecimento a serviço das parcelas da população que dele são privadas;
- A experiência de produção compartilhada de conhecimento;
- A compreensão do conhecimento como ferramenta de transformação;
- A compreensão do caráter multidisciplinar dos problemas da realidade;
- A reflexão sobre temas desafiadores tais como: conhecimento e poder, conhecimento e cidadania, conhecimento e transformação da realidade.

Nesta perspectiva, o trabalho da ACC permite que o conhecimento produzido no espaço acadêmico saia do ciclo de debates entre seus pares para dialogar com outros atores sociais em diversos “espaços de aprendizagem”, o que possibilita romper-se com uma perspectiva de extensão universitária, assistencialista e mercadológica.

Por essa vertente, a extensão universitária passa a ser entendida enquanto produtora de conhecimentos.

Em uma ACC os estudantes, segundo o seu manual (2011d, p. 04), poderão:

- Acompanhar, apoiar e assessorar projetos comunitários em desenvolvimento;
- Vivenciar práticas profissionais de forma cooperativa e multidisciplinar em situações concretas de demandas da população;
- Desenvolver atividades artísticas ou de resgate da memória cultural em comunidades;
- Agregar aspectos qualitativos de interesse ou de necessidade da população nas ações promovidas pelo poder público ou por organizações da sociedade civil.

Esta vivência em comunidade, em diferentes situações e contextos, poderá favorecer aos sujeitos a possibilidade de uma conversação, de um entre-laço de saberes e conhecimentos que permite o viver “junto”, o “ligar-se”; o pertencer sem a necessidade de justaposição de conhecimentos.

Diante de repertórios diferentes e diversificados, tendo em vista as histórias dos atores e os *loci* de desenvolvimento das ACC, ela se aproxima da abordagem multirreferencial, que é entendida, segundo Ardoino (In. BARBOSA, 1998, p. 205), como

[...] uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagem para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela. O que sublinha a necessidade da linguagem correspondente para dar conta das especificidades desses olhares.

Um olhar multirreferencial é um olhar plural que não pode ser entendido como uma tentativa de homogeneizar as heterogeneidades, mas como uma tentativa de desnudar parte de um conhecimento. Dizemos parte porque o conhecimento total é tido como algo impossível. Segundo Macedo (2012, p. 15), podemos dizer que a multirreferencialidade é uma

[...] epistemologia mundana, do inacabamento, da impureza e da realização enquanto práxis, que fala sobre nossa tragédia perene, produzida pela incompletude ineliminável que nos configura, identifica-nos e, ao mesmo tempo, angustia-nos e nos afasta.

Esta abordagem tem como construtos a *implicação*, a *alteração*, a *autorização* e a *negraticidade* (MACEDO, 2012, p. 15) e Coulon (1998. p. 157) completa argumentando que ela tem como questão central a

[...] heterogeneidade de olhares que são dirigidos aos fenômenos, aos processos; as práticas, com o objeto de melhor entendê-los e, eventualmente dominá-los. Para isso é preciso abandonar a idéia difundida nas ciências em geral, e mais ainda nas ciências antropossociais, de que seja possível explicar os fenômenos estudados com a ajuda de uma teoria única ou baseando-se em um único paradigma.

A abordagem multirreferencial exige dos estudantes que eles ultrapassem as fronteiras da disciplinaridade para um melhor entendimento do fenômeno vivenciado, permitindo que o social e o individual se entrelacem produzindo novos conhecimentos e saberes. Segundo Jardim (2000, p. 30), ela proporciona

[...] uma abertura do discurso do instituído enquanto organização e formato disciplinar que cria um mundo de verdade-aceitação em torno do homem e suas relações. Nega-se, com isso, outras formas de interpretação do real, cingindo no “peito” do saber instituído a única via dos processos hermenêuticos, limitando assim os campos de visão e a oportunidade de aproximação dos saberes

Acreditamos que a ACC é uma ação que expressa o sentido da abordagem multirreferencial porque “[...] pressupõe combinar abordagens, exige recorrer a conceitos de procedência heterogênea, de fontes diversas [...]” (COULON, 1998. p. 150) que permite aos sujeitos aprendentes que se situem no seu inacabamento, mas que os tornem conscientes de sua capacidade de afetar e de ser afetado.

Nas palavras de Macedo (2012, p. 39), o olhar multirreferencial

[...] trabalha na perspectiva de que todo saber, toda teoria, todo sistema é biodegradável como somos biodegradáveis. De que a experiência do inacabamento e da ambivalência é inerente a qualquer experiência com o saber.

Neste veio apontado por Macedo (2012, p. 39), anunciamos que outro ponto importante a ser destacado é que a ACC não tem o caráter de obrigatoriedade, isso faz com que, em termos de estrutura curricular, rompa com uma visão de ser mais uma disciplina ou de ser uma ação de estágio.

A PROEXT/UFBA (2011c, p. 03) faz uma diferenciação das ações de Estágio e elucida que o estágio curricular é “[...] uma atividade vinculada academicamente à Universidade” e o estágio não curricular é uma “[...] atividade vinculada ao contratante externo), pois a experiência não objetiva o exercício pré-profissional num campo específico de trabalho ou o exercício de aplicação do conhecimento obtido no curso”.

Diferente da realidade da UFBA, vislumbramos que esta ação pode ser concretizada a partir de outras experiências que não sejam apenas projetos e ações de extensão, e estágio, também, pode ser evidenciado através das experiências de Estágio de Extensão Universitária.

Rodrigues (2003, p. 152) comenta que a discussão sobre o Estágio de Extensão Universitária esteve na pauta do II Encontro do FORPROEX, realizado em Belo Horizonte, em maio de 1988 e deixa evidente que a discussão

[...] em torno do estágio curricular foi vista como um momento privilegiado para o processo de viabilização da extensão na área da prática profissional, portanto, resgatando o compromisso político e a consciência social. Para tanto, deveria ser reestruturado em função de ser de caráter obrigatório para todos os cursos, devendo iniciar-se a partir do primeiro semestre, preferencialmente; deveria estar integrado a projetos dos Departamentos de acordo com as temáticas curriculares e ainda ser computado nos currículos dos professores.

O Estágio Supervisionado tem-se constituído, tradicionalmente, como uma prática respaldada pela legislação e que envolve basicamente atividades de observação, participação e regência da sala de aula. No entanto, ele tem sido uma área bastante problemática nos cursos de licenciatura em geral por serem, muitas vezes, limitados a um conjunto de técnicas e instrumentos desarticulados de uma proposta pedagógica ou da realidade dos estudantes que frequentam os espaços de aprendizagens, transformando os estágios em atividades de observação burocrática. No dizer de Tavares (2001, p. 78):

O estágio curricular é alçado como um dos instrumentos que viabilizam a Extensão como momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político, devendo estar integrado aos projetos decorrentes dos departamentos e à temática curricular e ser computado para a integralização curricular de docentes.

Historicamente os Estágios Supervisionados são de competência das Instituições de Ensino Superior que utilizam os espaços formais e não-formais para a sua efetivação. É um eixo articulador entre teoria e prática que fomenta aos estudantes vivenciar o aprendido no espaço de sala de aula, integralizar os diversos componentes curriculares e exercitar sua práxis. No caso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), através da Resolução nº 36/2010, no Art. 2, o Estágio é concebido como:

[...] um campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, ético, político, tecnológico, cultural e educacional no qual o trabalho docente está inserido, configurando-se, assim, como espaço de convergência dos conhecimentos científicos pertinentes a cada área e das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer dos cursos, sendo essencial para a formação de competências docentes do futuro profissional licenciado.

Como componente curricular obrigatório, o Estágio Supervisionado é o momento em que o estudante entra em contato com os desafios da vida profissional. Para tanto, na Universidade em que atuo, a UERN, segundo a Resolução nº 36/2010 Art. 4, ele objetiva:

- I – possibilitar ao estagiário inserir-se na complexa e concreta multiplicidade de situações de atuação vivenciadas na escola básica e em outros contextos educacionais em que possa identificar problemas propondo alternativas para o enfrentamento destes;
- II – constituir ambiente propício de articulação teoria-prática na efetivação da formação docente;
- III – viabilizar e dinamizar o intercâmbio Universidade – Rede de Educação Básica e outros contextos educacionais;
- IV – contribuir para a construção do conhecimento por meio de uma relação dialética entre a realidade na qual se insere o trabalho docente e a proposta formativa do curso;
- V – efetivar o desenvolvimento de competências profissionais essenciais ao ofício de professor

Estes objetivos nos levam a crer que o Estágio tem que ser um eixo de socialização de conhecimentos. Ele deve ser entendido como parte integrante do processo de ensino aprendizagem, constituindo-se em um instrumento de formação em termos de aperfeiçoamento prático, técnico, cultural e de iniciação científica. Este pode acontecer incluso ou não nas atividades pedagógicas do curso de licenciatura e ou bacharelado. De uma maneira muito tímida, a Resolução nº 36/2010, no Capítulo XI, Art. 43, da UERN trata o Estágio de Extensão Universitária como um apêndice de Projetos de Extensão ao decretar que

§ 3º Os alunos poderão realizar o Estágio Curricular Supervisionado em projetos de ensino e extensão desde que as atividades desenvolvidas no projeto atendam aos seguintes requisitos:

I – se articule com a área de formação do estagiário;

II – apresentem afinidade com o componente curricular a ser cumprido.

E ainda estabelece que a “[...] carga horária a ser integralizada como atividade de Estágio Curricular Supervisionado não poderá ultrapassar 25% da carga horária do estágio.” (Resolução nº 36/2010, no Capítulo XI, Art. 43 § 6º).

O Estágio de Extensão Universitária deve ser compreendido, também, como uma relação de mão dupla com os “espaços formais e não-formais” (TRILLA; GHANEM, 2008, p. 32 – 33). Estes espaços serão os celeiros onde os estudantes colherão as sementes do seu processo (in) formativo, isto é, só vivenciando um pouco do seu cotidiano, poderá o estudante conhecer a sua realidade. Por outro lado, os espaços “loci” do estágio receberão as contribuições dos estudantes e da Universidade, através das pesquisas, dos projetos de intervenção pedagógica, enfim, de propostas inovadoras que possibilitem o pensar e o agir na transformação da sua realidade social. Sobre esta questão Pimenta e Lima (2005, p. 61) evidenciam o Estágio como:

[...] campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Para tanto, é preciso que seja construído, segundo Falcão (2006, p. 56), uma proposta pedagógica:

[...] capaz de transformar o processo de ensino/aprendizagem, num caminho onde a conquista seja a inclusão do cidadão em sua comunidade, e proporcionar aos que moram e vivem da terra uma leitura e nova compreensão dessa realidade, de tal maneira que se percebam como agente/sujeitos capazes de agir/inferir nessa mesma realidade, em outras palavras, um novo jeito de pensar e de agir sobre a realidade vivida [...]

Nessa proposta, o objetivo central é permitir que o estudante torne-se um ensinante/aprendente e o espaço de intervenção um aprendente/ensinante (FREIRE, 2006).

Nas palavras de Barreiro e Gerban (2006, p. 20) o Estágio

[...] pode se constituir no *lócus* de reflexão e formação da identidade ao proporcionar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade. O processo curricular não pode ser unilateral, ele demanda proposições reflexivas do curso formador, dos docentes e dos alunos. Dessa forma, a identidade que o curso pretende legitimar deverá ser explícita nos paradigmas formativos e vivenciada na prática formativa. Isso exige um exercício constante de reflexão a respeito da problemática relação entre teoria e prática e na busca de alternativas para equacioná-la.

No Estágio de Extensão, a proposta é a integração teoria e prática, de forma dialética, inter/transdisciplinar, articuladora do tripé universitário com base na problemática trazida das especificidades do *lócus* de atuação. Para tanto, independentemente da modalidade, o estágio é um momento de análise dos fenômenos da realidade à luz dos conhecimentos inter/transdisciplinares, tendo a teoria e a prática como atos indissociáveis e críticos haja vista que as ações de Estágio não são pensadas na Universidade para a comunidade, mas em espaços de interação onde são propostas, discutidas e acatadas sugestões de intervenções em conjunto. Esta troca de experiência possibilita ampliar os entendimentos acerca dos problemas que são vivenciados cotidianamente, achando conjuntamente as maneiras de superá-los.

Na discussão de Santos (2005), acerca do *conhecimento regulação e emancipação*, vislumbramos que nas ações de Estágio de Extensão Universitária o *conhecimento emancipador* inter-relaciona-se com o *regulador* para favorecer o *conhecimento pluriversitário*. Isso porque ele tem possibilidades de se concretizar como uma prática acadêmica que promove práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento. Pode favorecer a aproximação de diferentes sujeitos permitindo, assim, a multidisciplinaridade e o desenvolvimento de uma consciência cidadã.

Isso ocorreu quando, no processo de (re)organização curricular as Universidades brasileiras, tendo em vista a ideia de flexibilização curricular, implementaram uma concepção de extensão universitária em que o diálogo Universidade e sociedade passa a ser visto como de “mão dupla”, pois envolve docentes, discentes e comunidade.

Um exemplo é o Estágio de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), denominado de “Estágio de Vivência em Comunidade”. Implantado em 1987, visa favorecer a melhoria da qualidade de ensino, inserindo alunos nas comunidades através de estágios extracurriculares na perspectiva de, juntamente com essas, identificarem os problemas existentes e procurar formas e estratégias de solução para os mesmos. (FALCÃO, 2006).

O “Estágio de Vivência em Comunidade” se caracteriza como Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária, da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPB, em conjunto com a Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina (DENEM), o Centro e Diretórios Acadêmicos de Medicina do todo o Brasil e a Assessoria de Grupos Especializados Multidisciplinar em Tecnologias e Extensão (AGEMTE). (FALCÃO, 2006).

O Estágio objetiva inserir estudantes do curso de medicina, da UFPB e de outras IES, em diversas comunidades através de estágios extracurriculares, com a perspectiva de identificar todos os problemas existentes e procurar estratégias de solução para estes problemas a partir do diálogo de saberes com a população.

Em nossas leituras, foi possível diagnosticar, também, outra experiência de Estágio em Extensão desenvolvido na UFPB. Trata-se do Estágio Nacional Multiprofissional de Vivências em Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (VEPASF). No dizer de Cruz, Vasconcelos e Silva (2011, p. 106), esta experiência, iniciada em 2007,

[...] se originou em torno de vivências na Comunidade Maria de Nazaré e de momentos pedagógicos na UFPB, compondo espaços de interação com as famílias, rodas de conversas para aprofundamento e intercâmbio de saberes, assim como participação nos grupos da Comunidade. Durou onze dias e foi organizado de acordo com pactuações realizadas com os extensionistas participantes e os atores locais envolvidos (comunidade, extensionistas, instituição).

Identificamos nas leituras sobre esta proposta de ação extensionista que a vivência e a ação na extensão universitária possibilitam leituras críticas, questionadoras, curiosas, autônomas e complexas no sentido de tecer juntos os conhecimentos sobre o homem na sua relação com a natureza e a sociedade, fazendo assim uma leitura contextual, ou seja, a práxis vivenciada através da ação de fortalecimento da autonomia e de autoridade.

Constatamos, também, nas leituras sobre esta experiência extensionista, a emergência de compartilharmos os valores da conservação, da cooperação, da parceria ao exercitar nossas percepções e pensamentos sobre a vida e o mundo, fundamentais ao sentido da responsabilidade ética e solidária entre os humanos. Segundo Santos (1996, p. 229),

A Universidade deverá criar espaços de interação com a comunidade envolvente, onde seja possível identificar eventuais actuações e definir prioridades. [...] deve dar atenção privilegiada [...] à aprendizagem concreta de outros saberes no processo de “extensão”.

Vale lembrar que os espaços sociais são, por sua natureza, espaços polifônicos que agregam diferentes *sons* e *tons* geradores de novas melodias e cores que, sem perder a sua essência matriz, favorece, a partir de interações, o desenvolvimento de outras possibilidades. Assim, conforme Bachelard (2004, p. 32), “um conhecimento movido por métodos de aproximação poderá seguir o fenômeno até sua individualidade e em seu movimento próprio”. Falar de diálogo entre conhecimentos é acreditar na possibilidade de conflitos e diálogos entre as várias formas de saberes que são contextuais e parciais, que têm como ponto de partida epistemológico a “*ecologia dos saberes*”, proposta por Santos (2006), definida como um “[...] conjunto de epistemologias que parte da possibilidade da diversidade e da

globalização contra-hegemônica e pretende contribuir para as credibilizar e fortalecer.” (SANTOS, 2006, p. 154).

Retomando a discussão entre Estágio Curricular e ações de extensão universitária, no contexto da UFBA, outro ponto e não menos importante nessa diferenciação é que a ACC dilui a fragmentação e a sobreposição de conhecimentos presentes nas disciplinas e nos estágios. A PROEXT/UFBA (2011c, p. 03 – grifo do documento) reforça ainda esta diferenciação salientando que a ACC

[...] sendo uma **atividade curricular** que visa a promover, de forma compartilhada, a avaliação de situações, a reflexão sobre problemas, a busca criativa de soluções e a implementação de ações, sua natureza é teórico-prática e de trabalho de campo, não constituindo, portanto, apenas uma disciplina prática. Tampouco deve ser confundida com o trabalho final de graduação ou com a coleta de dados em pesquisas de campo. Tampouco deve ser confundida “prestação de serviços”, ou ser caracterizada como atividade assistencialista.

Além do mais, a ACC trabalha com um tema (uma problemática) que pode ser visto, analisado, discutido e proponente de soluções específicas com o auxílio de estudantes de no mínimo três cursos diferentes, com a comunidade e sob orientação de um docente. É uma experiência que transcende os espaços físicos da Universidade, neste caso a UFBA. Sua realização é motivada pelos anseios do corpo docente, discente e da comunidade. Portanto, trata-se de uma ação aberta que visa o desenvolvimento do exercício autônomo dos estudantes tendo em vista que ela é materializada segundo a PROEXT/UFBA (2011c, p. 03) através da:

- gestão do compromisso de colocar o conhecimento a serviço das parcelas da população que dele são privadas;
- experiência de produção compartilhada de conhecimento;
- compreensão do conhecimento como ferramenta de transformação;
- compreensão do caráter multidisciplinar dos problemas da realidade (superando a visão fragmentada e fragmentária das “disciplinas” fechadas nos currículos);
- reflexão sobre temas desafiadores tais como: conhecimento e poder, conhecimento cidadania, conhecimento e transformação da realidade e outros.

Retomando aos antecedentes históricos, ressaltamos que no primeiro semestre de 2003 a ACC foi aprovada pela Câmara de Extensão, em 12/03/03, e pela Câmara de Ensino de Graduação, em 25/03/03, como uma atividade de caráter permanente. Destaca-se que, devido à ausência de recursos financeiros e em virtude de movimentos grevistas, não foram desenvolvidas ações nos semestres de 2004.2 e 2005.1. Neste período de interrupção, algumas alterações foram realizadas no Programa: a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), a Fundação Gregório de Matos (Salvador) e a Prefeitura de Nazaré/BA aparecem como financiadores das ações extensionistas e a forma de inserção nas ACC pelos estudantes passam a ser realizada no departamento de origem do professor proponente.

Uma ACC passa a existir com o número mínimo de oito e no máximo de quatorze estudantes, um monitor e docentes. No manual da ACC (2011d, p. 01), o ex-Pró-Reitor de Extensão da UFBA, Prof. Eugênio de Ávila Lins, avalia a proposta informando que:

As dificuldades foram muitas, de natureza e profundidade diversas, e certamente ainda não terminaram. Desde a construção de um modelo de gestão para um programa interdisciplinar, que envolve quase todas as Unidades, Departamentos e Colegiados, até o trabalho de imersão nas teias de um sistema acadêmico não formatado para a flexibilidade e as especificidades de um componente curricular que exige um repensar institucional. Além, é claro, das intempéries previsíveis quanto aos custos de sustentação do Programa.

O ex pró-Reitor de Extensão da UFBA está referindo-se à questão da insustentabilidade de uma Instituição de Ensino Superior Pública em manter uma ação desta natureza. Ao que nos parece, ao chegar à primeira década do século XXI, a extensão universitária não figura como uma das funções da Universidade que articula saberes, mas como aquela que a Universidade busca outras fontes de financiamento.

Entretanto, um dos fundadores da ACC o Professor Paulo Lima (2002, p. 54), na Conferência realizada no XXVI FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Região Nordeste, em Natal, 7 a 9 de abril de 2002, trazendo algumas falas de estudantes que participavam da ACC, defendia que

ela “[...] é uma grande ousadia [...] no sentido de pensar e buscar a construção dessa Universidade outra, compromissada, ética, relevante, dialógica e em permanente inquietação sobre o significado da sua existência!”. (LIMA, 2002, p. 54).

Enfim, vislumbramos que ao pensar, gestar e concretizar uma ação em que a Universidade e as comunidades pudessem dialogar, fossem fundamentados alguns dos seus objetivos básicos como instituição pública: a formação profissional pautada numa ética-cidadã e a ampliação das possibilidades e alternativas de construção de saberes e conhecimentos.

### 3.2 A ATIVIDADE CURRICULAR EM COMUNIDADE: uma experiência de flexibilização curricular

O movimento temático que difere a ACC de uma disciplina acadêmica desafia a compreensão de um currículo que elenca o conhecimento acadêmico como o único produtor de racionalidades.

Trata-se de uma ação que se baseia na proposta de uma relação possível entre a Universidade e a comunidade concentrada (e concretizada) nos processos de intercâmbios que visam maximizar o que une e minimiza o que os separa. É uma prática que procura circular saberes, tendo em vista seus aspectos epistemológicos (conhecimentos) e ontológicos (humano), mas para que isso aconteça no espaço acadêmico é preciso (re) pensarmos o currículo e fazer com que ele valorize mais as experiências e os processos de internalização dos sujeitos.

A partir da fala de um dos sujeitos da sua pesquisa sobre sua participação na ACC, Sá (2004, p. 177) questiona: “Estaria nessa experiência um caminho para se repensar os currículos, para se abrir espaços de aprendizagem mais “mestiços”, mais plurais?”

Com este questionamento de Sá (2004), ficamos a imaginar que o currículo (escolar e acadêmico) existe no mundo do concreto onde a sociedade e as culturas se articulam o tempo todo, formando um mosaico dialético e multirreferencial. Ele implica um ser/estar/no/para o mundo que não se perde; e faz com que neste movimento nos realizemos enquanto atores sociais.

Assim, sob a questão de Sá (2004), vislumbramos que a ACC, ou experiências desta natureza, possam ser uma direção possível para a Universidade repensar os seus caminhos. É preciso que saibamos que nos “extramuros” das Universidades existem outras cognições que não necessitam de status privilegiados para que possam existir. Igualmente, este pode ser o papel da flexibilização curricular, ou seja, dissolver as fronteiras entre os conhecimentos e dar emergência a fim de que outros saberes/conhecimentos e práticas de produção de conhecimentos circulem modificando, dessa forma, os contornos dos espaços sociais e institucionais que dominam os conhecimentos.

O currículo (acadêmico e escolar) pode ser compreendido como o conjunto de ações que ocorrem no fazer educacional. De tal modo, ao concebermos as modificações que ocorrem no espaço educacional, elas sempre são norteadas por posições político-ideológicas que direcionam a formação dos sujeitos e sua ação na sociedade. Moreira (1997. p. 11) acrescenta que:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação de conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

É um processo social e histórico que encaminha e que norteia as experiências vivenciadas no espaço escolar. Destarte, podemos entendê-lo como um instrumento responsável pela (re/des) construção de identidades e subjetividades. Na sua pesquisa sobre o currículo do curso de Pedagogia da UFBA, Sá (2004, p, 127) comenta que:

Em relação às possibilidades do currículo, posso destacar ainda que muitos estudantes parecem encontrar um sentido para sua existência como pedagogos justamente em espaços que não tem controle sobre a situação, como aquelas estudantes que participaram de experiências com a Atividade Curricular em Comunidade (ACC) ou mesmo em estágios, espaços em que as referências no Curso de Pedagogia são articulados, sem hierarquização com outros, de outros campos de saber, em função de projetos sociais mais amplos.

Pensar o currículo sob esta ótica significa (re) pensar e transformar os processos de significação e de ressignificação presentes no ato educativo. Trata-se de entender o currículo como uma prática social concreta e contextualizada longe da sua zona de conforto.

Não queremos nos ater às teorias, conceitos e práticas do currículo mesmo porque há uma imensa produção que se debruça sobre o assunto e nosso foco reside em tentar mostrar a ACC enquanto uma proposta de flexibilização curricular.

Ao abordamos sobre a flexibilização curricular, no documento da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), encontramos que o seu significado está

[...] na relação que estabelece com o Projeto Político Pedagógico do Curso [...] o processo de flexibilização não pode ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular. Ele exige que as mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva de um ensino de graduação de qualidade

De tal modo, podemos postular que a flexibilização curricular é uma prática poliglota e polifônica, tendo em vista que desenvolve processos de construção de entendimentos e de interação entre as diferentes formas de saber. Dessa forma, a flexibilização curricular visa acentuar a pluralidade de experiências que os sujeitos podem e devem vivenciar nos diferentes espaços; isso porque o currículo só existe integrado em um ecossistema.

O debate sobre flexibilização curricular não é algo que acontece hoje. Desde os anos de 1950, John Dewey já sinalizava que a organização pedagógica necessitava ser repensada.

No Brasil, as ideias de Dewey ganham reforço com os pensadores da Pedagogia Libertária - Escola Nova - que pretendiam minimizar os objetivos estabelecidos pela lógica taylorista, que inviabilizavam qualquer mudança no espaço escolar. Neste modelo, nem os professores, tampouco os alunos podem participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. (SANTOMÉ, 1998, p. 13).

Como a educação é tida como um instrumento de dominação, qualquer desejo de emancipar os oprimidos foi (e será) reprimido pelas instâncias governamentais. E foi isso que aconteceu historicamente com o Brasil como podemos ver nas ações de instituições pioneiras que pretendiam melhorar a qualidade de vida da população, promovendo a alfabetização de pessoas jovens e adultas em cidades dos estados da Paraíba, do Rio Grande do Norte e Pernambuco fazendo uso do pensamento de Paulo Freire.

Após um período turbulento de Ditadura Militar (1964 – 1985), a necessidade de flexibilizar os currículos entra no debate das obrigações educacionais com a abertura política, na metade dos anos de 1980, do século passado, pois se pensava um modelo de educação mais condizente com as reais situações em que a sociedade estava inserida.

Na década de 90, do século passado, com a promulgação da Lei 9394/96, houve uma quebra das estruturas rígidas do currículo que possibilitou aos cursos universitários obterem novas diretrizes curriculares, ocasionando a inserção de novas disciplinas, a redefinição das cargas horárias e o aproveitamento de atividades realizadas ao longo do processo formativo dos estudantes.

Sá (2004, p, 163) comenta que o termo flexibilização

[...] vem sendo utilizado nos meios educacionais nas duas últimas décadas inspirado tanto no mundo do trabalho, com o apelo à adoção de processos mais flexíveis na produção desde a constituição do modelo toyotista de produção, quando nas críticas à forma hierarquizada de produção de conhecimento e nas avaliações críticas aos processos de escolarização, pela impossibilidade de responder com qualidade às demandas de formação da população.

Este redirecionamento<sup>29</sup> fez com que as opções de atividades realizadas durante o processo formativo se ampliassem. Podemos dizer, com base na literatura vigente, que a pesquisa e a extensão ganharam um impulso, pois estas atividades proporcionam um amadurecimento intelectual e profissional aos estudantes.

---

<sup>29</sup> Sobre as implicações de um currículo nos moldes e na perspectiva de trabalho *taylorista, fordista e toyotista* indicamos a leitura de Duarte (2012).

Esses argumentos explicitam que uma ação extensionista que nasce do princípio da flexibilização curricular parte da constatação, segundo Macedo (2007. p. 42), de que

[...] o currículo não deve ser somente um artefato para formar a cabeça das pessoas bem cheias, mas antes de tudo, criar um cenário intercítico onde as pessoas em formação possam edificar mutuamente cabeças bem feitas, relacionais, que rejuntem os ditantes das epistemologias violentas [...]

Sá acrescenta (2004, p, 163 - 164) que, no campo do currículo, a imagem de flexibilização

[...] vem associada à necessidade de superar a rigidez das grades curriculares impostas pela legislação anterior, que se apoiavam na obrigatoriedade de um currículo mínimo a ser adotado em todo território nacional para todos os níveis.

A partir desta constatação, podemos perceber que uma formação acadêmica não deve primar apenas pela formação técnica, é preciso formar cidadãos comprometidos com o humano. Assim, Liberalino (2004, p. 44), comentando sobre a pertinência de uma ação extensionista cuja finalidade encontra-se no extenso/intenso diálogo com a comunidade, nos diz que

[...] uma proposta de atividade curricular que seja desenvolvida em comunidades. Isso implicaria, de imediato, a ignição de uma oficina de novos formatos acadêmicos e, a médio prazo, a obrigatoriedade de um (re)planejamento de cada curso superior, em direção a estabelecer prioridades acadêmicas e sociais, além de uma saudável imersão dos estudantes nas respectivas realidades de suas futuras áreas de atuação.

É uma ação que favorece aos estudantes o aumento de suas capacidades como agentes de transformação social.

Trata-se de uma tomada de decisão que permite aos cursos uma relação próxima entre as transformações da sociedade que clama por uma formação mais

completa e sem a fragmentação dos conhecimentos. Sá (2004, p. 178 – *grifo da autora*) sobre a ACC declara:

[...] identifico nessa atividade, mais que um espaço multiprofissional, possibilitador de processos interdisciplinares, um *espaço multirreferencial de aprendizagens*, pela possibilidade de promover *articulações* entre diferentes saberes, dificilmente alcançados no desenvolvimento de um currículo eminentemente disciplinar.

Completa a autora (2004, p. 179) dizendo que criar espaços multirreferencias de aprendizagem no currículo

[...] não significa romper definitivamente com a organização disciplinar, haja visto a experiência aqui enfocada das ACCs que institucionalmente funcionam como disciplinas (no sentido de componente curricular) mas busca a articulação de saberes construídos em diferentes espaços, bem como visões plurais sobre um acontecimento apropriado.

A partir da constatação de Sá (2004) em relação à participação dos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, fica evidente que falar de uma formação multirreferencial requer projetar um currículo que permita aos estudantes, em seu processo formativo e quando egressos das instituições, se posicionarem frente aos problemas do mundo de forma crítica e reflexiva e que permita a articulação dos conhecimentos socialmente construídos.

Fazendo um paralelo entre as experiências vivenciadas pelos estudantes com as vivenciadas pelos e nos movimentos sociais, nos aproximamos da compreensão da *sociologia da ausência e da emergência* proposta por Santos (2005; 2004c).

Sobre a *sociologia da ausência*, Santos (2004c. p. 136) diz que “[...] não é uma sociologia convencional e não pode ser exercida nos lugares convencionais de produção do saber científico hegemônico [...]” e que a *sociologia da emergência* “[...] é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes [...]”. (SANTOS, 2004c. p. 25).

Como a ACC acontece em comunidades, nos serviremos destes construtos para pensar que ela é uma atividade onde acontece de fato a flexibilização curricular já que ela viabiliza a formação crítica e os processos de conhecimentos são contextualizados.

Santos (2004c. p. 25), procurando diferenciar a *sociologia da ausência e da emergência*, diz que

[...] o elemento subjectivo da sociologia das ausências é a consciência cosmopolita e o inconformismo ante o desperdício da experiência. O elemento subjectivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades.

Outro ponto não menos importante para nosso trabalho é que a *sociologia das ausências* “[...] se move no campo das experiências sociais, a sociologia das emergências move-se no campo das expectativas sociais.” (SANTOS, 2004c. p. 26).

Experiência e expectativa sociais são dois construtos necessários para discorrermos sobre a flexibilização curricular no âmbito das ações extensionistas tendo em vista que ela demanda por uma formação crítica e cidadã.

Ao que parece, o Fórum de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras corrobora com esta assertiva ao definir os princípios necessários para que as IES públicas possam participar do processo de construção da cidadania. A partir da leitura de Nogueira (2000, p. 110 – 111), podemos elencar alguns destes princípios:

[...]  
Priorizar ações junto às comunidades de baixo poder aquisitivo, portanto comunidades que requerem potencializar sua organização política.  
Desenvolver ações em parceria com lideranças e instituições das comunidades e dos movimentos sociais. [...].  
Estimular a identificação de oportunidades, demandas, necessidades e problemas comuns, bem como, de solução de problemas coletivos, visando, ainda, o processo de integração e de autonomia das comunidades, não se caracterizando em uma ação assistencialista. [...]  
Explorar e apropriar as vivências e experiências do cotidiano das comunidades para o desenvolvimento das ações, buscando e compartilhando reflexões e práticas sociais em uma relação mútua de ensino-aprendizagem.

Implementar a socialização do saber acadêmico nas comunidades através de linguagens apropriadas, reconhecendo suas práticas sociais e valores culturais.

Possibilitar um diálogo aberto entre a Universidade e as comunidades ao articular o saber popular e as práticas sociais das comunidades com o saber acadêmico e práticas sociais da vida universitária.

Buscar a promoção de ações de caráter multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, dentro de um processo de implantação gradativa, que resulte na integração e envolvimento com reconhecimento recíproco das comunidades e a Universidade.

Envolver na execução das ações a própria comunidade, suas lideranças e os demais parceiros institucionais.

A partir destes princípios, podemos ver a preocupação do Fórum com a formação cidadã e com a possibilidade de diálogo entre os conhecimentos da Universidade e os das comunidades.

Andrade (2004. p. 31) nos elucida que uma formação que prima pela cidadania é

[...] uma missão da Universidade, principalmente em sociedades onde a cultura societal e política tem a marca da desigualdade, da dependência e da não-participação, da maioria da população, nas decisões que orientam o seu futuro. Assim, cabe à Universidade a tarefa de transmitir os ensinamentos necessários mas também os valores formadores de novas atitudes diante da vida coletiva.

Sabemos que a participação em atividades de pesquisa e extensão é escolha dos estudantes. Contudo cabe às Instituições de Ensino fomentarem a fim de que eles participem ao menos de uma dessas ações para que sua formação seja condizente com o verdadeiro sentido/significado de uma Universidade.

Se hoje vemos uma adequação curricular que atenda às exigências de mercado e uma formação profissional com tendências economicistas e mercantilistas, portanto refém da racionalidade econômica, projetar uma ação que prima pelo diálogo com e na comunidade trata-se do rompimento com as estruturas preconcebidas e com as disputas ideológicas para poder alcançar uma formação que contemple uma postura mais humilde e verdadeiramente humana. Essa atitude só ocorrerá quando o diálogo superar as barreiras hierarquizantes presentes no seio da comunidade acadêmica.

Pode-se entender a flexibilização curricular como uma possibilidade de satisfação das necessidades educativas que não podem ser entendidas como uma atividade complementar presente na estrutura curricular. É uma forma de tornar o currículo mais acessível sem empobrecê-lo.

Flexibilizar o currículo demanda, também, que os processos de conhecimentos respeitem e valorizem as diversidades de saberes, conhecimentos e experiências que orientam as atividades realizadas nas e pelas Universidades. Sobre a extensão, Andrade (2004, p. 34) comenta que ela é:

[...] o mecanismo mais eficiente de aproximar a instituição universitária da sociedade ao seu redor, funcionando como o meio mais eficiente de ampliar o acesso à Universidade, de milhares de cidadãos que a ela não têm acesso pela via do ensino formal [...] a extensão é também a possibilidade da síntese teórica e prática da experimentação social, elementos fundamentais para uma formação acadêmica referenciada na realidade social, nas suas necessidades, na sua singularidade.

Assim entendido, flexibilizar o currículo é permitir que os estudantes concebam a sociedade como uma instituição dinâmica que produz o tempo todo conhecimentos novos e que os coloca à disposição das Universidades. Não significa aqui olharmos para a sociedade enquanto instrumento de pesquisa, mas como um espaço propício para o diálogo e onde a troca de saberes se faz naturalmente.

A ACC é uma experiência de flexibilização curricular que faz emergir uma nova forma de “fazer” Universidade. É uma nova lógica de fazer com que a produção da não existência e de uma monocultura racional seja substituída pela cultura do re-ligar. É uma possibilidade de fornecer visibilidade ao que nos circula.

Essa questão faz com o que foi ocultado pelos currículos ganhem espaço e reconhecimento através da *sociologia das ausências*, que para Santos (2004c, p. 14) é “[...] uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não-existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe”.

O autor completa, ainda, dizendo que “o objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis, objetos ausentes em presentes”. (SANTOS, 2004c, p. 14).

A visibilidade que a ACC proporciona aos sujeitos envolvidos nas ações faz com que os saberes historicamente construídos sejam transformados em conhecimentos válidos e visíveis. Santos (2004c. p. 157) distingue cinco lógicas ou modos da produção da não-existência:

1 – *A monocultura do saber e do rigor do saber* tido como o mais poderoso, pois “transforma a ciência moderna e a alta cultura nos únicos critérios de verdade”. Completa, afirmando que “a não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura.

2 – *A monocultura do tempo linear* traz a ideia de que a “história tem sentido e direção único e conhecido”; o tempo é linear e na sua frente seguem os países centrais.

3 – *A monocultura da naturalização das diferenças* explicita que as populações são classificadas segundo categorias hierarquizantes (racial, sexual, dentre outras). Deixa evidente que a relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquização.

4 – *A monocultura do universal e do global* que é tida como a lógica da produção da não-existência que é produzida sob a forma do particular e do local.

5 – *A monocultura dos critérios de produtividade e de eficácia capitalista* traz a ideia de que o trabalho é uma força produtiva que torna as populações descartáveis.

Estas monoculturas, produzidas pela epistemologia e pela racionalidade hegemônica, são resultantes de uma lógica de produção social que intensifica e converge no desperdício das experiências sociais. Para Santos (2004c. p. 18), a sociologia das ausências “funciona mediante a substituição das monoculturas por ecologias”. (dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e das produtividades).

Para fins de exposição, nos atemos à *ecologia dos saberes* porque nela está explícita a compreensão de incompletude e a possibilidade do diálogo entre os conhecimentos que são fatores essenciais para que a flexibilização curricular aconteça. Neste domínio, na *ecologia de saberes* os saberes não científicos são

possibilidades outras ao saber científico. Destaca-se que não utilizaremos aqui a ideia de Santos de alternativa porque na nossa compreensão estes saberes estão postos e não necessitam serem validados nem pela academia tampouco por outras instituições.

É, pois, um não programático, mas paradigmático no que diz respeito à democratização, organização e construção dos conhecimentos tendo em vista “[...] a lógica da monocultura do saber e do rigor científico tem de ser confrontado pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em práticas sociais”. (SANTOS, 2004c. p. 18).

Ao procurarmos analisar e estudar os fenômenos educacionais, à luz do pensamento de Santos, nos damos conta de que estes são repletos de sentidos de curiosidades e de amorosidade para, pelos e com nossos estudantes.

Assim, nos deparamos com uma concepção de *sociologia das emergências* que é uma “[...] investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas [...]”. (SANTOS, 2004c. p. 25).

Temos o espaço acadêmico e escolar como uma possibilidade outra favorável à convivência humana que tem a educação como uma manifestação objetiva e subjetiva de materialização e propagação do conviver e do amor. Acompanhando as demandas de uma educação que visa minimizar a dicotomia teoria e prática, não podemos pautá-la no princípio simplificador e disciplinarista, precisamos proporcionar aos estudantes vivências em comunidades para que a aquisição de novos conhecimentos possa contribuir para sua visão crítica.

Em suma, pensar a flexibilização curricular na extensão universitária requer projetar um novo “fazer” universitário haja vista que essa ação rompe com a estrutura linear do “currículo tradicional” e nos remete a possibilidades outras de um currículo complexus e multirreferencial que deságua numa proposta de uma epistemologia curricularista que busca superar, desconstruir e transgredir qualquer lógica linear e disciplinarista e que tenha uma identidade física. Assim, trata-se de uma ação ética e política que demanda olhar para as relações de alteridade presentes nos discursos e fazeres dos sujeitos sociais.

#### 4 OS ENTRE-LAÇOS DE SABERES EM UMA CIRANDA CARTOGRÁFICA

Desde os primórdios, a capacidade de estabelecer a comunicação (articulação entre o pensamento e a linguagem) é o diferencial entre os humanos e as demais espécies vivas. É partindo desta compreensão que passamos a compreender que o homem vive em uma constante busca pelo conhecimento de si e para si em comunicação com os outros. Daí porque, imaginamos que toda ação pelo conhecimento se faz através da interação entre o indivíduo com o objeto cognoscente, utilizando-se da (de) codificação de símbolos ou sinais, elementos essenciais da comunicação e da representação simbólica e abstrata do vivido e sentido.

Dessa forma, entendemos que a linguagem é a “[...] encruzilhada essencial do biológico, do humano, do cultural, do social. A linguagem é uma parte da totalidade humana, mas a totalidade humana está contida na linguagem.” (MORIN, 2003, p. 37). Por essa razão, concordando com Morin (2003), e nesta pesquisa, fazemos uso da linguagem dos sujeitos para a construção de conhecimentos sobre extensão universitária, pois vimos que é através da linguagem que os humanos atribuem sentidos aos objetos na tentativa de estabelecer relações sociais, científicas e afetuais em comunicação com os demais seres de conhecimento.

Esse processo de significação parte de uma convenção social e culturalmente aceita e estabelecida, mas também das múltiplas referências que constituem a subjetividade daqueles que praticam a linguística. Tal conformação gera e regenera significados em um processo constante e mutável, que permite a solidificação e a auto-organização da sociedade, numa relação que se define concomitantemente como complementar e antagônica.

Sabe-se que os seres humanos são dotados de estruturas e esquemas mentais que propiciam o desenvolvimento da linguagem. Mas cada ser humano, mesmo vivendo em grupo, experimenta e vivencia situações singulares que são frutos do seu nível de desenvolvimento e de aprendizagem em suas relações sociais e experienciais com os outros. Todo ser humano é, nessa perspectiva, dotado de uma individualidade que permite o surgimento e desenvolvimento da sua (in) consciência singular.

Essa (in) consciência singular se desenvolve por meio de uma reflexão no sentido ótico do espelho. Opera, também, através do processo de duplicação do refletor em refletido e designa o retorno, em circuito, do espírito sobre si, via linguagem, para se fazer compreender pelo(s) outro(s). Trata-se, assim, de uma ação individual e subjetiva. Desse modo, por estar atrelada a um jogo constante em busca do ato de conhecer, torna-se parte de um movimento de busca pela verdade e pelo erro em si mesmo para alcançar a consciência. Para tanto, ela necessita “[...] reconhecer sua natureza reflexiva e dialógica para reconhecer sua natureza subjetiva/objetiva.” (MORIN, 2003, p. 113). O homem só atinge sua consciência ao entrar em contato com seus pares através do processo de ação-reflexão-ação.

Reconhecemos, dessa maneira, que a consciência é um produto da relação entre o racional e o vivido, entre a subjetividade e a objetividade, entre o pensamento e a linguagem e entre o eu e o nós. A “[...] consciência nada sabe do organismo, do cérebro, da sociedade, do mundo, das operações do pensamento. Nada sabe de si mesma” (MORIN, 2002, p.212). Então, a consciência é bipolar e sem fronteiras em seus pólos, pois comporta novas interpretações a cada interação, que se faz através do diálogo. É nesse sentido que buscamos, em diálogo com os sujeitos da pesquisa, constituir novas interpretações sobre extensão universitária como *lócus* de construção de conhecimentos.

Com esse direcionamento, compreendemos que o diálogo mantido com esses sujeitos no processo de pesquisa, não é apenas “[...] somente entre pessoas, mas entre tempos, imaginários, ideias, corpos, experiências, vozes, imagens diferentes. E deve ser nessa, com essa e para essa diferença que deve acontecer o diálogo” (CALDAS, 1999, p. 100), particularmente quando se investiga sobre processos formativos.

Postulamos, nessa perspectiva, que o diálogo é um desafio para unir noções aparentemente contraditórias, mas que compõem o processo organizador da historicidade de um sujeito, que procura (re) juntar pensamentos ditos “contrários”, através de um diálogo que se faz entender porque se dá no âmbito da comunicação. Isso ocorre porque essa comunicação é pensada e construída para buscar, nas profundezas do olhar dos sujeitos, as obscuridades e as clarezas das cenas vividas e escondidas na (in) consciência que se faz reflexão quando estimulada a pensar sobre si e suas experiências.

Nessa perspectiva, podemos perceber que os sujeitos desse diálogo são dialógicos e habitam modos de contradição em suas linguagens por se encontrarem em um ser, ao mesmo tempo, unidual e duplo, da racionalidade e da irracionalidade, do real e da ilusão. Enfim, sujeitos que vivem o presente com o olhar no passado para projetar o futuro.

É com base nesses argumentos, que fomos ao encontro dos nossos sujeitos dialógicos para rememorar sua participação na Atividade Curricular em Comunidade (ACC). Levamos na bagagem a propositiva de Goffman (1985, págs. 221 - 222) que nos lembra: quando “[...] um indivíduo se apresenta diante de nós consciente ou inconscientemente projeta uma definição da situação, da qual uma parte importante é o conceito de si mesmo”.

Esse, talvez, tenha sido o maior desafio nesta pesquisa, pois nos içamos a entrelaçar saberes e conhecimentos que marcaram o processo formativo de estudantes para, em tempo, reconhecer suas vozes. Trata-se de um trabalho de bricolagem (tecido em conjunto – ARDOINO, 1971) que procura romper com a “[...] ortodoxia da fidelidade do pesquisador a um e único paradigma epistemológico/metodológico”. (BURNHAM, 1998, p. 46).

Assim, neste capítulo, desenvolvemos uma discussão a respeito dos caminhos traçados para entrelaçarmos os saberes dos sujeitos desta pesquisa. Nesta perspectiva, nosso aporte encontra-se no âmbito do que consideramos a *ecologia de saberes*, nas ações de extensionistas, aqui rememoradas pelos egressos dos cursos de Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que participaram de ACC.

Inserimos, portanto, a *ecologia de saberes* em uma epistemologia que reconhece os processos subjetivos da condição, da criação e da imaginação humana, em um diálogo entre diferentes formas de conhecimento e de saberes científicos e não científicos que se comunicam para se fazer ouvir e sentir, enfim, existir, como e em forma de conhecimentos.

Para a análise dos dados, fornecidos através de relatos orais, nos servimos do trabalho de tradução de saberes que, segundo Santos (2004c, págs. 121 – 122), “[...] consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas e no [...] reconhecimento da incompletude e da fraqueza recíproca {que} é uma condição *sine qua non* para um diálogo intercultural”.

A tradução que aqui ocorre é entre conhecimentos vivenciados em ações extensionistas que foram revelados em modos de interpretação para o conhecimento científico. Acrescentamos que nossa percepção sobre tradução enfoca, ainda, o sentido e o significado extraídos de Panichi e Contani (2003, p. 139) que dizem:

A tradução tem como princípio retirar de uma fonte antecedente (não necessariamente elementos de outra língua) significados implícitos que possam funcionar em complementação descobrindo, assim, novas realidades. Toda tradução requer uma nova informação estética.

Essa tradução é sistematizada em uma Cartografia Simbólica ou Sociologia Cartográfica que é um exercício da imaginação e serve para “[...] ver em cada escala de representação não só o que ela mostra, mas também o que ela oculta [...]” é uma forma de “[...] lidar com mapas cognitivos que operam simultaneamente com diferentes escalas [...]”. (SANTOS, 2004c, p. 21).

Nessa pesquisa, esses mapas, denominados de Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos, serão construídos com falas dos sujeitos da pesquisa e interpretados a luz de autores como Santos (2010, 2004a, 2004c); Freire (2006, 1983) e Jezine (2006, 2002) que discute a extensão universitária numa perspectiva entrelaçadora de saberes e conhecimentos.

É importante assinalar que nos apoiamos na premissa de que um conhecimento não pode ser reduzido a uma mera informação, uma vez que ele não pode ser unicamente derivado e originado do armazenamento de memórias, mas sim fruto de sucessivas interações e interlocuções entre os sujeitos com o meio e com outros indivíduos.

Nesse trabalho, trazemos as falas dos sujeitos como colaborações para a construção de conhecimentos sobre extensão universitária, pois esses são egressos dos cursos de graduação da UFBA que participaram de ACC no seu processo formativo. O diálogo com esses sujeitos ocorreu tendo como as entrevistas, realizada entre setembro de 2011 e abril de 2012, em diferentes espaços sociais.

Ressaltamos de antemão que compreendemos a experiência da ACC como um espaço de diálogos interculturais, pois proporcionou aos envolvidos um contato

entre diferentes culturas. Dessa forma, concordamos com Santos (2004c, p, 18) quando nos diz que “[...] o confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias”.

Nessa pesquisa, como já anunciado, fizemos uso da tradução de saberes e da Cartografia Simbólica como procedimento de análise e interpretação dos dados, tendo como aporte teórico o pensamento de Santos (2005, 2004c, 2002). No entanto, anuímos que mesmo sendo grande o número de estudantes que participaram e continuam participando da ACC, as dificuldades em dialogar com os egressos durante essa pesquisa foram enormes. Primeiro porque enfrentamos uma paralisação dos servidores da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que se iniciou em 13 de junho de 2011 e chegou ao fim em 14 de setembro do mesmo ano. Isso impossibilitou nosso contato com dados na Pró-Reitoria de Extensão dessas IES. Segundo, como os egressos já estão inseridos no mercado de trabalho, muitas vezes não dispõem de tempo para colaborar com a pesquisa.

Tentando solucionar esse problema, fizemos um atalho usando as tecnologias da comunicação e as redes sociais (comunidades no Orkut e Facebook), mas não obtivemos muito êxito, pois nenhum dos participantes dessas comunidades respondeu aos nossos apelos.

O passo seguinte foi vasculhar, em sítios na *internet*, nomes de professores proponentes de ACC na UFBA e buscar, junto aos seus Departamentos e Colegiados, números telefônicos e ou e-mails para podermos solicitar formas de contatos com alguns estudantes.

Ao obtermos os números dos telefones de alguns estudantes, o passo seguinte foi contatarmos com eles, explicar a natureza da pesquisa e expressarmos o nosso desejo em tê-los como sujeitos da nossa pesquisa. Quando o convite era aceito, marcávamos encontro e realizávamos as entrevistas que eram gravadas em mídia digital. Informamos que os procedimentos de praxe da pesquisa acadêmica foram seguidos, inclusive a assinatura de carta de Cessão de Direitos pelos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, os sujeitos dessa pesquisa têm o seguinte perfil:

**TABELA 02 - PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

<b>SEXO</b>	<b>CODINOME</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ACC QUE PARTICIPOU</b>
<b>M</b>	HM	Direito	456 – Ações Interdisciplinares em áreas de Reforma Agrária
<b>M</b>	FL	Direito	456 – Ações Interdisciplinares em áreas de Reforma Agrária
<b>M</b>	PT	Ed. Física	456 – Ações Interdisciplinares em áreas de Reforma Agrária
<b>F</b>	MG	Fonoaudiologia	456 – Ações Interdisciplinares em áreas de Reforma Agrária
<b>F</b>	M	Dança	Hip Hop et. al: dança em comunidade e desenvolvimento social
<b>M</b>	OD	Ed. Física	456 – Ações Interdisciplinares em áreas de Reforma Agrária
<b>M</b>	MA	Direito	456 – Ações Interdisciplinares em áreas de Reforma Agrária
<b>F</b>	DC	Museologia	Memória e Sociedade
<b>F</b>	SG	Dança	Hip Hop et. al: dança em comunidade e desenvolvimento social
<b>M</b>	GO	Farmácia	ACC FAR 458 - Educação e Saúde: Prevenção e Diagnóstico de Doenças Parasitárias
<b>M</b>	EM	Arquitetura	Leitura Ambiental de Eventos de Rua
<b>F</b>	MS	Medicina Veterinária	Meio ambiente e saúde
<b>F</b>	MM	Engenharia Sanitária	ACC FAR 458 - Educação e Saúde: Prevenção e Diagnóstico de Doenças Parasitárias
<b>M</b>	RR	Farmácia	ACC FAR 458 - Educação e Saúde: Prevenção e Diagnóstico de Doenças Parasitárias
<b>F</b>	GM	Com. Jornalismo	Memória Social: audiovisual e identidades

FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

Sobre os sujeitos da pesquisa, é possível anunciar que a maioria é do sexo masculino (53,33%) o que evidencia que, possivelmente, na UFBA as pessoas do sexo masculino participam mais de ações de extensão que as do sexo feminino.

Outro ponto que merece destaque está relacionado à área do conhecimento. Encontramos um maior número de estudantes egressos (40,00%) na área de humanas, conseqüentemente, esta foi a área com maior número de ofertas de ACC seguida das áreas de saúde e de artes. Ao que parece, os estudantes e docentes da área de humanas mantêm um perfil condizente com a área de conhecimento, ou seja, uma preocupação com o social.

Vale ressaltar que, conforme foi acordado com os sujeitos, utilizamos na elaboração dessa tese codinomes para cada um deles, a fim de manter o anonimato dos entrevistados.

#### 4.1 CARTOGRAFANDO MEMÓRIAS E TRADUZINDO SABERES

As maneiras pelas quais imaginamos os discursos do outro nos permitem mapear as experiências vivenciadas pelos sujeitos de forma que as representações possam ganhar (ou não) notoriedade.

Conhecer e representar o que se investiga são dois construtos primordiais em uma pesquisa. Para tanto, os humanos sempre utilizaram os mais variados dispositivos para conservar na memória suas experiências ou para representá-las de forma lógica para que outros pudessem conhecer ou até mesmo reviver experiências. A cartografia é um desses instrumentos ou dispositivos de conservação e preservação representativa do espaço percorrido, visitado, experienciado. Comentando sobre o uso da cartografia, Joly (1990, p. 31) nos diz que, ao longo do tempo, os homens:

Aprenderam a gravar os seus detalhes em placas de argilas, madeira ou metal, ou desenhá-los nos tecidos, nos papiros e nos pergaminhos. Assim, aprenderam no Egito, na Assíria, na Fenícia e na China os primeiros esboços cartográficos.

A utilização da cartografia é muito difundida e variada na história da humanidade e serviu tanto para os comerciantes quanto para os militares defenderem os limites de seus Estados. Os primeiros mapas foram traçados a partir de relatos orais de viajantes; hoje, já vimos que os satélites espalhados pelo cosmos mostram como a realidade e os espaços são mutáveis. Isso também favoreceu o uso de cartografia para registros de saberes e bens imateriais em determinados espaços sociais e culturais, como forma de preservação do lugar no cotidiano como diria Milton Santos (2000).

Não queremos fazer ou traçar, aqui, um histórico da cartografia, mesmo porque este não é nosso objeto de estudo e porque existe uma gama de referências que dão conta dessa questão. Nossa proposta centra-se apenas em evidenciar saberes e conhecimentos com o uso desta forma de representação como uma possibilidade de comunicação para traduzir graficamente saberes e conhecimentos. A proposta que ora se delineia para o aporte metodológico ganha força no dizer de Cunha (2006, p.11) quando advoga que:

Apesar de muitas vezes se recuperarem vozes silenciadas, as formas de pensar e processar estas fontes de conhecimentos não romperam, na maior parte dos casos e no fundamental, com os paradigmas dominantes que são perspectivas constitutivas do conhecimento dominante. Nesta medida, a geopolítica do conhecimento não é mais uma abordagem epistemológica mas é o lugar político da ciência. O postulado da diferença, da heterogeneidade, da mestiçagem, da hibridização, da contigência, é profundamente político e tem que ser levado a sério, sob pena de se estabelecerem apenas trocas desiguais.

Tentando não estabelecer trocas desiguais entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, a escolha em trabalhar com a Cartografia Simbólica, ou com a Sociologia Cartográfica proposta por Santos (2005, 2004c, 2001), aqui denominada de Ciranda Cartográfica, remonta à questão de que a cartografia sendo um dispositivo ou procedimento de sistematização de informações nos conduz à compreensão de que é “[...] uma ciência muito complexa, pois combina “características” das ciências naturais e das ciências sociais” (SANTOS, 2005, p. 197). Sendo assim, satisfaz nossa intenção de traduzir conhecimentos antagônicos em modos comunicativos acessíveis aos conhecimentos acadêmicos em diversas áreas do saber.

Esclarecemos que a Associação Cartográfica Internacional, conforme Joly (1990, p. 8 - 9), em reunião na UNESCO, em abril de 1966, em Paris, definiu a cartografia como

[...] o conjunto dos estudos e das operações científicas, artísticas e técnicas que intervêm a partir dos resultados de observações diretas ou da exploração de uma documentação, em vista da elaboração e do

estabelecimento de mapas, planos e outros modos de expressão, assim como de sua utilização.

A partir de um estudo sobre a utilização da cartografia, Brito e Hetkowsky (2009, s.p.) informa que este conceito

[...] considera que os usuários dos produtos cartográficos também estão produzindo cartografia, pois existe uma clara interação entre os mapas e seus usuários. Interação esta relacionada com a representação dos elementos ou fenômenos, bem como com a sua interpretação. Assim, podemos tomar a Cartografia como linguagem, uma forma de apresentar e representar a superfície terrestre e seus elementos através de um alfabeto próprio, o qual se utiliza signos (símbolos), bem como de figuras geométricas (pontos, linhas e polígonos) na composição de suas mensagens.

Diante dessa observação, podemos inferir que a cartografia é uma estratégia de suspensão do tempo, que cria ambiente para o espaço que engloba, segundo Joly (1990, p. 9), parte de “[...] todas as atividades que vão do levantamento do campo ou da pesquisa bibliográfica até a impressão definitiva e a publicação do mapa elaborado”. Dessa forma, esta suspensão se dá porque os acontecimentos históricos fazem parte da ontologia do ser e podem ser combinados entre o ontem, o hoje e o amanhã num movimento que direciona a essência do humano que vive, constrói e imagina sua realidade, buscando concretizar seus ideais.

Merece destaque aqui o uso que o leitor faz dos mapas, pois, conforme Brito e Hetkowsky (2009, s.p.),

[...] utilizando a experiência e o conhecimento anteriormente acumulado acerca da realidade, executa a leitura e a interpretação da mensagem. A interpretação da linguagem cartográfica (ótica do cartógrafo) e sua fusão com o saber do leitor (ótica do leitor) permitem a formação de idéias e inferências acerca da realidade. A junção dos conhecimentos do emissor e do receptor propicia o crescimento científico, onde saber individual é transposto. Desta forma, a informação que sai é maior do que a que entra: a informação é objetiva, pois foi produzida sistematicamente através de um método científico, mas a interpretação pode sofrer influências por parte de cada especificidade dos leitores.

É com esse dimensionamento que projetamos a Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos dessa pesquisa, tentando sistematizar seus dados em um mapa elaborado cujo conteúdo informe a dinâmica do espaço/tempo experienciado pelos sujeitos da pesquisa. Assim, se a cartografia relaciona o tempo geográfico ao histórico, podemos entender que este dispositivo possa ser “[...] antes de tudo uma mensagem de localização e de avaliação de distâncias e de orientações”. (JOLY, 2004, p. 9); no caso em pauta, de orientação para a prática universitária.

Ainda em Joly (1990, p. 17), vamos encontrar substratos para a criação de nossa Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos quando a autora comenta que os objetos cartografados são “[...] transcritos através de grafismos ou símbolos, que resultam de uma convenção proposta ao leitor pelo redator, e que é lembrada num quadro de sinais ou *legenda* do mapa”.

Dentro de nossos limites, construímos nossa cartografia conforme a proposta de Santos (2002, p. 222) ressaltando que o sociólogo português sugere que vale “[...] a pena testar as virtualidades teóricas e analíticas da Cartografia Simbólica no estudo de outras representações sociais além do direito”. E foi isso que nos moveu à criação da Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos, aqui apresentada, como modo singular de simbolização de vozes e experiências de extensão universitária, representação social de uma prática universitária, aqui tomada como objeto de estudo, acreditando que a cartografia viabiliza concretizar a realidade dos sujeitos que se utilizam dos mapas para dar sentido à construção de conhecimento, sua existência e práticas sociais e culturais, localizando-as no espaço e no tempo histórico experienciado. Santos (2005, p. 198) nos lembra, entretanto, que sendo mapas, as cartografias são “[...] distorções reguladas da realidade, distorções organizadas de territórios que criam ilusões credíveis de correspondência”, portanto, conhecimento inacabado, inserido na dinâmica da vida em sociedade, mutável e permeável ao longo do tempo, mas que permitem leituras no presente, do vivido no passado sempre capacitante.

Assim, tal como os mapas, a nossa Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos traz as experiências e vivências dos sujeitos pesquisados, mas podem nessas estar contidas distorções do vivido pelas brechas memoriais. Com essa compreensão, podemos pensar que para operar esta metamorfose vale a pena

frisar que se um mapa distorce uma realidade para instruir uma possível orientação às experiências e vivências, essas podem ser distorções do nosso ser/estar em um tempo-espaço que nos concretiza como sujeitos. São, dessa perspectiva, distorções não caóticas, orientadas para um fim, o de fazer compreender que a extensão universitária contém saberes e práticas sociais e culturais que carecem ser visualizados como saberes existentes; são ainda, procedimentos necessários para nos situarmos em um tempo espaço-histórico e social que, embora não tenha sido experienciado por nós, se tornou objeto cognoscente de nossas experiências de construção de conhecimentos através da pesquisa.

Diante do exposto, fomos buscar em Cruz (2011) a compreensão de que, metodologicamente, estaríamos construindo uma Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos com os sujeitos desta pesquisa.

Cruz (2011, p. 54), discorrendo sobre a proposta de uma ação de extensão popular<sup>30</sup>, salienta que nesta:

[...] o trabalho precisa ser feito por todos. Por isso mesmo, deve ser administrado e cuidado por todos. Todas as pessoas que compõem um grupo, nesse trabalho social, precisam ser corresponsáveis ativas do processo, não apenas em sua idealização, tampouco na concretização. Em Extensão Popular, é preciso horizontalizar as relações. Isso exige que as avaliações sejam feitas com todos, em roda, no mesmo espaço onde todos tomam as decisões.

Se tomarmos como base o juízo de horizontalidade das relações e a imagem de uma roda, poderemos visualizar a nossa compreensão de uma ciranda onde todos estão no mesmo patamar e podem, ao mesmo tempo, se enxergar como responsáveis pelo desenvolvimento das ações.

Ainda comentando sobre as pistas teóricas de uma ação de extensão popular, Cruz (2011, p. 52) nos diz que neste trabalho se utilizam possibilidades como:

---

<sup>30</sup> Cruz (2011, p. 50) comenta que a Extensão Popular “[...] tem a ver com a origem mesma de suas ações, qual sejam as classes populares de nossa sociedade [...] que vivem, ainda, em condições desiguais, com um tímido acesso de qualidade à educação, saúde e outros direitos essenciais para realização efetiva da cidadania”. Sobre a concepção e prática da extensão popular indicamos, ainda, a leitura de Jezine (2002) e Melo Neto (1996; 1997).

[...] ações coletivas e de mobilização, atividades educativas como roda de conversa e círculos de cultura, reuniões políticas e de articulação, oficinas para trabalhar as dimensões artísticas, culturais e reflexivas dos sujeitos participantes, dinâmicas capazes de integrar mais o grupo envolvido e gerar análises sobre as ações, místicas, muito influenciadas pela tradição pedagógica dos movimentos sociais e visitas domiciliares, que favorecem a criação de vínculos e o trabalho com base nas dimensões mais subjetivas, conhecendo-se também a objetividade da realidade social observadas nas casas, nas ruas e nos espaços sociais da comunidade.

Diante deste repertório, não foi difícil visualizarmos que uma ACC se assemelha a uma ação de extensão popular principalmente no campo metodológico tendo em vista que nestas ações “[...] não cabem metodologias que se distanciem do respeito humanístico e da luta política” (CRUZ, 2011, p. 52) e se observarmos seu objetivo final, está a concretização de sonhos, a luta por transformações e a emancipação social. Acreditamos que neste percurso, seguido pelas ações de extensão de cunho acadêmico, o diálogo e o coletivo direcionam por apostar em um caminho que se julga mais convincente e, ousadamente, mais correto.

Assim, a Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos, por nós constituída para essa pesquisa, representa uma realidade, a das experiências extensionistas da ACC, que foram mapeadas/cartografadas para serem lidas como modo credível do fazer da extensão universitária na UFBA.

Sob esse aspecto, Santos (2005, p. 201) nos lembra que os mapas distorcem uma realidade através de três mecanismos: a escala, a projeção e a simbolização. Sobre isso, esclarecemos que, como mecanismo, a escala é, segundo Joly (1990, p. 20), a “[...] relação constante entre as distancias lineares medidas sobre o mapa e as distâncias lineares correspondentes [...]” é o elemento que promove a representação/distorção da realidade. Quanto maior a escala maior será a possibilidade de elementos a serem desvendados.

A escala é um elemento de opacidade das múltiplas referências que estão presentes em uma realidade. Para Joly (1990, p. 8), ela determina um

[...] certo nível de análise em função do espaço a cobrir e dos detalhes a atingir [...] no estágio da redação, a escala é a condição da precisão, da legibilidade, da boa apresentação e da eficiência do mapa.

Assim, a escala funciona como o elemento que desvela ou oculta situações. Contudo, é preciso atentar que “um dado fenômeno só pode ser representado numa dada escala. Mudar de escala implica mudar o fenômeno” (SANTOS, 2005, p. 202). Em nossa pesquisa, a escala pode ser compreendida como a opção que fizemos em trazer à tona a fala de alguns sujeitos da pesquisa sem a preocupação de uma análise de discurso ou técnica mais elaborada de pesquisa. Apenas aproximamos falas de sujeitos que, em contextos e em situações diferentes, rememoraram suas experiências nas ações de extensão.

Quanto à projeção, vimos que é um dos elementos importantes para a confecção de um mapa. Diferente de outras formas de retratar um espaço, a projeção, na cartografia, planifica dados. Para Santos (2005, p. 203), “cada tipo de projeção cria um campo de representação no qual as formas e os graus de distorção têm lugar segundo regras conhecidas e precisas”. Em verdade, a projeção pode distorcer certa realidade tendo em vista a opção ideológica do cartógrafo e a finalidade/objetivo do mapa. Destacamos aqui que a projeção centraliza certo ponto e torna periféricos outros; essa atitude faz com que o conhecimento seja evidenciado de forma centralizadora. Sendo assim, a projeção da Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos refere-se à escolha em recortar falas.

Diante de uma complexidade de situações e da variedade de elementos presentes na realidade da extensão universitária, os símbolos gráficos foram representados na Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos através da simbolização.

Nesse sentido, Joly (1990, p. 8) comenta que o

[...] número e o acúmulo dos símbolos empregados dependem, com efeito, do espaço disponível; quanto maior a redução da imagem terrestre (ou seja, quanto menor for a escala), mais severa é a seleção e mais abstrata a simbologia.

Na linguagem cartográfica, é fundamental uma convenção para que a leitura cartográfica seja mais rápida e eficaz. Contudo, essa não é uma regra geral haja vista a utilização de legendas. Santos (2005, p. 207) completa dizendo que a simbolização “[...] é a face visível da representação da realidade; é o procedimento

técnico mais complexo, pois que a sua execução é condicionada tanto pelo tipo de escala, como pelo tipo de projeção adaptados”.

Esses mecanismos (a escala, a projeção e a simbolização) são autônomos, “[...] envolvem procedimentos distintos e exigem decisões específicas”. (SANTOS, 2005, p. 201). Assim, um mapa deve ser uma forma sintética/resumida de representação. Para tanto, precisa envolver o maior número de dados para uma leitura rápida e precisa.

A Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos, aqui proposta, tem como objetivo a criação de um dispositivo para desnudar as falas dos sujeitos dessa pesquisa, articulado com nosso objetivo central qual seja o de contribuir para uma leitura mais eficaz da nossa proposta de trabalho que é entrelaçar os saberes oriundos das/nas ações desenvolvidas na ACC/UFBA.

Como a pesquisa possui aporte teórico de autores da abordagem Multirreferencial e da Complexidade, não é demais lembrar que concordamos com Carvalheiro (2000, p. 116), ao estabelecer um comparativo entre as abordagens citadas, frisando que não é possível

[...] analisar um sistema complexo partindo do reducionismo que pretende entender o todo por meio das partes, e nem do holismo, que se descuida das partes para entender o todo. Portanto, deve se trocar um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, de modo que, para compreender um fenômeno, se vá das partes para o todo e do todo para as partes.

Assim sendo, a preocupação reside no caráter socialmente construído e, porque não dizer, ético-político em explicitar saberes e conhecimentos em um mapa. Esta preocupação assemelha-se ao cuidado anunciado por Cunha (2000, p. 11) quando diz que

[...] estas novas configurações de saberes contêm mapas de conhecimentos que se confundem com mapas estéticos e trazem para o estatuto de conhecimento coisas e realidades (saberes, sabedorias) onde ele precisa não estar (Nunes, 2001: 306). São trazidas à luz novas formas de culturas e de conhecimento incorporado, ou seja, torna-se inevitável admitir o caráter incorporado do conhecimento e, portanto a subjetividade situada.

O conhecimento incorporado para projetar a Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos origina-se, também, em uma tentativa de exercício e procura por uma justiça cognitiva. Assim, o primeiro contato e interesse pela metodologia tem sua gênese quando participávamos do Grupo de Estudos Boa-Ventura, um grupo da linha de pesquisa em Educação, Estado e Sociedade, do programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e neste, alguns pesquisadores<sup>31</sup> estavam desenvolvendo seus trabalhos fazendo uso da Cartografia Simbólica. Sendo assim, para esta pesquisa, o interesse metodológico, epistemológico e político torna-se possibilitador de uma reorganização do conhecimento sobre o mundo da extensão universitária, um lugar político para os saberes/conhecimentos dos estudantes que participaram da ACC e um “rigor outro para as ciências”. Como já anunciamos que nosso aporte teórico tem embasamento no Pensamento Complexo, não é demais lembrar que Morin (2007, p. 192) nos diz que a complexidade não possui uma metodologia, mas esta pode ter um método e como nossa tese é de que na extensão universitária de cunho acadêmico as fronteiras disciplinares dissipam-se, a nossa ideia é fazer com que estes saberes e conhecimentos dialoguem numa Ciranda.

Em termos de conteúdo, a Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos apresenta uma composição simbólica que procura trazer informações ao leitor sobre o vivido/vivenciado. O mapa que esboçamos deve constituir-se num conjunto de símbolos, de letras e de cores, de modo que sua mensagem possa ser entendida com facilidade. (DUARTE, 1991).

Em relação ao conteúdo informacional de um mapa, podemos ainda destacar que ele pode ser utilizado como possibilitador de leitura e de representação. Mesmo com o advento do avanço das tecnologias, Rodrigues e Souza (2008, p. 66) nos diz que a informação

[...] apresentada num mapa deve concordar com as necessidades específicas de sua estrutura e esta, com um conjunto de características geométricas e simbólicas. Um documento cartográfico tem escala e uma organização espacial baseada numa projeção ortogonal da superfície terrestre sobre o plano. A representação da mensagem por meio de signos encontra-se diretamente condicionada à característica do fenômeno e aos dados disponíveis. Neste caso, são os signos projetados, modificados e

---

<sup>31</sup> Silva (2008) com a Cartografia de Significados e Nobre (2005) com a Fotocartografia.

agrupados individualmente, que refletem o propósito de um determinado mapa, por meio de uma dada composição simbólica.

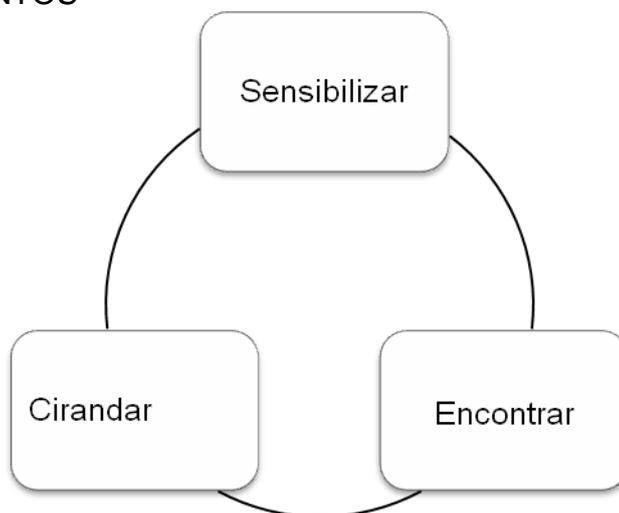
A proposta que se delineia de apresentarmos uma Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos ganha força a partir do pensamento de Borba (1998b, p, 17) quando diz:

[...] precisamos sair do conformismo das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a “composição” (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (*in loco*) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso.

Dessa forma, a nossa tentativa de transgressão configura-se em (re) criar e mapear os diálogos entre sujeitos da nossa pesquisa. Isso porque, “[...] o conhecimento oriundo da análise multirreferencial é “tecido” (bricolado): ele se estabelece a partir da convergência, ou melhor, da convivência, do diálogo trans, pluri, interdisciplinarmente” (MARTINS, 1998, p. 23).

Assim, nosso mapa de entrelaçamentos de saberes e conhecimentos da extensão universitária, fruto das vivências nas experiências dos sujeitos na ACC da UFBA tem a seguinte configuração:

**FIGURA Nº 01 - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS**



FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

Ao utilizarmos este mapa, estamos reconstituindo a imagem que temos das cirandas, que são brincadeiras de crianças bastante comuns no Nordeste do Brasil. Essas brincadeiras mostram que não há um saber hierárquico, tampouco uma centralidade, pois numa ciranda todos estão no mesmo patamar; todos se olham, se veem, se enxergam e se sentem, se ouvem e se movimentam em um mesmo ritmo acompanhando as canções da ciranda.

As expressões que aparecem na Figura Nº 01 (sensibilizar, encontrar e cirandar) dizem respeito aos momentos de desenvolvimento da pesquisa a partir das nossas tentativas e encontros com os sujeitos.

A Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos, como proposta metodológica, assenta-se nas abordagens do pensamento complexo e da multirreferencialidade, pois estas se propõem a possibilitar uma convivência democrática entre diferentes saberes e conhecimentos baseada no respeito à diferença, que se caracteriza no reconhecimento do “outro”. Dessa forma, nos lembramos das palavras de Ardoino (apud BORBA, 2012, p. 82) quando nos diz que “o conhecimento científico, ao invés de ser uma Torre de Babel, deve ser poliglota”.

Como se trata de uma proposta metodológica que visa aproximar diferenças étnico-culturais e sociais, promovendo um entrelaçamento de saberes, faremos uso, também, do deslocamento intercultural para mapear as falas dos sujeitos dessa pesquisa. Foi com Fleury (2003, p. 17) que vimos que o adjetivo intercultural

[...] tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem”.

Ainda sobre a interculturalidade, Pimentel (2012b, p. 24) completa afirmando que:

[...] como dinâmica do encontro e da complementariedade na diversidade, é uma das interpretações apreensíveis das contribuições de Boaventura de

Sousa Santos para a compreensão da escola e dos espaços não escolares de produção de conhecimento como paradigmas de organizações sociais planetárias na contemporaneidade, também produtores de ecologias de saberes que exigem novas traduções interculturais.

A interculturalidade, assim, pode ser entendida como um momento de conversação. Ainda na busca pelo conceito de interculturalidade, nos deparamos com a definição de Santos Velasco (2004, p. 7 apud SILVA; RODRIGUEZ, 2011, p. 127) que a anuncia como

[...] uma proposta de interpretação da vida social que coloca ênfase no respeito e no direito à diferença, que denuncia as visões essencialistas que em nome da cultura justificam a xenofobia, o racismo, a marginalização e a exclusão social.

Escolhemos esta definição porque ela apresenta alguns dos temas discutidos nos Encontros do FORPROEX (direito à diferença, xenofobia, marginalização e exclusão social), assim, é mister considerar que as mobilizações em torno das conquistas sociais e pelo exercício da cidadania muitas vezes são amparadas pelos movimentos sociais e estes adentram os espaços das Universidades via extensão universitária. Dessa forma, na nossa percepção, muitos grupos sociais vêm se firmando e, conseqüentemente, construindo sua identidade cultural, social e política a partir dessas conquistas. E para que estas aconteçam, às vezes, é necessário ocorrerem novas reorganizações sociais e culturais. Esta forma de ressignificação é conceituada como deslocamento.

O deslocamento aqui é entendido como “[...] uma dinâmica em que as estratégias de inserção, adaptação e ressignificação estão em processo, reconfigurando as suas pautas culturais” (MUSSI, 2006, p. 23). Portanto ele não é uma perda de valores culturais e sociais, mas uma forma de adaptação a novas emergências. É a busca de novos horizontes.

É neste caminho que a intercultura, segundo Fleury (2003, p. 23)

[...] vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além

da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social.

Uma intercultura possibilita troca entre diferentes culturas e o deslocamento constitui nas estratégias utilizadas para que estas trocas aconteçam. Dessa forma, ao fazermos uso do deslocamento intercultural para apresentar as falas dos sujeitos dessa pesquisa precisamos deixar evidente que a organização segue uma ação descomprometida com as questões de gênero, de etnias ou de formação acadêmica. Simplesmente, utilizaremos as falas e faremos os recortes necessários considerando a diagramação e “*layout*” do texto que ora apresentamos.

Sánchez Montalvo (2006, p. 119 apud. SILVA; RODRIGUEZ, 2011, p. 129) elenca as seguintes características para a interculturalidade:

- Busca produzir sociedades integradas e relações simétricas entre as diversas culturas;
- O lema da interculturalidade é: somos iguais e diferentes. Aprendamos a conviver enriquecendo-nos reciprocamente;
- As políticas interculturais promovem os encontros;
- Promove o diálogo;
- Busca erradicar os preconceitos que estão na base da estigmatização social e da discriminação cultural;
- As políticas interculturais são ações transformadoras, quer dizer, buscam transformar as relações de interculturalidade negativa em interculturalidade positiva;
- A racionalidade intercultural é comunicativa, parte do reconhecimento do outro interlocutor com quem compartilho em situação de diálogo uma comunidade de valores transculturais.

Para nós, merece destaque, nestas características, o diálogo. É a partir dele que os saberes e conhecimentos podem ser entrelaçados. E acreditamos, também,

que nas ações da Atividade Curricular em Comunidade (ACC), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a oportunidade de conhecer manifestações culturais diferentes os estudantes podem reconhecer e valorizar a sua cultura, promovendo, oportunizando, assim, o desenvolvimento de uma educação intercultural.

Como nos diz Padilha (2004, p. 239):

Fazer uma educação intercultural significa agir num espaço em que experiências culturais diferentes se encontram em diálogo para realizar um trabalho reconstrutivo de conhecimentos, na perspectiva do encontro de várias pessoas e das várias ciências, que também se entrecruzam, como acontece com a própria cultura das pessoas.

Este agir em diferentes espaços é uma das características da ACC que, também, permite o encontro entre pessoas com experiências diferenciais. Neste sentido, concordamos com Silva e Rodriguez (2011, p. 130) quando nos diz que as

[...] relações entre os espaços educativos e outros segmentos da sociedade, tais como a comunidade, a família e as organizações populares são mecanismos dinâmicos, nos quais uma educação pautada pelos princípios da interculturalidade encontra canais de revitalização e sentido de sua proposta.

Diante destes repertórios, construímos nossa Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos, que pode ser entendida como um mapa híbrido de negociações e aceitações do vivido e do experimentado, nos espaços formais e não-formais, em que a circularidade do diálogo está presente. Assim, nesta Ciranda, pretendemos trabalhar e compreender toda a diversidade de saberes e conhecimentos, provocando uma troca sem discriminação onde a diferença, a aceitação e o respeito ao “outro” possam superar os conflitos que nascem das relações e das convivências entre grupos sociais e culturais distintos.

Apesar das entrevistas terem sido realizadas individualmente, os saberes/conhecimentos serão e estarão sendo cartografados numa figura geográfica circular já que o objetivo de uma ACC é fazer com que o conhecimento circule, rompendo os muros da Universidade.

Nassour (2003, sp.), sobre a roda, comenta que “mais depressa, mais devagar, milhões de rodas, pequenas ou grandes, funcionam em todo o mundo, transformando a vida em movimento”. Se o movimento da vida pode ser traduzido a partir de uma metáfora, podemos imaginar que as fases do desenvolvimento humano podem ser encaradas de forma cíclica: a gente nasce, cresce, envelhece e morre e ao morrer, segundo algumas crenças, precisamos passar pelas mesmas fases para podermos evoluir. Nesse contexto, a memória humana pode ser o fio condutor que une estes ciclos.

Neste desenvolvimento, tendemos a tentar olhar para as coisas mais complexas e esquecer, diria banalizar, as mais simples. No contexto da história da roda, as noções sobre o seu surgimento são alvo de várias proposições para os historiadores. Segundo Nassour (2003, sp.),

Sem a roda, o homem não iria muito longe. As quatro principais fontes de energia que o homem utiliza para sua existência são fundamentadas na roda: a água, a energia elétrica, o animal e o vento. O simples carrinho de mão inventado pelos chineses, cerca de 200 a.C., conduz sete vezes mais carga e passageiros do que o ombro humano. A bicicleta criada na França em 1645, permitia velocidades até três vezes maiores do que a de um homem caminhando pausadamente.

Completa o autor (NASSOUR, 2003, sp):

Além de revolucionar os meios de transportes, a roda possibilitou outro grande salto para a tecnologia – o movimento controlado por rotação. Na Mesopotâmia, há milhares de anos, os primeiros discos de madeira usados pelo homem para trabalhar o barro, talvez tenha sido uma das primeiras criações empregando a roda no sentido explícito da palavra. No século XIV, apareceram simultaneamente em diferentes regiões da Europa, como França e Inglaterra, as primeiras rodas de tecelagem enxertadas com finas agulhas para desfiar o algodão. Desde então, novos engenhos baseados no mesmo princípio não pararam de surgir, porém, cada vez mais complexos. Aproveitando a descoberta de que uma roda de maior diâmetro leva mais tempo para dar uma volta completa do que uma roda pequena, o homem também descobriu a teoria da velocidade centrípeta. Inventaram-se os relógios com rodas dentadas que até hoje encantam as mais belas catedrais do mundo todo; as máquinas a vapor; a locomotiva e o automóvel.

Podemos perceber que rodas e revoluções andam juntas. Há muito tempo, a roda vem sendo utilizada para as mais diferentes finalidades. Afirma, ainda, o Nassour ( 2003, sp.) que:

Após a descoberta da roda pelos sumérios, a notícia se espalhou. Gregos, romanos e egípcios há mais de 2.000 a.C. criaram então novos modelos, com raios ao invés de uma placa de tábuas, para conduzir suas bigas de guerra e revestidas com pedaços de metal fundido para resistirem aos fortes impactos provocados pelas colisões. Enfim, sempre foram modificando a ideia original conforme suas necessidades e abrindo largos espaços para o uso da roda no seu cotidiano. Os celtas, por exemplo, modificaram os carros romanos e inventaram o sistema de eixo dianteiro giratório, capazes de dar maior direção em curvas menos angulosas. O Renascimento, movimento de revolução nas artes, ciências, medicina e literatura que ocorreu por toda a Europa no século XV, fez surgir os famosos cabriolés, diligências de tração animal com cabine fechada para conduzir a aristocracia européia e protegê-la do mau tempo ou da poeira das rudimentares estradas de terra.

Por volta de 1850, começava o declínio da tração animal e iniciava-se a era da tração a vapor, reescrevendo o papel da roda. Não demorou muito, inventou-se então as rodas fabricadas totalmente de ferro forjado no final do século XIX. Barcos a vapor e locomotivas, além de servirem de meios de transporte de carga, eram o fascínio de milhares de bens-aventurados da época. No início do século XX, o veterinário inglês John Boyd Dunlop criou o primeiro aro pneumático. Nada mais era do que um aro metálico revestido com uma câmara de couro costurado e cheio de ar, o qual servia para amenizar os sacolejos provocados pelas rodas de ferro sobre as estradas de pedra, que imediatamente foram introduzidos nos veículos automotivos fabricados por Henry Ford.

Podemos dizer que a roda foi uma das maiores invenções da história da humanidade e que hoje, mesmo como o aparato das mais avançadas tecnologias, a roda continua a ser uma das invenções que fazem o homem se locomover e sonhar, pois também nas artes ela é fundamental: basta olharmos para os primeiros formatos de fitas dos cinemas, os velhos “Long Players” (LPs – discos de vinil) e hoje os “Compact Disc” (CD) e os “*Digital Versatile Disc* (DVD) nos oferecem lazer e informações.

Ainda com relação à roda, lembramos que no estado da Bahia a figura da roda marca o cenário artístico e cultural. Em muitos largos (praças) são comuns as “rodas de capoeira”, as “rodas de samba” e, da minha infância, lembro-me das “rodas de São Gonçalo”.

A “roda de capoeira” é um círculo formado por pessoas de ambos os sexos, de idades diferenciais e das mais diversas classes sociais, com o intuito de jogar a capoeira, uma das mais marcantes formas de manifestação cultural do estado. Como não sou um capoeirista, tampouco um estudioso da área, não tenho propriedade para descrever uma “roda de capoeira”. Assim, as informações aqui são apenas de observador e sem pretensões de ser fiel ao ritual.

O que posso descrever é que em uma “roda de capoeira” os jogadores formam um círculo, batem palmas e cantam seguindo a melodia do berimbau. É um jogo que pode ser realizado nos mais diferentes espaços sociais e de uma grande sincronia entre os dois oponentes que jogam a capoeira no centro da roda.

A “roda de samba” é o momento em que as pessoas cantam e dançam ao som deste ritmo contagiante. Geralmente ocorrem nas reuniões entre amigos que querem celebrar, cantando, dançando e bebendo.

A minha “segurança ontológica”<sup>32</sup> não poderia deixar de exaltar, conforme a letra da canção “Samba da Bênção” de Touquinho e Vinicius de Moraes, que “[...] o samba nasceu lá na Bahia e se hoje ele é branco na poesia ele é negro demais no coração” e, ainda, de acordo com o “Samba da minha terra”, de Dorival Caymmi, o samba “[...] da minha terra deixa a gente mole quando se canta todo mundo bole, quando se canta todo mundo bole. Quem não gosta de samba bom sujeito não é. É ruim da cabeça ou doente do pé”.

Falando em “segurança ontológica”, uma das manifestações que me fazem recordar do meu lugar, a cidade de Boquira/BA, são as “rodas de São Gonçalo”, ou popularmente chamadas de “Langa”, uma forma de cultuar o santo católico que fora trazida pelos portugueses. Trata-se de um misto de religiosidade e de manifestação cultural que vem sendo cultuada ao longo dos tempos em vários locais do país com diferentes denominações. Sabe-se que após terem suas graças alcançadas, o promesseiro organiza todo o ritual: convida as pessoas que irão fazer a dança, providencia o local e a alimentação para os dançantes e para as pessoas que vão assistir a manifestação.

---

<sup>32</sup> A segurança ontológica “se refere à crença que a maioria das pessoas têm na continuidade de sua auto-identidade e na constância dos ambientes de ação social e material circundantes”. (GIDDENS, 1991, p. 95). É um sentimento que possuímos acerca da continuidade das coisas e das pessoas; um sentimento que é inculcado desde a infância e que se vincula à rotina e à influência do hábito.

O ritual ocorre quando os dançantes se organizam em duas filas: uma para os homens e outra para as mulheres, sempre voltadas para um pequeno altar. A dança é dividida em partes chamadas “voltas” que são desenvolvidas pelos violeiros, que entoam cânticos enquanto os demais dançantes sapateiam em filas e de dois em dois beijam o santo sem dar as costas ao altar. Uma curiosidade é que dizem que uma mulher solteira, quando não é mais virgem, dança para o santo ele cai do altar.

Sendo de uma família de tradição católica, convivi, ao longo de muitos anos, com as “rodas de São Gonçalo”, ou, como dizem em Boquira, “o Langa”.

Nossa pretensão é socializar os diálogos que conseguimos estabelecer com os sujeitos desta pesquisa, fazendo uso de um mecanismo e análise acerca do papel da Atividade Curricular em Comunidade (ACC) em seus processos formativos. Lembremos, ainda, que, mesmo não realizando entrevistas coletivas, as experiências extensionistas têm natureza coletiva no sentido em que promovem circularidade de saberes e conhecimentos de vida e formação.

Diante do exposto, e amparado em Joly (1990, p. 20) quando nos diz que a “semiologia gráfica estabelece suas regras, ou pelo menos os seus princípios, tal como a gramática estabelece os da língua escrita ou o solfejo da música”, resolvemos utilizar, na nossa Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos, apenas três falas de sujeitos por uma questão de organização do mapa para que o viajante possa se deleitar, viajar e brincar com a plasticidade das falas.

Apesar da liberdade que o cartógrafo possui, nossa preocupação reside no fato de que um mapa não pode ser uma convenção qualquer, ele precisa transmitir uma visão sobre uma dada realidade. Sendo assim, nossa preocupação reside no fato de que, conforme Joly (1990, p. 20) para “[...] ser inteligível, ele implica uma certa lógica e, para ser claro, uma certa elegância na apresentação. Nessas condições, um mau uso da simbologia cartográfica pode levar a graves erros de interpretação” Completa a autora dizendo que o êxito “[...] depende, em grande parte, da utilização razoável que é feita das variáveis visuais e da aptidão própria a cada uma delas de se carregar de simbolismos”. (JOLY, 2004, p. 20). Levando em conta estas premissas, nos apoiamos, também, em Santos (2005, p. 224) que assinala que os mapas são

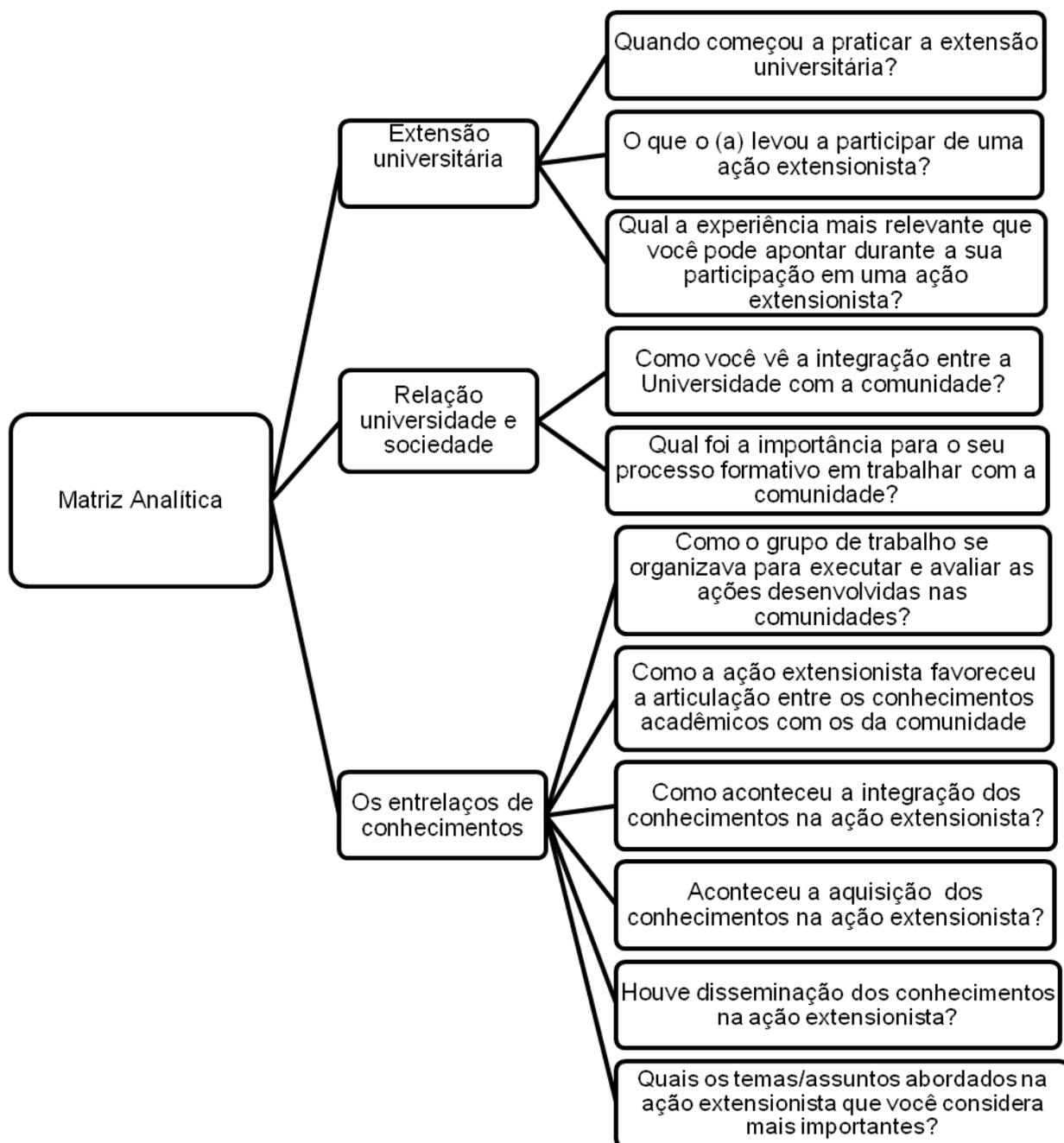
[...] um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orientação que buscamos. A incompletude estruturada dos mapas é a condição da criatividade com que nos movimentamos entre os seus pontos fixos. De nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer.

Diante desta premissa, lembramos que, ao viajarmos, nos deparamos com culturas e línguas diferentes e nessas viagens nem todos os pontos podem ser vivenciados e nem toda fala compreendida. Assim, ao nos defrontarmos com um mapa, alguns pontos serão desnudados e outros permanecerão obscuros.

Todavia, a fim de alcançarmos os objetivos propostos, utilizamos a matriz analítica, definida na Figura Nº 02, para compor nosso trabalho. Essa matriz foi constituída a partir de linhas mestras: extensão universitária, relação Universidade e sociedade e entrelaços de saberes e conhecimentos. Essas linhas direcionaram a elaboração de questões guias para condução das entrevistas individuais cujas informações delas derivadas serão sistematizadas na ciranda cartográfica.

Na nossa pesquisa as linhas mestras estão entrelaçadas com os eixos norteadores. Dessa forma, para confirmar nossa tese de que na extensão universitária de cunho acadêmico há a construção de conhecimentos diferenciados dos predominantes nos espaços acadêmicos. Pois, ao participarem dessas ações, os extensionistas ganham uma dimensão de dialogicidade, de inter-relacionamento e de sólida contextualização da realidade, ou seja, nela permite-se o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e culturais, possibilitando a democratização do conhecimento e a participação da comunidade em suas atividades, bem como a produção de novos conhecimentos a partir do confronto com diversos níveis da realidade. É um espaço em que a teoria e a prática perdem as fronteiras da disciplinaridade, sem tornarem-se excludentes foi necessário elaborarmos questões que estivessem relacionadas às linhas.

FIGURA Nº 02 - MATRIZ ANALÍTICA



FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

A partir do estabelecimento da nossa proposta de pesquisa, orientada pela construção da Matriz Analítica, fomos a campo com a certeza de que a possibilidade de entrelaçar saberes e conhecimentos entre sujeitos de diferentes áreas dos conhecimentos, em uma investigação, não só proporciona uma reflexão crítica sobre suas experiências como também permite ao pesquisador observar a possibilidade de pontos de convergência e divergência sob o objeto a ser estudado.

No nosso caso, ao entrarmos em contato com experiências vivenciadas por sujeitos, o caminho possível para análise foi a tradução de conhecimentos como já enfatizamos e esse visa “[...] criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido pela multiplicidade e diversidade”. (SANTOS, 2004c, p. 128).

Podemos postular que esse é um trabalho dialógico e político-social que, na sua dimensão emocional, pressupõe uma atitude inconformista em relação aos limites dos conhecimentos. Trata-se de uma postura de entrelaçamento de saberes e conhecimentos que permite chegar-se a um horizonte de entendimento, pois “[...] as relações de poder cedem o lugar a relações de autoridade partilhada”. (SANTOS, 2004c, p. 129).

Neste trabalho, é importante destacar o estabelecimento das zonas de contato cosmopolita que partem do princípio de que “[...] cabe a cada sujeito de saber ou prática decidir o que pôr em contato com quem.” (SANTOS, 2004c, p. 129). A seletividade dessas zonas está no fato de que os saberes e práticas excedem sempre uns aos outros. Dessa forma, traduzimos o que se tornou “[...] impronunciável devido à opressão externa de que foi vítima durante longos períodos.” (SANTOS, 2004c, p. 130), como uma forma de reconhecer o que o colonialismo e a tradição acadêmica silenciaram ou que as práticas sociais em educação consideraram mais relevantes, como no caso do ensino, da pesquisa e da extensão, em que a última é o “patinho feio” das práticas universitárias.

O trabalho da tradução é, assim, argumentativo e possui as seguintes dificuldades conforme Santos (2004c, p. 133):

1. Toda argumentação assenta em postulados que não são objetos de argumentação porque são tomados como certos.
2. A língua em que a argumentação é conduzida.

3. Os silêncios: “a gestão do silêncio e a tradução do silêncio são das tarefas mais exigentes do trabalho de tradução”. (SANTOS, 2004c, p. 133).

As considerações apontadas por Santos (2004c, p. 133) reforçam que a tradução é necessária porque a justiça social não seria possível sem uma justiça cognitiva. Dessa maneira, compreendemos que o objetivo da tradução entre saberes é “[...] criar justiça cognitiva a partir da imaginação epistemológica” e entre as práticas e seus agentes. Em síntese, é “[...] criar condições para uma justiça social a partir da imaginação democrática”, pensada e refletida para a tradução de saberes e conhecimentos produzidos nas práticas extensionistas em uma Universidade pública.

Por fim, para empreendermos uma investida em um trabalho desta natureza, é preciso salientar que a cartografia e a tradução surgiram como opção de trabalho, porque permitem ao pesquisador uma maior aproximação com seu objeto de estudo, bem como possibilitam aos leitores novas (re) leituras do que foi pesquisado, além de um rompimento com os pressupostos epistemológicos que direcionam, conduzem e norteiam a construção do conhecimento. É com essa percepção que os convido a cirandar com e entre os saberes e conhecimentos extensionistas.

## 5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: uma aposta nos entre-laços dos saberes

Uma Universidade é, por excelência, geradora de conhecimentos, portanto deve ter a obrigação social de zelar pela qualidade de vida da comunidade na qual está inserida. Dessa forma, podemos postular que os conhecimentos difundidos nos espaços acadêmicos são produzidos com as participações de diferentes sujeitos e fomentados por inúmeros saberes.

A partir do que fora postulado fica evidente que a ciência vem provocando uma demarcação nas formas com que os saberes e conhecimentos se relacionam. Esta fronteira vem sendo duramente criticada por pensadores contemporâneos como Edgar Morin (1996, 2002b, 2004) e Boaventura de Sousa Santos (2008, 2005, 2004a, 2004b, 2004c), uma vez que os conhecimentos do/para o mundo se relacionam o tempo todo não por imposição, mas por necessidade de articulação e diminuição do isolamento.

Em Silva (1994, p. 256) vimos que o “[...] campo educacional é um campo minado de metanarrativas”<sup>33</sup> fato que vem provocando (e exigindo) dos autores educacionais um olhar aguçado para a compreensão das múltiplas referências para a compreensão do cotidiano educacional. Martins (1998b, p. 27) afirma que

[...] ao se considerar a presença de relações entre os mais variados conhecimentos – científicos ou não – no processo de esclarecimento da realidade, cabe a educação refletir sobre a consistência, a coerência e a sensibilidade que sustentam as argumentações na busca de novos procedimentos para enquadrar o conhecimento. Compete, então, à educação promover uma interminável análise sobre os caminhos por onde se desdobra o conhecimento.

Se for de competência da educação a análise do itinerário do conhecimento, é necessário que as instituições educacionais (re) pensem como estes estão sendo construídos em seus espaços. No nosso entendimento, como espaço de conversação e de formação, a Universidade hierarquiza os saberes/conhecimentos,

---

<sup>33</sup> As metanarrativas “[...] são os desdobramentos de uma cultura científica que levou ao extremo a possibilidade de interpretar e dominar a realidade através de verdades universais. No entanto, elas parecem ter falhado em oferecer explicações para os multifacetados e complexos processos sociais e políticos do mundo e da sociedade. (MARTINS, 1998b, p. 27).

as práticas sociais e cognitivas, conferindo-lhes *status* e validando-as cientificamente (ou não). Este fato pode ser confirmado através das áreas dos conhecimentos em que os cursos de graduação estão inseridos.

No caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA), os cursos de graduação estão organizados<sup>34</sup> em cinco (05) áreas distintas, que muitas vezes não dialogam e não permitem que os estudantes entrem em contato com outros conhecimentos. Como muitas vezes os cursos estreitam seus laços em conhecimentos específicos, os estudantes, na nossa visão, perdem a oportunidade de entrar em contato com outros conhecimentos descaracterizando, assim, a compreensão de universalização de conhecimento numa Universidade e passando, dessa forma, a obtenção de um conhecimento específico do seu curso.

O itinerário formativo sob esta ótica conduz a um produto resultante de uma desigualdade de acesso aos conhecimentos, que, muitas vezes, estão fragmentados e descontextualizados. O juízo base é que, no processo formativo, os estudantes possam participar de atividades que os possibilitem a entrar em contato com outros saberes e conhecimentos.

Nesta perspectiva, questiona-se: existe possibilidade de um dado conhecimento reconhecer outro (outros) conhecimento (conhecimentos)? Que

---

<sup>34</sup> Os cursos de graduação, segundo o sítio da Universidade, “chamados tradicionais” da Universidade Federal da Bahia, Campus situados na cidade do Salvador, estão organizados em cinco áreas do conhecimento. A saber:

**Área I:** Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação de Processo, Engenharia de Produção, Engenharia de Minas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Sanitária e Ambiental, Engenharia de Agrimensura e Cartográfica, Física (Lic. e Bach.), Geofísica, Geologia, Geografia (Lic. e Bach.), Oceanografia, Química (Lic. Bach. e Química Industrial), Ciência da Computação, Estatística, Matemática (Lic. e Bach.), Licenciatura em Computação e Sistemas de Informação;

**Área II:** Biotecnologia, Enfermagem, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Saúde Coletiva, Fisioterapia, Ciências Biológicas (Lic. e Bach.), Ciências Biológicas, Farmácia, Gastronomia. Lic. Em Ciências Naturais, Medicina Veterinária e Zootecnia;

**Área III:** Administração, Arquivologia, Biblioteconomia e Documentação, Direito, Licenciatura em Educação Física, Pedagogia, Secretariado Executivo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais (Lic. e Bach.), Filosofia, História (Lic. e Bach.), Museologia, Psicologia, Comunicação Jornalismo e Produção em Comunicação e Cultura, Estudos de Gênero e Diversidade (Bach.), Serviço social;

**Área IV:** Letras Vernáculas (Lic. e Bach.), Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna (Lic.), Língua Estrangeira Moderna ou Clássica (Lic. e Bach.) e Língua Estrangeira - Inglês/Espanhol (Lic.);

**Área V:** Artes Cênicas, Licenciatura em Teatro, Artes Plásticas, Design, Licenciatura em Desenho e Plástica, Curso Superior de Decoração, Canto, Composição e Regência, Instrumento, Licenciatura em Música, Música Popular, Dança.

possibilidade de reconhecimento é existente? Como se dá a convivência entre conhecimentos nos espaços que são plurais, mas singulares nas suas formas de idealizar o mundo?

Partindo do postulado de Almeida (2002, p. 23), quando nos diz que “cada um de nós sabe bem sobre um tema, um fenômeno e uma forma de fazer, mas desconhece o entorno no qual está inserido e do qual depende o tema, o fenômeno, a prática”, faremos um entre-laços de saberes e conhecimentos das visões e experiências vivenciadas pelos nossos sujeitos da pesquisa com o uso da Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos.

Lembramos que para compor esta Ciranda, entrevistamos quinze sujeitos e que o critério de inclusão e exclusão desses sujeitos nas cirandas obedecerá apenas a diferentes propostas de ACC. O objetivo inicial seria entrevistar os das áreas dos conhecimentos estabelecidas pela UFBA. Contudo, isso não foi possível porque apenas conseguimos entrevistar estudantes egressos dos cursos de Engenharia Sanitária e Arquitetura (Área I); Medicina Veterinária, Farmácia e Fonoaudióloga (Área II) e Comunicação, Direito, Educação Física e Museologia (Área III), dança (Área V) e nenhum estudante da área IV<sup>35</sup>.

Diante do perfil dos estudantes egressos da UFBA e por uma questão de diagramação, optamos pela utilização de apenas três sujeitos nas Cirandas. Outro ponto que merece destaque é que, independentemente da área de conhecimento, ao participar de uma ação de extensão como a Atividade Curricular em Comunidade (ACC), os conhecimentos acadêmicos perdem as fronteiras e circulam.

Isso porque defendemos uma possibilidade de convivência e conversação entre conhecimentos, respeitando e reconhecendo os limites e diferenças de cada espaço e os sujeitos sociais em ações de extensão de cunho acadêmico como a Atividade Curricular em Comunidade (ACC), desenvolvida nos cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Dessa forma, concordamos com Bachelard (2004, p. 17) quando salienta que “o ato de conhecimento não é um ato pleno. Se é realizado com facilidade é porque se desenvolve num plano irreal. Essa irrealidade é o preço de sua fatalidade” que ocorre nos processos formativos da humanidade e que tomamos consciência, via

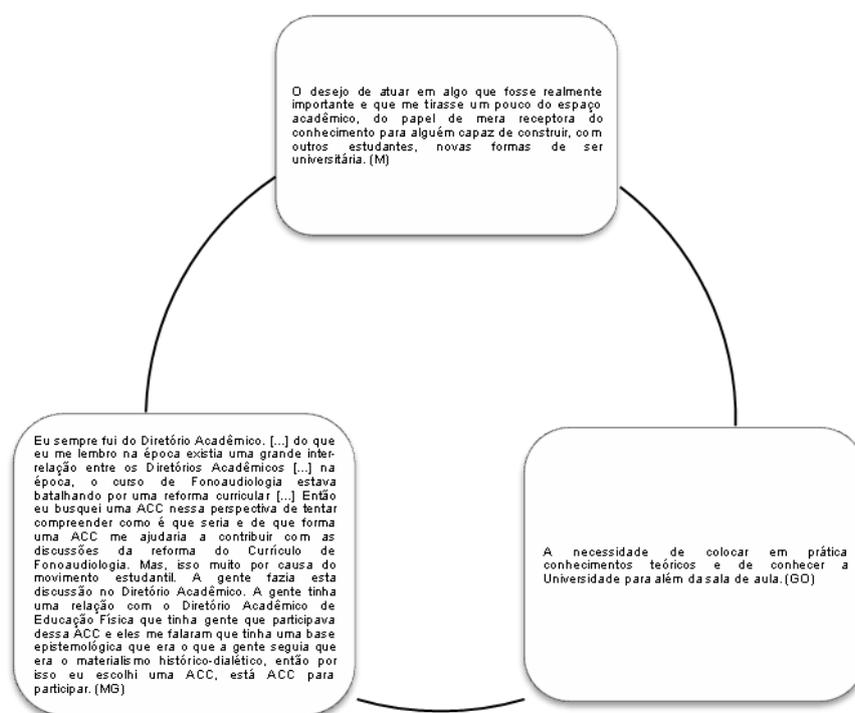
---

<sup>35</sup> A não inclusão dos estudantes das áreas IV deu-se porque não conseguimos contactar com estes estudantes. A saber, na nossa pesquisa não foram diagnosticadas experiências de ACC em Cursos de Graduação desta área.

um projeto equivocado de Universidade e de ciência, de que esses processos primam pelo extermínio (e desrespeito) da diversidade de saberes/conhecimentos nos seus contornos, favorecendo a “rigidez do pensamento, a ossificação paradigmática e a burocratização do saber”. (ALMEIDA, 2002, p. 24).

Assim, quando questionados sobre a motivação que os levou a participar de uma ACC, temos uma motivação latente:

**FIGURA Nº 03 - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: Motivação**



FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

O que podemos observar é que a motivação maior em participar de uma ACC figura-se na perspectiva de sair dos bancos das salas de aulas e entrar em contato com outros saberes e conhecimentos. O objetivo é que, ao participarem de uma experiência como a ACC, eles expandiam seus conhecimentos e os associavam a uma realidade prática sem falar que poderiam assumir uma postura política, pois, como diz outro sujeito da pesquisa: “[...] desejava de antemão ter contato com

pessoas desfavorecidas financeiramente e com poucos recursos de saúde, contribuir para que estas tivessem melhor condição de saúde, sanitária e ambiental”. (MS).

Em síntese, acreditamos que esta motivação poderia estar associada, também, a uma necessidade formativa mais crítica e humanística. Seria então um processo formativo que estaria às margens de uma concepção de educação vigente na contemporaneidade, repudiada por Maturana (2002), e reafirmada por Vasconcelos (2006, p. 207 – 208) a partir de experiências de extensão no Brasil ao apontar que:

Numa Universidade em que a competição por ter as melhores notas e a maior valorização pelos grandes mestres está sempre reforçando o individualismo. É marcante a experiência de ser parte de um coletivo que tem vida própria e é capaz de ações que surpreendem pela força de transformação. Muitos estudantes referem-se à experiência deste tipo como semelhante a um orgasmo. Mais do que ensinamentos que valorizam a ação coletiva, o que transforma é experimentar afetivamente essa situação de um no todo e do todo em si, bem como a densidade de sua criação e a nova perspectiva de vida e social que gera. O movimento estudantil e suas lutas podem ser espaço importantíssimo desta experiência ressignificadora do existir. Nas suas ações, disputas, frustrações e conquistas, ele é um grande espaço de treinamento do estudante como ator social.

Poderíamos sintetizar a fala do autor afirmando que a motivação dos participantes de uma ACC reside em reconhecer outros conhecimentos que a Universidade, historicamente, marginaliza e permitir que os estudantes visualizem os conhecimentos na prática.

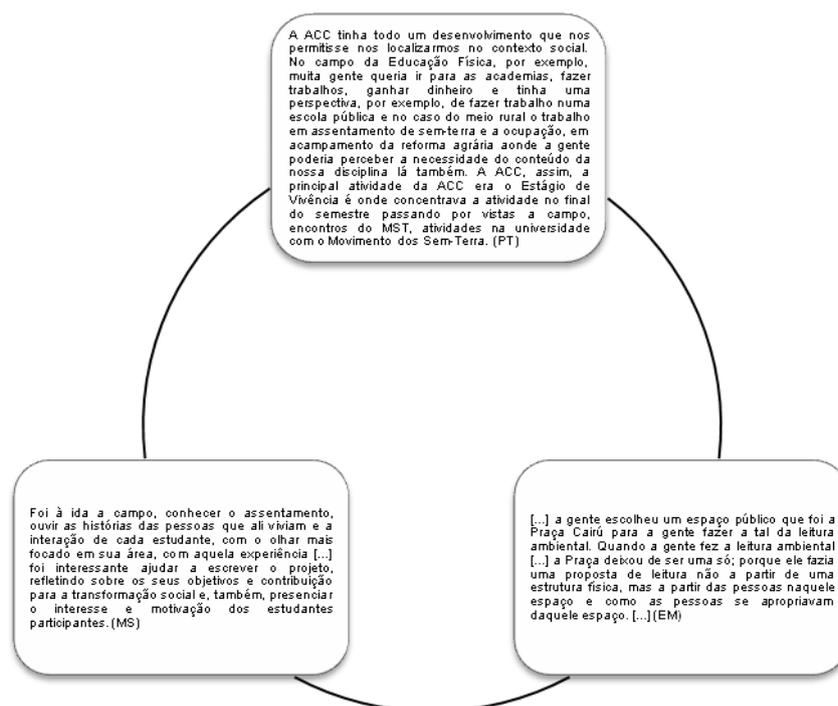
Em direção a este horizonte e ancorado em Santos (2008b, p. 11) quando propõe a “*epistemologias do sul*” como forma de recuperar “[...] saberes e práticas dos grupos sociais que por via do capitalismo e do colonialismo, foram historicamente e sociologicamente postos na posição de [...] objectos ou matéria-prima dos saberes dominantes [...]”, eis que surge a ideia e emergência dos entrelaçamentos de saberes que parte do pressuposto da existência de uma diversidade de saberes, que todos possuem uma validade epistemológica, e que a hierarquização é um construto da colonização (que visa uma monocultura); que não admite uma possível incompatibilidade nas formas de conhecer uma vez que as diferenças

culturais e sociais subvertem a imagem de homogeneidade cultural na medida em que se afirmam como prática cognitiva.

Em suma, a “*epistemologias do sul*” abre espaços para que as múltiplas formas de agir/interagir no/para o mundo dialoguem sem perder as suas especificidades locais e se configurem em um saber/conhecimento válido.

Na nossa pesquisa, quando perguntamos sobre qual a experiência mais relevante que os sujeitos poderiam apontar durante a sua participação na ACC, pudemos observar relatos como:

**FIGURA Nº 04 - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: experiências relevantes vivenciadas**



FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

O que podemos observar, através dos relatos, é que a ACC não se configura em uma atividade fechada na questão metodológica. O desafio na opção por uma metodologia nas ações de extensão é um exercício da autonomia do proponente. Contudo, os documentos do IV Encontro de Pró-reitores de Extensão das

Universidades Públicas Brasileiras, realizado em Florianópolis, no ano de 1990 (NOGUEIRA, 2000, sp), orientam que os princípios metodológicos devem ser guiados seguindo:

- a) explicação da Teoria que fundamente a prática;
  - b) afirmação de um compromisso filosófico e prático sustentado numa concepção de Universidade, claramente explicitada;
  - c) inserção na realidade social a partir das necessidades do conjunto da população e das perspectivas de mudança.
- Fundamentadas nestes princípios, as metodologias a serem utilizadas deverão privilegiar as seguintes diretrizes operacionais:
- a) adoção de uma atitude dialógica da universidade em sua relação com a sociedade;
  - b) planejamento participativo, envolvendo os vários segmentos da sociedade;
  - c) organização na forma de programas institucionais, articulando a pesquisa e o ensino e oportunizando espaço para o exercício interdisciplinar;
  - d) capacitação para o trabalho acadêmico, envolvendo o aprendizado de processos básicos para tornar o conhecimento existente acessível a todos.

De forma geral, sendo infinita a diversidade e a pluralidade metodológica presente nas experiências, ela deve visar o (re) conhecimento por uma via dupla da ignorância e dos limites (que estão além do saber humano) que não inviabiliza o fato de perseguir uma verdade, que caracteriza a inesgotável diversidade de experiências as quais nós, os humanos, nos submetemos e que as forças hegemônicas do pensamento neoliberal consolidaram através dos processos de globalizações, que imprimiram aos povos uma única forma de conhecimento finito e esgotável - colonial. No dizer de Santos (2008a, págs. 26 - 27):

A nossa infinitude tem [...] uma contraditória dimensão epistemológica: uma pluralidade infinita de saberes finitos sobre a experiência humana no mundo. A finitude de cada saber é, assim, dupla constituída pelos limites do que conhece sobre a experiência do mundo e pelos limites [...] do que conhece sobre os outros saberes do mundo e, portanto, sobre o conhecimento do mundo que outros saberes proporcionam.

O conhecimento é infinito. Sendo assim, com a pluralidade de saberes/conhecimentos existentes, imaginamos que nenhum deles pode ser

compreendido sem que outros sejam referendados. Ele só existe na pluralidade, portanto é inviável propor ou propagar uma hegemonia entre eles. Lander (2005, p. 23) identifica duas dimensões constitutivas de origem histórica para explicar a possibilidade de uma neutralização dos saberes pela força neoliberal. Para o autor, a primeira refere-se às sucessivas separações do mundo real e às bases do processo de separação; a segunda diz respeito às formas como os saberes modernos se relacionam com as organizações de poder.

Na sua origem, Santos (2008b. p. 14) salienta que a hegemonia epistemológica dos conhecimentos científicos sobre os conhecimentos ditos não-científicos “[...] converteu-se no único conhecimento válido e rigoroso. Com isto, os problemas dignos de reflexão passaram a ser apenas aqueles a que a ciência pudesse dar resposta”.

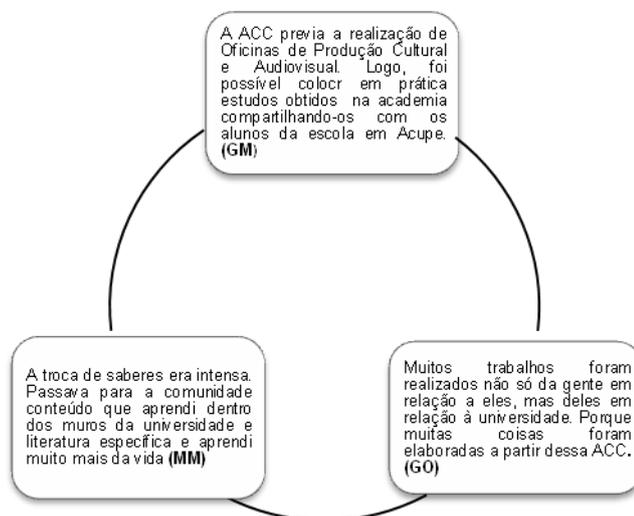
Necessitamos ultrapassar a visão mágica e fatalista da realidade, ou seja, precisam perceber que a situação em que nos encontramos inseridos não é fruto de um conhecimento (seja teológico ou científico), mas resultado de um modo de organização da sociedade baseado, principalmente, nas relações de trabalho. Talvez, por esta base, a Universidade possa melhorar sua forma de relação com a sociedade.

No nosso entendimento, o caminho encontrado para que esta relação aconteça é na/pela extensão universitária. Vasconcelos (2011, p. 23) comenta que

[...] a extensão é um espaço privilegiado para a emergência e a consolidação de propostas pedagógicas inovadoras nas Universidades. Por ser uma atividade acadêmica menos regulamentada, que aglutina estudantes e professores mais inquietos e propositivos, ela funciona como um laboratório de práticas pedagógicas inovadoras, onde propostas ainda pouco estruturadas vão se aperfeiçoando.

Através do exposto por Vasconcelos (2011, p. 23), conseguimos visualizar que a ACC, como ação extensionista, que visa favorecer a relação da UFBA com a sociedade, funcionou (e funciona) como um laboratório de práticas pedagógicas.

## FIGURA Nº 05 - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: Integração entre Universidade e comunidades



FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

A integração entre Universidade e comunidades, via ações de extensão, pode favorecer uma multiplicidade de ações no interior da Universidade e nas comunidades e, aos estudantes, podem desenvolver uma consciência cidadã e gerar outros conhecimentos para que eles possam prosseguir estudando e ou investigando. Eis a compreensão da extensão como laboratório de práticas pedagógicas onde a Universidade, em constante processo de diálogo, pode desenvolver ações inovadoras e tentar melhorar a qualidade de vida da população,

Tendo as falas dos sujeitos como base, não é demais concordar com Gomes e Morais (2011, p. 133) que, a partir de uma análise de uma experiência extensionista, comentam que os estudantes que dela participaram:

[...] vivenciam sentimentos aparentemente opostos. De um lado, o espanto ao encontrar uma realidade diferente da qual estavam acostumados, uma vez que a maior parte deles é oriunda da classe média. De outro, há um encanto e uma surpresa com o aprendizado na comunidade, algo muito além do que é ensinado em sala de aula. Existe uma riqueza de saberes, lutas e sentimentos naquela comunidade tão marcada pela pobreza econômica.

Relacionando a constatação de Gomes e de Moraes (2011, p. 133) com os comentários dos sujeitos, podemos anunciar que ações de extensão de cunho acadêmico possibilitam um entre-laço de saberes e conhecimentos e, nestas ações, as fronteiras entre os conhecimentos se dissipam. Vale destacar, também, que, a partir das falas dos sujeitos, podemos vislumbrar que a ACC procurou realizar ações definidas a partir dos indicativos do II Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em Belo Horizonte, no ano de 1988, (NOGUEIRA, 2000, sp), que diz que a “[...] extensão como prática acadêmica visa interligar a universidade em suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade, buscando respeitar o compromisso social da universidade”.

Por compromisso social, entendemos que este só acontece quando as ações visam à promoção e garantia dos valores éticos e democráticos e não a dependência econômica, cultural e política. Assim, uma ação desta natureza tem que primar pelo diálogo entre os conhecimentos e buscar a manutenção de uma postura de convivência aberta e horizontal entre os que dela participam.

Nas falas dos sujeitos, é perceptível que, ao participarem de uma ação extensionista, eles estão desenvolvendo um trabalho social.

Tavares (2001, p. 79) nos lembra que o trabalho social é

[...] uma ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva produzindo conhecimentos que visam à transformação social. Como um trabalho, a Extensão pressupõe a participação tanto da Universidade como da sociedade organizada por meio de movimentos sociais, sindicatos, associações, etc., em que a busca de objetos de Pesquisa, para realizar a construção do conhecimento novo ou para reformular verdades existentes, resulta de acordos entre as partes interessadas.

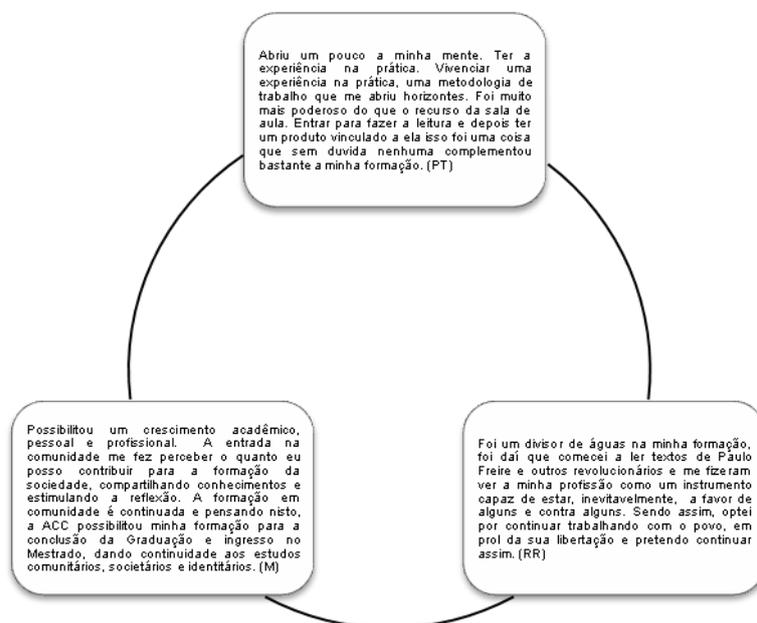
A partir da definição de trabalho social de Tavares (2001, p. 79), e mesmo não sendo evidenciado nas falas dos sujeitos da pesquisa, podemos inferir que a participação em uma ACC favorece o despertar de um trabalho social na relação entre Universidade e comunidades, pois a ação extensionista fomenta a participação em associações, desperta para o engajamento político e pode favorecer a construção (e o despertar) de um conhecimento novo.

Acreditamos, ainda, que a participação possa estimular uma compreensão crítica da sua realidade e das relações históricas que nos constituem e, a partir do engajamento e construção coletiva do conhecimento, pode-se propor alternativas, construir possibilidades fundadas numa proposta pedagógica de participação, comprometimento e intervenção na sua realidade que visa o entrelaçamento dos conhecimentos.

Diante do exposto e como acontece em qualquer processo hegemônico, o da ciência passou a responder unicamente aos problemas propostos por ela e a desqualificar outras formas de saber/conhecer que estão situados no/para o mundo. Este caminho decorre do processo de hierarquização que se constitui em duas formas: na primeira, existe uma hierarquização rígida em que o conhecimento científico constitui-se em “verdade absoluta” e desperdiça (e não valida) outras formas de saberes/conhecimentos; na segunda, existe uma hierarquização flexível, que mesmo difundindo os conhecimentos científicos como relativos transformam outros modos de saber/conhecer enquanto narrativas ou saberes/conhecimentos alternativos situados num plano do senso comum, dos afetos, das emoções ou das ideologias. Princípio apontado pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001, sp) quando salienta que a “[...] extensão universitária é a atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à Universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade” e para o processo formativo dos estudantes que vivenciam estas práticas.

Dessa forma, uma questão foi fundante na nossa pesquisa: saber quais seriam (ou quais foram) as implicações no processo formativo dos sujeitos que participaram de uma ACC. Pois, diante da realidade em que vivemos, a preocupação com o outro, com o social e com o comunitário está cada vez mais escassa.

## FIGURA Nº 06 - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: Implicação no processo formativo



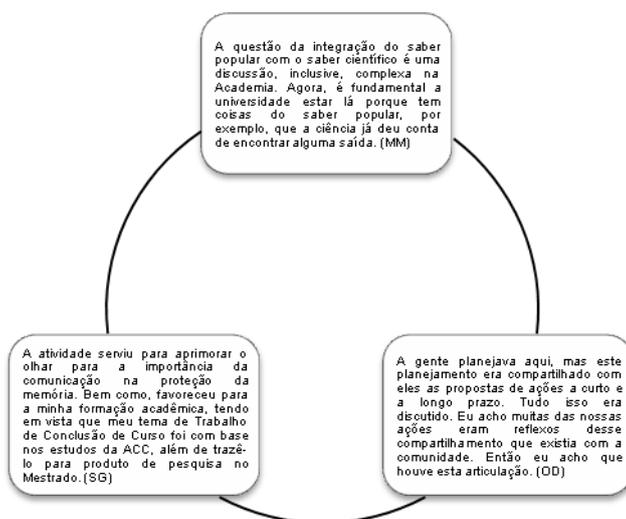
FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

Observamos que os relatos nos direcionam para (re) pensarmos a respeito da possibilidade de uma religação entre os saberes e conhecimentos. No trabalho com estudantes de cursos diferenciados e em um espaço social, os sujeitos afirmam que a experiência da ACC constituiu-se numa prática que favoreceu o desenvolvimento intelectual, profissional e principalmente humano. Estas associações seriam um momento de visualizar e vislumbrar que na ACC há a execução de procedimentos técnicos, o entrelaçamento de saberes e conhecimentos que transformam uma realidade.

A reflexão de Nunes (2008, p. 49) é que a demarcação entre ciência e não-ciência é, assim, um processo marcado pela contingência, e não uma separação estabelecida de uma vez por todas a partir de critérios “soberanos.” Para o autor, a ideia é abandonar este posicionamento epistemológico, pois ele dá visibilidade aos obstáculos do pensar e produzir conhecimento padrão, constituído por um centro, a ciência. Assim, quando questionados sobre a articulação entre os conhecimentos

acadêmicos com os das comunidades, a partir das ações nas ACC, pudemos notar a imagem de um entrelaçamento de conhecimentos pela via do diálogo proposto por Freire (1983, 1987) e por Jezine (2002).

**FIGURA Nº 07 - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS:** articulação entre os conhecimentos acadêmicos com os da comunidade



FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

A articulação entre os conhecimentos numa ACC pode ter um viés de assistencialismo uma vez que os estudantes já trazem este entendimento naturalizado, mas pode, também, ser encarada como um entrelaçamento se sua percepção de extensão for pautada numa concepção dialógica. Dessa forma, é imprescindível a figura do docente no ato de planejar para deixar evidente a proposta que será executada e como será o encaminhamento da ação na/pela comunidade.

As concepções de um planejamento de ações pautadas na conversação e de retroalimentação fomentam práticas e o desenvolvimento de ações mais significativas para todos os sujeitos que participam da ação. A ideia chave é que, numa prática de extensão universitária, de cunho acadêmico, os conhecimentos

devam ser respeitados evitando, assim, a supremacia e o empoderamento de um grupo sobre os demais.

Assim, podemos apontar que a relação entre extensão universitária e conhecimento pode ser uma questão chave para a compreensão da função social da Universidade. A saber, o Plano Nacional de Extensão (2000/2001, sp) aponta que desde a criação das Universidades brasileiras

[...] a produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmicos e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade

Destaca-se que as práticas de produção de conhecimento envolvem um trabalho de transformação de objetos em conhecimentos reconhecíveis e aceitáveis, mantendo a sua identidade e estabilidade porque são apropriações de modos distintos em diferentes contextos. Jezine (2002, p. 78) nos diz, ainda, que o conhecimento produzido nas Universidades

[...] torna-se o saber academicamente comprovado, feito por doutores, especialistas de certa área de conhecimento, saber este reconhecido pela comunidade acadêmica, através de julgamentos e defesas, fundamentados na objetividade e na cientificidade. Contudo, se considerarmos que este saber tem uma história, por ser construído em determinado contexto, por homens/mulheres que fazem essa história, podemos dizer que é relativo e pode ser alvo de dúvida e desmistificado, quando concebido como “verdades” científicas incontestáveis, pois a produção científica ocorre em uma determinada sociedade, condicionada por certos agentes, objetivos e concepções ideológicas.

A partir da fala de Jezine (2002, p, 78), podemos argumentar que o conhecimento produzido e oriundo das ações de extensão se constitui em uma prática social diferente do que é produzido e originado no interior da Universidade, que é uma prática acadêmica.

É inegável que procurar reconhecer ou construir conhecimento novo a partir do que se sabe ou do que pouco se sabe contrasta-se com uma tomada de posição

cautelar de questionar e validar o que se pode aprender de novo na interação entre Universidade e comunidades e não, apenas, situada no confronto com a realidade como aponta o Plano Nacional de Extensão (2000/2001).

Se Santos (2008, p. 155) tem, como ponto de partida, a opinião de que a modernidade ocidental se constitui na base de duas epistemologias e as designa como sendo o *conhecimento-regulação* e o *conhecimento emancipação*, a nossa hipótese é que, apesar das tentativas de colonização e de promoção de uma homogeneidade, nos espaços sociais e de aprendizagens, os saberes/conhecimentos se configuram como elementos responsáveis pela diferenciação e solidificação identitária.

Acreditamos que, na extensão universitária, os pilares que sustentam epistemologicamente tais concepções e práticas de extensão estão nas concepções de cunho *assistencialista* e a *mercantilista*<sup>36</sup>; isto porque na primeira “[...] a ignorância é considerada como colonialismo e o saber como solidariedade” e na segunda, “[...] a ignorância é considerada como caos e o saber como ordem”. (LACERDA, 2011, pág. 322 – 323).

Convertida numa visão universal, a produção de conhecimento, via práticas de extensão assistencialista, vem reclamando para si um monopólio de conhecimentos válidos, marginalizando e descredibilizando outras formas de conhecimentos/saberes, principalmente os não científicos. Contudo, este epistemicídio vem nutrindo outras formas de promoção e valorização da diversidade e da pluralidade para além de princípios de mercado e permitindo a coexistência, a co-habitacionalidade, a convivência entre práticas de saberes que, apesar da sua invisibilidade epistemológica, vêm lutando contra as mais diversas formas de desigualdades e de discriminação. Vale lembrar que o *conhecimento pluriversitário* exige uma atenção contínua à identidade local e não é uma atribuição ou demanda de uma identidade global.

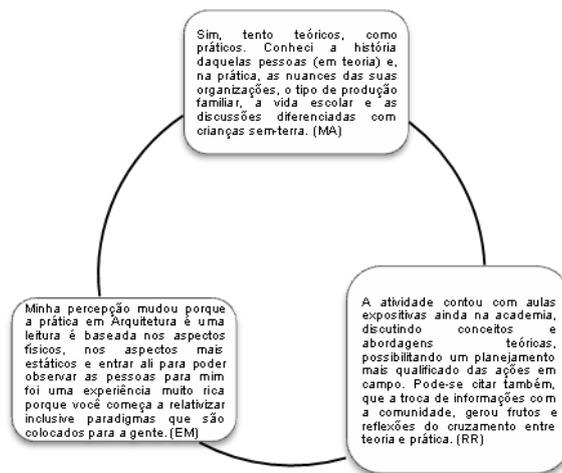
No nosso entendimento, a aquisição de conhecimentos numa ACC pode ser encarada como um *conhecimento pluversitário*, considerando a possibilidade desta

---

<sup>36</sup> Lacerda (2011, págs. 322 – 323) comentando sobre estes modelos de extensão, nos informa que “[...] a prestação de serviços assistencialista, numa relação por meio da qual o saber científico determina as práticas da extensão, numa relação verticalizada entre os atores que dela participam, na qual “quem sabe mais” determina a condução de todo o processo. O diálogo é unilateral, e a construção é pouco participativa, principalmente dos sujeitos. A autonomia e o empoderamento desses sujeitos não aparecem, já que “não precisam” construir o que já está pronto e acabado”.

ser uma ação que, como foi demonstrado, não requer uma metodologia específica, ocorre nos diferentes espaços sociais e articula conhecimentos e saberes favorecendo, assim, que novos saberes e conhecimentos sejam originados.

**FIGURA Nº 08 - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS:** aquisição de novos conhecimentos na ação extensionista



FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

As falas dos nossos sujeitos evidenciam o que é apontado na literatura sobre a Extensão Universitária e a produção de conhecimentos e confirma nossa tese de que, ao participarem de uma ação extensionista como a ACC, os estudantes adquirem novos conhecimentos e conseguem praticar o que aprendem (e apreendem) no espaço das salas de aula sem falar que está oportuniza o entre-laço de saberes e conhecimentos.

Vale a pena destacar que, nas últimas décadas do século XX e princípio do século XXI, a prática da *extensão mercantilista* vinha (e vem) neutralizando e reclamando para si o monopólio de produção (e difusão) de conhecimentos. Contudo, este epistemicídio vem sofrendo profundos *arranhões* principalmente quando se começa a perceber a sobrevivência de *redes* de saberes onde se privilegia a coexistência de práticas de conhecimentos, que vêm emergindo e lutando contra formas de discriminação e desigualdades entre os conhecimentos. É

nessa perspectiva que Santos (2006) vislumbra a possibilidade da “*ecologia de saberes*” e que opera as ações de extensão de cunho acadêmico.

Acreditamos que a *extensão de cunho acadêmico* corrobora com o conhecimento dito *pluriversitário*, pois ela não descredibiliza os conhecimentos científicos dos não científicos, mas os envolve tornando-os visíveis.

No que concerne à legislação, o Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001, sp) aponta que:

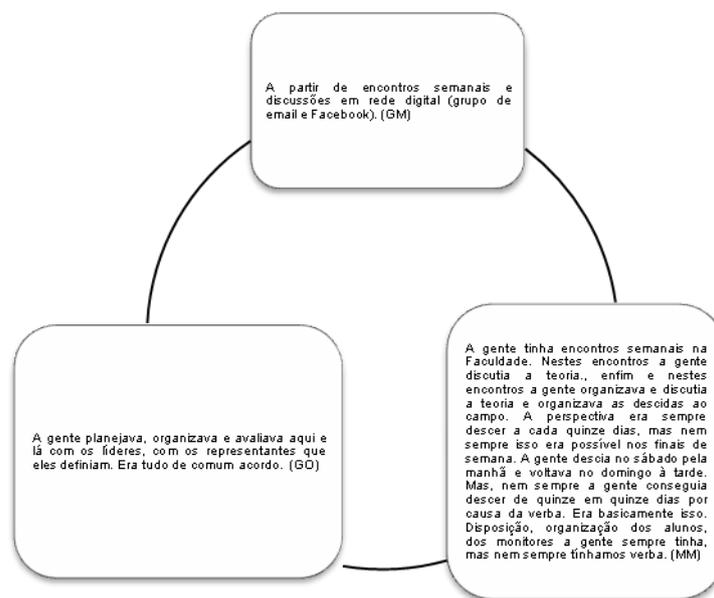
Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à Universidade, a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, organizando e assessorando os movimentos sociais que estavam surgindo.

O horizonte que segue nossa aposta está uma concepção de extensão universitária que permita a convivência entre conhecimentos nos espaços que são plurais, mas singulares nas suas formas de conceber o mundo e no entrelaçamento de conhecimentos que não podem ser encarados como uma metodologia ou uma práxis de forma definitiva, mas um espaço aberto onde é possível vislumbrar caminhos, rotas, horizontes dialógicos, abertos e transdisciplinares que exigem cautela na sua operacionalização. Dessa forma, concordamos com Morin (2006, p. 25) quando diz que o problema não reside em abrir as fronteiras das disciplinas, “mas transformar o que gera esta fronteira”. Eis os fundamentos do modelo de extensão universitária do tipo *acadêmico* que, para o Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001, sp) é um

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

Apoiada nesta premissa, a convivência entre os conhecimentos não estabelece batalha entre civilização e barbárie, o respeito à diversidade não consolida nenhum modelo de arrogância intelectual, pois se trata de um projeto didático-filosófico de luta contra uma diferença de subjetividades e sociabilidades, que não se sentem à vontade com um conhecimento apenas institucionalizado, tampouco legalista e que não consegue conhecer as diferenças face às desigualdades que lhes são (im) postas. Assim, quando questionados como grupo de trabalho, se organizava para executar e avaliar as ações desenvolvidas nas comunidades, observamos que os grupos procuravam encontrar formas diferenciadas para a execução da ACC.

**FIGURA Nº 09 - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: didática da ACC**



FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

A partir das falas dos sujeitos, é apontada uma periodicidade nos encontros para retroalimentar as ações das ACC em diferentes espaços, quer seja em espaços físicos determinados quer seja em espaços virtuais. Esta ação confirma nossa

percepção de que as ações de extensão de cunho acadêmico têm uma perenidade e visam, acima de tudo, a conversação e o entrelaçamento de saberes e conhecimentos.

Dessa forma, fica evidente uma preocupação com o desenvolvimento das ações nas comunidades, e os sujeitos passam a ressignificar os objetivos e ações antes imaginadas. Enfim, podemos até vislumbrar que reconhecer a necessidade da convivência entre os conhecimentos nos espaços acadêmicos é evidenciar a não aceitação de uma estrutura de Universidade departamentalizada, tal como ainda a conhecemos, centrada em estruturas burocráticas e sem conexões e que prima pela fragmentação do conhecimento. Imaginamos, assim, que este reconhecimento pode favorecer a Universidade a minimizar os hiatos presentes na sua relação com a sociedade.

## 5.1 O DIÁLOGO ENTRE OS CONHECIMENTOS: A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA DO ENTRE-LAÇO DE SABERES

Pretendemos, aqui, evidenciar que, na extensão universitária de cunho acadêmico, os entre-laços de saberes nascem a partir da conversação entre os agentes envolvidos nas ações (estudantes, docentes e comunidade) e que a gestão dos conhecimentos necessários ao processo formativo dos estudantes é oriunda da interação entre Universidade e Sociedade.

Assim, enfatizamos que o fazer acadêmico tem o conhecimento e as experiências culturais diversas como matéria - prima e que a qualidade do que é produzido no/pelo espaço acadêmico deve considerar o que está sendo produzido e difundido nos espaços das Universidades.

As Instituições de Ensino Superior (IES) como espaço de produção e difusão de conhecimentos deve ter a missão de preparar os discentes para o exercício profissional, pautado numa consciência cidadã, e fomentar a conversação entre os diferentes conhecimentos a fim de promover (des) encontros. Como nos diz Macedo (2000, p. 57), a “[...] experiência da diversidade passa a ser uma temática central para a desconstrução dos estudos maniqueístas e monorreferenciais, que insistem em achar que o mundo pode ser visto e compreendido apenas por uma só lente”.

Esta visão multirreferencialista, defendida por Macedo (2000), nos faz acreditar que conhecer com o outro, com formas de pensar iguais e ou diferentes, ajuda a evitar que o processo formativo transforme-se em um momento de alienação e de competição.

Na literatura, encontramos uma exemplificação deste processo em Maturana (2001), quando aborda sobre sua preocupação com a reforma da educação no Chile. No caso de uma educação pautada nos princípios neoliberais, apontados por Maturana (2001), o valor dado ao conhecimento é muito alto e carrega consigo o êxito (ou fracasso) que define uma possibilidade de ascensão social e econômica, portanto acarreta num princípio de competição explícita entre os que difundem e compartimentalizam o conhecimento acadêmico.

A questão da compartimentalização disciplinar, principalmente no ensino superior, é diagnosticada, também, por Fagundes e Burnham (2001, p. 39). As autoras comentam que:

Isto não só dificulta ao aluno uma compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade, como também contribui para reforçar a visão quase que puramente tecnicista e instrumental que tem caracterizado o ensino superior. Ao não levar em consideração as necessidades, os pontos de vista, as leituras do real que convivem nos diversos espaços de aprendizagem onde se desenvolvem as práticas curriculares, a visão tradicional do currículo tem sido muito questionada em termos de sua contribuição para a formação do estudante, visando a uma atuação crítico-reflexiva na realidade com a qual lida / terá de lidar como profissional.

No nosso entender, neste caminho aberto, incerto e descontínuo que é a vida, principalmente a acadêmica, a produção e difusão do conhecimento é um processo que se encontra à deriva. Sua inconsistência e insuficiência da capacidade de apontar caminhos seguros nos direcionam a uma possibilidade de aceitação das múltiplas referências que circundam os espaços formativos. Assim, amparados na epistemologia multirreferencial que, segundo Macedo (2000, p. 94 – grifo do autor):

[...] abre-se à pluralidade das referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo semântico da *práxis*, às insuficiências e

emergências, para não perder o homem e sua complexidade, anulados na deificação de uma norma científica lapidante.

Podemos pensar que a pluralidade de referências no processo formativo pode instigar um olhar investigativo, interrogativo e plural das ações desenvolvidas, pois, para Macedo (2000. p. 95 – grifo do autor), nas práticas científicas e acadêmicas

[...] a complexidade alicia a inquietação teórica, semeia a angústia do método, a prudência, e o cuidado científicos, e mantém aceso o anseio do rigor fecundo, construído na tolerância, articulativa com as epistemologias e o mundo da *phronesis*, numa dialogicidade autêntica e esperançosa de que a verdade possa, em algum momento, abrir seu caminho.

No nosso entendimento, a multirreferencialidade não se vislumbra apenas como uma metodologia, tampouco uma práxis que dê conta da superação, da fragmentação e da hierarquização dos conhecimentos produzidos e difundidos pela ciência, mecanismo capaz de amputar outras formas de conhecimentos e saberes. Como dispositivo para a análise, vale destacar que a multirreferencialidade, como indica Ardoino (1998, p. 39), não é

[...] nem idealista, nem espiritualista, mas realista e relativista, e sua única ambição limita-se a fornecer uma contribuição analítica à inteligibilidade das práticas sociais. Seus verdadeiros fundamentos estão muito mais em procurar na trilha de uma crítica da epistemologia clássica e de um remanejamento do conhecimento que aparece a cada dia um pouco mais necessário.

Percebemos nas palavras de Ardoino (1998, p. 39) que a procura pelas trilhas de um novo conhecimento só acontece quando paramos e olhamos as múltiplas referências que circundam os espaços vividos.

Possivelmente, a partir da compreensão de que a Universidade necessita ser reinventada e ressignificada e neste bojo encontra-se a sua relação com as comunidades a década de 1980, com a abertura política no Brasil, fez com que novas práticas fossem inseridas no espaço acadêmico.

Comentando sobre os rumos da Universidade, no Brasil, tendo como paisagem os anos de 1980, do século passado, Tavares (1997, pág. 14 -15) enfoca que ao

[...] repensar sobre os rumos que a Universidade deveria seguir, a extensão universitária aparece, para uma fração significativa da comunidade acadêmica, como possibilidade concreta e viável para dar suporte a uma nova concepção de Universidade em que a produção do conhecimento e do saber, além da formação de recursos humanos, se daria numa relação direta com a sociedade num processo de troca e de complementariedade, concretizada de forma autônoma e crítica, constituindo-se em instrumento viabilizador de transformação da sociedade.

Observamos que são gritantes e necessárias as reformas na Universidade, principalmente na sua forma de relacionar-se com a comunidade, no que tange a uma sincronia entre os saberes/conhecimentos produzidos no espaço acadêmico como os do seu entorno. Esta aproximação é uma das silhuetas que a Universidade faz para tentar consolidar-se como espaço público, produtor e difusor de ideais democráticos e exercício de cidadania. Neste caso, foi delegado à extensão universitária o papel de aproximar e ampliar os vínculos entre a Universidade e a sociedade sem que a primeira passasse por reformas na sua forma de pensar e atuar. Morin (2000, p. 20) nos lembra que o conhecimento

[...] não é um espelho das coisas ou do mundo externo [...] é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento [...] comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento.

A odisséia está nas pautas de discussões como um evento propositivo e necessário para que a Universidade se veja produtora e difusora de um conhecimento que não se basta por si só. Mas, que precisa atuar de forma projetiva e fomentadora de respostas técnicas e éticas no seu modo de gestar, alimentar e gerir os valores necessários a preservação da condição humana. Mais uma vez, nos pautamos nas palavras de Ardoino (1998, p. 41) quando professa que a multirreferencialidade não quer

[...] fornecer uma “resposta” à complexidade constatada com a qual permanece intimamente ligada, ou tornar sua leitura dirigida, por assim dizer, mas constitui muito mais o apelo deliberado através da pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade [...] de um questionamento epistemológico, atualmente imprescindível nessas áreas, antecessor de toda operacionalização de métodos e dispositivos.

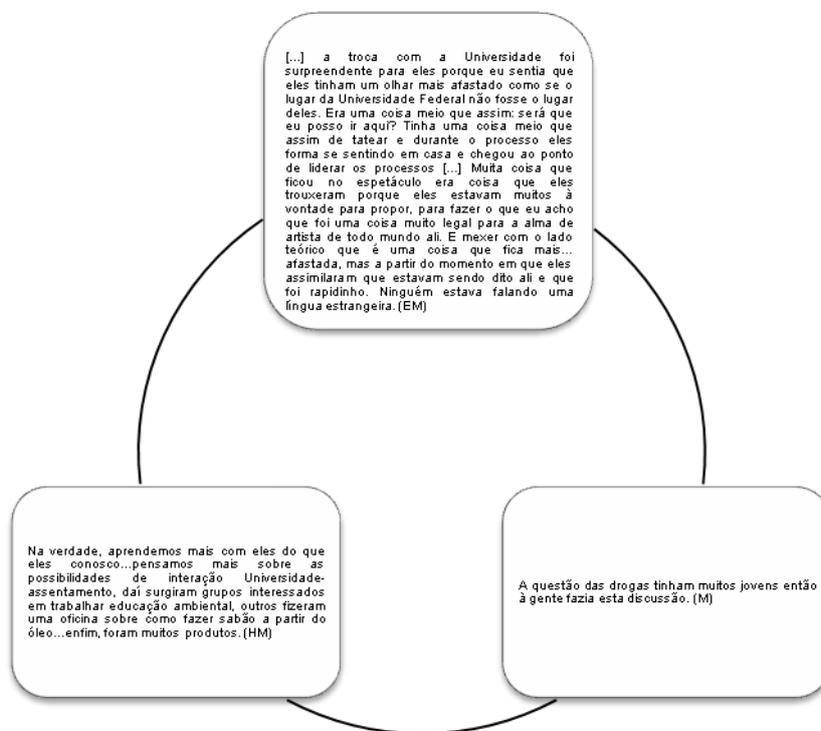
Não permitindo uma justaposição de olhar, de linguagens e de saberes, a multirreferencialidade, no nosso entendimento, relaciona-se intimamente com a abordagem do pensamento complexo, difundida por Edgar Morin, tendo em vista que ambas não valorizam o absolutismo ou o fundamentalismo epistemológico. Para Morin (2007, p. 7), a complexidade é animada “[...] por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento”.

O pensamento complexo trabalha com a abrangência de que o conhecimento se dá pela compreensão de que as verdades, mesmo sendo antagônicas, são complementares e que, num certo sentido, ela tem uma relação com o acaso. Assim, como nos lembra Morin (2006, p. 59), “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” é um modo de atuar confuso e inseguro, possibilitador de novas formas de saber/conhecer.

A partir desta associação entre o pensamento complexo e a multirreferencialidade, estamos articulando as falas dos sujeitos dessa pesquisa nas Cirandas aqui propostas.

No que se refere à disseminação de conhecimentos nas ACC, os sujeitos elucidaram formas distintas de disseminação, mas apontam para uma possibilidade de entrelaçamento a partir do reconhecimento do outro e de suas diferenças.

**FIGURA Nº 10 - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: disseminação dos conhecimentos na ação extensionista**



FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

As falas dos sujeitos envolvidos sugerem que a disseminação de conhecimentos acontece a partir do reconhecimento de que todos são autores e podem participar das ações, indicando caminhos que são trilhados a partir das necessidades e vivências do grupo envolvido. Dessa forma, acreditamos que só existem entre-laços de saberes quando os sujeitos são movidos pelo desejo de colaborar e, para tanto, a autonomia, a interdependência como construção cooperativa e a autoria são fundamentais no processo de disseminação de conhecimentos. É preciso falar a mesma língua, é preciso nos tornarmos iguais mesmo quando a diferença nos impulsiona para espaços que não são os nossos.

Movidos pelo vislumbre que os entre-laços de saberes se constroem a partir de interações e pela legitimação de todas as formas de saberes, propomos a ideia de uma Pedagogia do entre-laço de saberes, isto porque a entendemos como uma reunião dialética da teoria e da prática. Uma forma outra de compreender o mundo e

a relação entre os saberes/conhecimentos a partir do próprio mundo onde habitamos e das *epistemes* que lhes são particulares.

Podemos dizer que se trata de uma experiência (e experimentação) da mudança que produz alterações nos conhecimentos, ou seja, uma inteligibilidade das continuidades e das rupturas nos modos de aproximar conhecimentos sem nenhuma apologia que segregava e inviabiliza o “velho” pelo “novo”, mas que rejeita qualquer forma de classificação e substituição dos saberes milenares da tradição pelos da contemporaneidade.

Da perspectiva da Pedagogia dos entre-laços de saberes, a extensão universitária é acolhedora, hospitaleira e comunicativa já que a relação Universidade e Sociedade, segundo Almeida (2002, p. 34), é “[...] em grande parte o espaço do perigo e da incerteza, porque não faz uso da burocracia do conceito e da avaliação normativa. Nisso está seu potencial como o lugar da respiração da instituição universitária”. Como o ato de respirar promove e conduz à vida, a extensão universitária é um dos elementos que fazem com que as IES sobrevivam.

No que diz respeito a sua operacionalidade, os documentos do FORPROEX (apud, 2007, págs. 14 - 15) têm despertado a comunidade acadêmica para a possibilidade de um trabalho em rede e elencam o que é necessário para seu desenvolvimento:

Criação de canais e de uma dinâmica de comunicação entre os participantes da rede.  
Criação e disponibilidade de um banco de dados sobre as experiências e a produção conceitual de nós.  
Construção de uma compreensão coletiva acerca dos principais problemas e oportunidades do contexto e oportunidades para a construção coletiva de conhecimentos, considerando interesses, possibilidades de interação e crescimento.  
Sistematização das experiências e transformação do aprendido em algo que se possa compartilhar, sem o que não há para comunicar externamente.  
Capacidade de proposição e de negociação, que se constrói com base na sistematização das experiências dos distintos projetos.  
Agilidade frente a novas situações: ser capaz de redefinir-se a todo o momento, para não perder as oportunidades e as capacidades de responder às demandas.

Sendo um trabalho em rede, os fios se unem para formar um todo, a emergência da Pedagogia do entre-laços de saberes articula pessoas, projetos e

ações que interagem a partir da necessidade de desafiar e enfrentar problemas comuns e concretos, buscando soluções, que não podem ser obtidas individualmente, embora os sujeitos possuam papéis ativos nos caminhos que almejam seguir.

Por se tratar de uma ação de relações e interações, é fundamental que existam, para o trabalho de rede, segundo orientações do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas brasileiras, no documento “*Fórum de Extensão como rede: uma maneira de trabalhar*” (FORPROEX, 2007, págs. 13 -14), os indícios de:

Reconhecer – que o outro existe – Aceitação  
Conhecer – o que o outro faz – Interesse  
Colaborar – ajuda esporádica – Reciprocidade  
Cooperar – acordos operativos – Solidariedade  
Associar – compartilhar objetivos, recursos e visão

Acrescentamos a estes indícios a ação de Mover-se – articular-se por meio de saberes emergentes; – Descentralizar para postular os princípios da emergência dos entre-laços de conhecimentos.

Assim, acreditamos que este é o verdadeiro papel da Pedagogia do entre-laço de saberes: reconhecer, conhecer, colaborar, cooperar, associar e mover-se contribuem, efetivamente, para que a relação Universidade – sociedade possibilite o enriquecimento de conhecimentos dos envolvidos nas ações extensionistas através da partilha.

A Pedagogia dos entre-laços de saber ressuscita e fomenta sentimentos de reconhecimento da legitimidade perante os saberes/conhecimentos, pois a prática de entrelaçamento requer a consciência da ignorância, uma vez que sua ação não se dá apenas na horizontal e na vertical. Um entre-laço se dá em todas as direções e, mesmo que metafóricamente, suas amarras podem ser desfeitas para produzir outros laços.

Podemos também encontrar vestígios dos entre-laços dos saberes na “ecologia dos saberes” proposta por Santos (2004a, págs. 77 - 78). Para ele, a “ecologia dos saberes” pode ser entendida como um

[...] conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de acções de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a Universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes.

Na perspectiva da “*ecologia dos saberes*” (SANTOS, 2006, p. 157), o entre-laçõ de conhecimentos e de ignorâncias é evidente. Como “[...] não há ignorância em geral, as ignorâncias são tão heterogêneas, autônomas e interdependentes quanto os saberes.” Como o conhecimento científico não está acessível de forma equitativa, tendo em vista que uma injustiça social produz uma injustiça cognitiva a Pedagogia dos entre-laços de saber aposta que saberes e conhecimentos se cruzam, dialogam e coabitam, mantendo sua autenticidade e interdependência, evidenciando, assim, uma mestiçagem.

A mestiçagem para Morin (2000, p. 78) “não é apenas a criação de novas diversidades a partir do encontro; torna-se, no processo planetário, produto e produtor de religação e unidade”. Ela é a recomposição de uma lógica situada a partir de seus fragmentos, que constrói uma nova lógica que são independentes do todo e não pode ser pensado sem a partes e vice-versa, mas que atuam em redes de conhecimentos.

Em decorrência da sua mestiçagem, a Pedagogia dos entre-laços de saberes deriva reconhecimento, ressignificação e da interação entre as intervenções do/no real. Assim, uma justiça cognitiva acontece quando há um respeito e reconhecimento por práticas e saberes/conhecimentos, oriundos dos mais diversos espaços de aprendizagens e sociais.

As bases da Pedagogia do entre-laço de saberes, tendo como espaço de atuação a extensão de cunho acadêmico, assumem um dos princípios do Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001, sp) ao cogitar que:

A Universidade não pode imaginar proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, a instituição está sensível aos seus problemas e apelos que através dos grupos sociais com os quais interage,

quer através das questões que surgem de suas atividades próprias de ensino, pesquisa e extensão.

Se o caminhante optar pela conversação, pelo convívio com diferentes fontes de conhecimentos, no espaço coletivo ou individual, é possível que surjam sínteses dialógicas mais abertas e inter-transdisciplinares que evidenciam a (re) construção da sua cosmovisão e adentram a mundos até então desconhecidos numa viagem rumo ao inesperado. Para que essa viagem aconteça, é necessário, antes de tudo, abrir mão de uma visão fragmentada e elitista, que está presente em alguns momentos no fazer acadêmico. Assim, concordamos com Almeida (2002, p. 24) quando salienta que uma “reforma do pensamento” acontece e “[...] emerge por vezes de lugares inesperados, ela pode também surgir de espaços até então paradigmáticos e institucionais”.

Reformar o pensamento é atividade meio e fim do pensar pertinente, portanto reformar o ensino (a educação) exige uma nova compreensão de mundo, Assim, uma Instituição de Ensino Superior não pode, como diz o Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001, sp) ser proprietária de um conhecimento acabado tampouco responsável pela lógica de exclusão e inclusão de conhecimentos.

O paradigma da produção de conhecimentos, no espaço acadêmico, pode ser evidenciado a partir da lógica de exclusão/inclusão. Eles resultam, assim, de forma paradigmática de selecionar ou rejeitar dados significativos num processo que separa e une; hierarquiza e centraliza. Almeida (2001, p. 185) compreende que o processo de conhecimento em nossos dias “[...] é redutor e mutilante. De um lado, o saber científico fracionado, não comunicante; de outro, o saber tradicional, apelidado de popular ou selvagem, e tratado como filho bastardo da aventura do conhecimento”.

Por acreditarmos que a produção de conhecimentos seja um processo contínuo, dinâmico e que necessita responder às demandas, que emergem de uma realidade complexa, enfatizamos que estabelecer uma conexão entre os saberes/conhecimentos requer (re) pensar e tensionar o itinerário que embasa o processo formativo da/na vida acadêmica. Assim, a Pedagogia dos entre-laços de

saberes está pautada no pensamento complexo que é, conforme Morin (2000a, p 213):

[...] essencialmente um pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual, o concreto.

Vale lembrar que todo itinerário é um caminho traçado. O do entre-laço de conhecimentos também o é apesar das amarras e dos nós. Para tanto, devemos aproveitar as oportunidades advindas das interações para completar lacunas e fazer surgir outras. Este é o desafio da relação entre a Universidade e a sociedade.

Ao invés de sermos peças de um jogo, este só se torna interessante se nos permitimos estar abertos às novas possibilidades. Cada um sozinho pode dar o impulso, mas qualquer pretensão à finitude não passa de uma mera ilusão.

A construção do conhecimento, assim, pode ser encarada como uma construção social, mas este processo perpassa pela superação de (pré) conceitos. Este sentimento de reconhecimento da diferença e da diversidade pode ser evidenciado no dizer de Almeida (2001, p. 81) ao salientar que “[...] as formas de conhecimento não científicas são capazes de articular um número maior de relações na direção das totalizações do que os níveis de especializações temáticas que a ciência consegue aprender”. Isso porque elas levam em conta as relações subjetivas e sensíveis como fundamento para o entendimento das relações sócio-culturais.

Esta evidente relação entre transmissão/doação de conhecimentos acaba por reduzir-se numa contingência, que diríamos, ultrapassada pelas práticas de extensão acadêmica que Freire (2006) concebe-a enquanto uma prática educativa dialógica, que não se propõe a estender conhecimentos às pessoas envolvidas nas ações, a manejá-las, mas sim a considerá-las como sujeitos de decisão, de mudança, de diálogo. É o momento em que a Universidade se percebe e se sente sociedade, pois a extensão é “[...] uma atividade que se revigora a partir do sensível, criadora de um espaço único, no qual a Universidade presente numa sociedade é capaz de intervir, como instância pública, como instância formadora.” (NOGUEIRA, 2007, p, 35).

Nesse labirinto, compreender os espaços formais de educação como um aparato polissêmico e devorador voraz das nossas experiências, resultantes de trocas afetivas e intelectuais, que formam um jogo entrelaçado com peças de formatos diferentes que ao unirem formam um “todo”, mas que (re) definem um lugar que é nosso.

Conforme Morin (2004, p. 24), “todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo uma tradução, uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discurso”. Na realidade, o progressivo caminho do distanciamento entre os diversos saberes/conhecimentos, foi a ciência que instaurou e institucionalizou formas de diálogo e aproximação. Fazendo uso desta situação, a Universidade e seus representantes numa ação colegiada, na seleção curricular, é quem elege quais conhecimentos são significativos para os estudantes. Completa Morin (2004, p. 24) dizendo que:

[...] o processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além, disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese.

É neste emaranhado, bifurcado e hologramático campo, que vimos (e continuamos a ver) a legitimação de um abismo entre os saberes sociais e o científico patrocinado nos espaços acadêmicos. A ausência de comunicação entre os conhecimentos está presente no discurso de Almeida (2001, p. 57) quando lembra que:

Discriminados pelo rótulo de não científico recebendo com a rubrica de popular toda uma carga conotativa de um produto inferior, ou ainda, com o qualificativo de mito e imputação de não veracidade e de ausência de fundamento, o saber ligado a tradição tem se reduzido, cada vez mais, a um instrumento de análise da ciência e tratado como um apêndice do acervo do saber universal, uma forma de sobrevivência do pensamento primitivo e uma maneira pueril e grotesca de representação. Sem cidadania e sob a tutela da ciência, o conhecimento tradicional perde sua identidade ao deixar de ser reconhecido e de se auto-reconhecer como uma das formas de investigação e interpretação do mundo.

Assim, sustentamos que os saberes/conhecimentos, oriundos das ações de entre-laços de saberes, são resultantes de um processo de aglutinação do conhecimento popular e científico. No dizer de Marconi e Lakatos (1995, p. 10) estes conhecimentos possuem:

[...] objetivo comum, mas o que os diferencia é a forma, o modo e os instrumentos do 'conhecer'. Uma das diferenças é quanto à condição ou possibilidade de se comprovar o conhecimento que se adquire no trato direto com as coisas e o ser humano.

E prosseguem dizendo que o conhecimento popular (MARCONI; LAKATOS, 1995, p. 15) caracteriza-se:

[...] por ser predominantemente: superficial, isto é conforma-se com a aparência, com aquilo que se pode comprovar simplesmente estando junto das coisas: expressa-se por frases como 'porque o vi', 'porque o senti', 'porque o disseram', 'porque todo mundo diz'.

De uma forma classificatória, elegemos uma definição um tanto quanto reducionista para os conhecimentos populares, que também são sociais como sendo aqueles que circundam os espaços de aprendizagens não formais (produzidos pelo mundo da cultura) e o científico como aqueles que são, segundo Lopes (2007, p. 187), “[...] historicamente legitimados, tanto por processos internos das ciências quanto pela vinculação das finalidades científicas às finalidades econômicas”. Segundo essa lógica, a diferença entre esses conhecimentos dar-se-á pela sua capacidade de experimentação, na análise dos dados e na comprovação dos experimentos.

Diferente a esse postulado, Stengers (1990) explana que o conhecimento científico é uma prática coletiva e que para seu trabalho ter valor, é preciso que o cientista (pesquisador) seja capaz de (re) criar diferenças e (re) contar histórias com seus pares. É nessa (re) organização que as ciências se organizam como um artefato cultural, social e humano. Fato lembrado por Lopes (2007, p. 82) quando levanta a hipótese de que

[...] historicamente, as Ciências foram associadas ao fazer, e não ao pensar, e adquiriram o papel de preparadoras para o trabalho, enquanto o saber letrado foi considerado o preparador do espírito. Dessa forma, o pragmatismo científico se associava à formação das classes trabalhadoras, portanto era desprestigiado, sendo o saber letrado interpretado como superior e destinado às classes dirigentes.

Na organização, seleção e difusão de conhecimentos, tomemos como ponto de referência o dizer de Bachelard (2004, p. 245) ao nos lembrar que “O conhecimento [...] classifica necessariamente seus diferentes atos. Ou melhor, a classificação é sua própria vida”.

É sabido que o processo de construção do conhecimento sofre, inegavelmente, efeitos de relação de poder. Como nos lembra Bachelard (2006, p. 260), “[...] para constituir o eu, como para constituir o objeto, é preciso uma pluralidade epistemológica”, diríamos até que é necessário reconhecer outras epistemologias como prega Santos (2010, 2008).

Não há dúvidas de que o poder não pode ser compreendido como localizado num único ponto ou mesmo como algum objeto que se possui. O conhecimento científico não é obrigatoriamente verdadeiro, mas tem-se a pretensão de estabelecer uma verdade por isso precisa ser legitimado pelas instituições. Nessa visão, o conhecimento é eleito para produzir (in) consciências.

Stengers (1990), Lyotard (2000) e Latour (1994) comentam sobre as máscaras de desinteresse que os cientistas colocam ao divulgarem seus experimentos como sendo sua responsabilidade social.

De forma não menos circunscrita, a eleição e a restrição aos conhecimentos legitimados pelos espaços acadêmicos, via currículo, perpassam pelo campo do legal. Como podemos observar, no Artigo 43, Inciso VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9.394/96), que trata da Educação Superior, há a compreensão de que este nível de ensino deve

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

Observamos que a legislação atesta que o espaço acadêmico promove um hiato entre os conhecimentos sociais e os científicos e salienta a perspectivas de dialogar ou religar, nesses espaços, tais conhecimentos formulando um saber. Contudo, é através da leitura da cultura acadêmica, pela via da flexibilização curricular, sob e no domínio da extensão universitária, que este espaço formativo é preparado para socializar estes conhecimentos e facilitar o acesso do (a) estudante a outras formas de saberes.

Flexibilizar o currículo pressupõe, dessa forma, uma adoção de um conjunto de mecanismos de gestão do conhecimento capaz de romper com as práticas dissociativas e hierarquizantes de saberes que poderão ser realizadas por uma permanente e atualizada avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), pelo respeito à diversidade de saberes/conhecimentos e experiências que circulam dentro e fora da Universidade e pelo reconhecimento que o aprendizado não ocorre centrado unicamente na capacidade do docente, mas num processo de interação/socialização entre todos os envolvidos no processo.

Sobre a Universidade vista como um espaço de contradições e de conflitos Jezine (2002, p. 55) comenta que é na

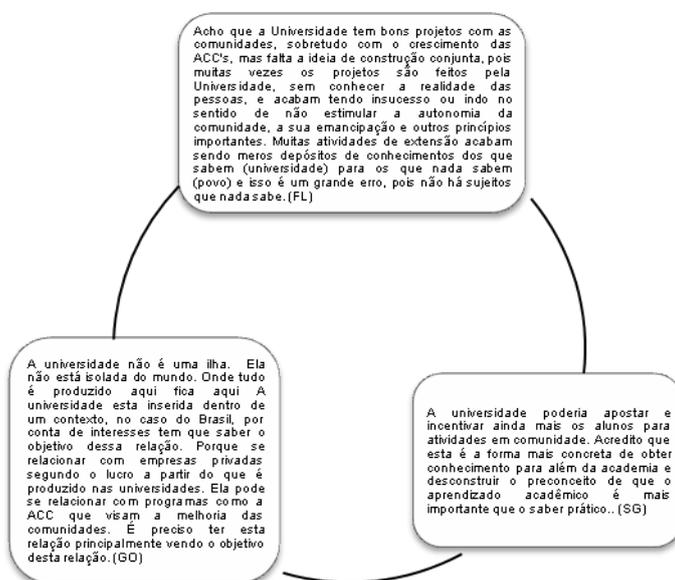
[...] perspectiva de um espaço de contradições e de heterogeneidade que entendemos que a Universidade deve desenvolver-se, para que assim possa cumprir com a função de produtora de conhecimentos, e não como reprodutora de dogmas.

A compreensão de uma Universidade socializadora de conhecimentos e de cultura equipara-se ao ideal e prática da extensão universitária de cunho acadêmico porque nela há um intercâmbio e o diálogo entre saberes/conhecimentos socialmente produzidos.

Possivelmente será este o caminho que, no Brasil, a extensão universitária muda da concepção assistencialista e mercantilista para a acadêmica. O fato é que, nas últimas décadas, do século XXI, a Universidade pública brasileira vem ampliando seu raio de ação e a extensão universitária de cunho assistencialista, desenvolvida, inicialmente, apenas pelos cursos da área de saúde, que vêm sendo redimensionados e outros cursos de outras áreas estão percebendo a necessidade

de estender e dialogar os conhecimentos com as comunidades, como podemos destacar nas falas dos sujeitos que participaram da Atividade Curricular em Comunidade (ACC/UFBA) sobre a importância da relação ente Universidade e comunidades.

**FIGURA Nº 11 - CIRANDA CARTOGRÁFICA DE SABERES E CONHECIMENTOS: Importância da relação Universidade e comunidades**



FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

A partir dessas falas, poderíamos dizer que a UFBA, através da ACC, vem transcendendo a tendência economicista e mercantilista e assumindo uma postura corresponsável pelas transformações sociais e educativas e a extensão universitária deixando de ser a terceira função ou opção para quem não faz (ou se sinta competente) para o ensino e a pesquisa. A extensão é, sim, uma forma de oxigenar os conhecimentos que são difundidos na Universidade e uma forma de permitir que os estudantes se percebam coautores no processo de desenvolvimento social.

Diríamos até que, na ACC, a interdisciplinaridade acontece de fato, pois segundo os indicativos do III Encontro de Pró-reitores de Extensão das

Universidades Públicas Brasileiras, realizado em Belém, no ano de 1989, (NOGUEIRA, 2000, sp), a extensão

[...] é um dos espaços estratégicos para promoção de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar, integrando grupos de áreas distintas do conhecimento, contribuindo à modificação progressiva da forma de fazer ciência e da transmissão deste tipo de saber e revertendo a tendência historicamente dominante de compartimentação do conhecimento da realidade.

Pelo nosso entendimento, pelo caráter multiforme e pela mobilidade com a qual os sujeitos operam na extensão acadêmica, o conhecimento assume uma forma de modificador dos sujeitos e dos objetos do conhecimento numa relação dialógica que provoca mudança no interior no conhecimento. Este é um dos princípios da Pedagogia dos entre-laços de saberes – a assimilação e o esforço discursivo para a interpolação epistemológica que considera a teoria e a prática indissociáveis. Assim, a não ofuscação de um conhecimento produz incontestavelmente um saber além dessa dicotomização.

O reconhecimento da Pedagogia dos entre-laços de saberes está na sua ideia magna do reconhecimento de saberes/conhecimentos sem limitá-los. Nas práticas de extensão universitária, ela contribui para a melhoria da sociedade e possibilita que discentes e docentes enriqueçam seus saberes/conhecimentos ao passo em que contribui, efetivamente, para o desenvolvimento da sociedade, que com estes atores acadêmicos está envolvida. Trata-se de destacar que o conhecimento, segundo Houssaye (2004. págs. 25-26), se baseia na

[...] universalidade das leis e na transferibilidade das soluções, a complexidade da ação ultrapassa qualquer modelo explicativo, sem que se possa realmente saber se os resíduos explicativos são secundários ou não; a ação é suscetível de juízos diferentes e irreduzíveis da parte dos autores, enquanto que a racionalidade científica quer impor-se a todos indistintivamente.

Sabe-se que as disciplinas acadêmicas são vistas como o lócus de difusão de saber científico, mesmo na organização e seleção dos saberes, por parte dos docentes e, passando pela mediação didática, eles são encarados como verídicos e capazes de inferir deslumbramentos por um poder majoritário.

O que nos constitui num lugar social quando pensamos sobre o entre-laço de saberes na extensão universitária? Qual o sentido e a finalidade do conhecimento acadêmico? Como a organização curricular pode favorecer o diálogo entre os conhecimentos?

Nas leituras que fizemos de Santomé (1998, p. 24), pudemos vislumbrar uma ponte nessa organização. Este autor explica que:

O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias [...].

Subverter essa lógica, na contemporaneidade, que se mostra favorável ao desenvolvimento de uma mentalidade comprometida com o progresso e fiel à aposta de uma “*monocultura da mente*”<sup>37</sup>, é tornar-se um marginal. Contudo, há ainda, neste universo “*pó de estrelas que sonham*”<sup>38</sup> e acreditam e sonham com uma reforma do pensamento. Afinal, “tudo que era sólido se desmancha no ar”<sup>39</sup> e no campo do currículo acadêmico e na eleição de conhecimentos, também, pode ser assim.

O conhecimento se (re) constrói sob a capacidade constante de esforço, atenção e reflexão. Assim, conhecer envolve produzir, trabalhar e dialogar dialeticamente, colocando esforço e intencionalidade no processo. Essa ação pode produzir nos sujeitos a sua própria consciência como também uma consciência

---

<sup>37</sup> SHIVA (2003) traz uma série de interrogações e reflexões sobre as causas e consequências da perda da biodiversidade, bem como os desafios que envolvem a sua preservação.

<sup>38</sup> Expressão utilizada pela Professora Dra. Maria da Conceição (Ceixa) Xavier Almeida do Grupo de Estudos do Pensamento Complexo (GRECOM), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

<sup>39</sup> Citação de Marx e Engels (2004) “Tudo o que era sólido se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas.”

social pelo conhecimento e pela ação. Desta forma, postulamos que a construção do conhecimento é um processo essencialmente social e compartilhado, mas que possui um caráter histórico e evolutivo. Esta assertiva tem seu bojo de discussão centrado no pensamento de que a extensão universitária é um lócus onde naturalmente os conhecimentos se entre-laçam com outros produzindo novos saberes/conhecimentos.

Este princípio baseia-se na imaginação de que a construção de conhecimentos, centrada nas salas de aula, privilegia apenas o esforço pessoal na busca de novas fontes e subsídios valorizando uma aprendizagem que privilegia um esforço, individual, pela atenção e reflexão. Ao passo que na extensão universitária de cunho acadêmico, a aprendizagem se constrói e reconstrói de forma holística a partir do confronto com os conhecimentos disciplinares, com as situações reais e em coletivo. Diria Freire (1996, p. 25) que “[...] quem forma se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

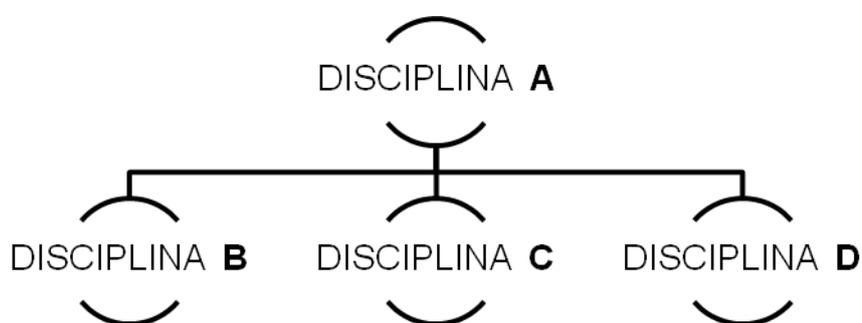
Em termos de metacognição, os estudantes constroem suas aprendizagens quando percebem que os conteúdos de uma disciplina acadêmica estão associados com outras formando um “*todo*”. Porém o grande nó está em colocá-los em prática já que foram ensinados e apreendidos de forma estanque. Assim, imaginamos que a proposta de uma Pedagogia dos entre-laços de saberes revitalizará o ensinar e o aprender na Universidade tendo em vista que almeja a construção de um conhecimento válido e uma sociedade melhor.

Esta abordagem substitui a estrutura de *grade* por uma que possibilita aos estudantes romperem com o enfoque unicamente disciplinar e sequenciado a partir de uma hierarquização de conhecimentos (conteúdos), conforme a ilustração N° 01. Os currículos e os docentes, entendidos como agentes de controle simbólico que seleciona, transmite e enquadra saberes/conhecimentos, podem constituir-se num contexto comunicativo de reprodução, de relação de poder e de componente ideológico presentes no fazer didático atentando para o fato de que as decisões sobre o que ensinar/aprender ocorrem na vertical.

A proposta da Pedagogia dos entre-laços de saberes é que o conhecimento mobilize o que o conhecedor sabe do mundo, conforme ilustração abaixo, que as disciplinas estejam antenadas com os problemas da comunidade, com as experiências socioculturais e de vida da comunidade, que estes sejam debatidos e

que haja uma mobilização por intervenções dentro e fora do espaço acadêmico, opondo-se ao modelo atual que se centra numa estrutura curricular fixa, disciplinar, sequenciada, com carga horária obrigatória e definida a priori e conteudista que trava as possibilidades de ação.

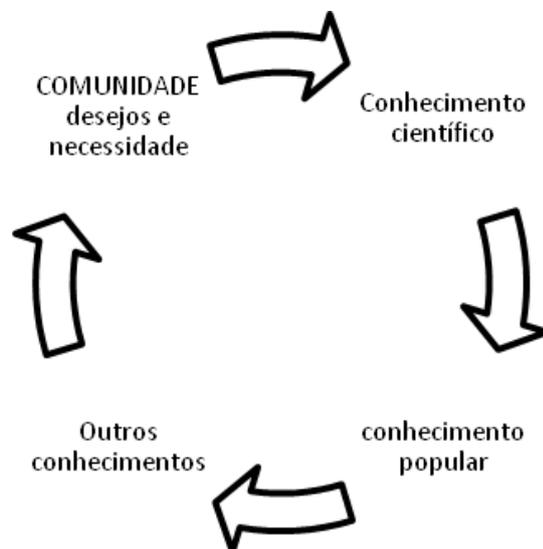
### ILUSTRAÇÃO Nº 01 – DESENHO DA ESTRUTURA CURRICULAR VIGENTE



FONTE: Alcides Leão Santos Júnior

Pelo que observamos na experiência da ACC, há uma procura pelo entrelaçar saberes em suas experiências substituindo, assim, a estrutura curricular “tradicional” por um modelo em que o conteúdo passa a considerar a relação entre realidade institucional e o processo histórico. Para tanto, vislumbramos que este modelo segue o itinerário indicado na Ilustração Nº 02.

## ILUSTRAÇÃO Nº 02 - DESENHO DA ESTRUTURA PROPOSTA PELA PEDAGOGIA DOS ENTRE-LAÇOS DE SABERES



Fonte: Alcides Leão Santos Júnior

As diferentes modalidades de conhecimentos de forma entre-laçados podem ajudar a elucidar a compreensão de que os conhecimentos estão reunidos e, até certo ponto, podem ser homogeneizados – que não significa que eles passam a serem iguais, mas que algumas das suas distâncias possam e devem ser minimizadas. A proposta que ora se delinea a partir das análises das falas dos sujeitos dessa pesquisa que vivenciaram o entrelaçamento de saberes e conhecimentos nas ações da ACC pode configurar no que Burnham (1998, p. 52 – grifo da autora) vislumbra de um currículo multiferencial

[...] na medida em que a sua fragmentação em disciplinas do conhecimento, aparentemente estruturadas seguem paradigmas reducionistas, cientificistas, que tratam o e do conhecimento de forma *a-histórica, a-social, ascética, mítica*, retiram desse conhecimento a autoria do homem e sua posição de criador/construtor. Dessa forma, o sujeito humano deixa de ser objeto do currículo escolar e perde-se uma grande oportunidade de contribuir para a construção da subjetividade humana.

No nosso entendimento, a estrutura curricular da Pedagogia dos entre-laços de saberes substitui a estrutura de “grade” porque favorece o estudante a participar ativamente do seu processo formativo. É uma estrutura que prima pela compreensão de uma flexibilização curricular, pois evidencia uma possível ruptura da hierarquização dos conhecimentos/saberes, conecta o pensar e o fazer tendo em vista que no contato com as situações problemas que enfrentam, os estudantes são estimulados a buscar soluções alternativas além de favorecer a aquisição de uma visão crítica que lhe permita uma concepção mais global do seu campo de atuação profissional.

Possivelmente esta estrutura pode ser um exercício que contribui para a formação de um tipo de cidadania, pode até ser o que Burnham (1998, p. 54) anuncia como o desafio que se encontra diante de nós, sendo este o desafio de:

[...] transformar o currículo num dos processos de construção dos sujeitos sociais que, através da reflexividade, da atividade deliberada e do imaginário, possam ter consciência de que tanto eles próprios quanto a sociedade são instituídos pelos homens que a compõem e, por isso mesmo, apresenta a possibilidade de ser (re) criada como uma sociedade autônoma, portanto permanentemente instituinte.

A Pedagogia dos entre-laços de saber e o trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretendem, assim, extrapolar os limites da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado (moldado), encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões social, política e humana estejam presentes na formação do sujeito, pois nela existe e nela há a liberdade para interagir e para aprender. Liberdade entendida, segundo Molgika (1999, p. 59), como

[...] o estado no qual o agente encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contenção ou impedimento, realizando aquilo que lhe é necessário ou aquilo que ele quer. O termo autonomia, derivado dos vocábulos gregos auto (próprio) e nomos (lei ou regra), significam a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular. Logo, na palavra autonomia estão implícitas, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a

limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social.

Enfim, na Pedagogia do entre-laço de saberes não pode haver espaço para um ensino centrado em conhecimentos enciclopédicos e científicos que privilegiam a disciplinaridade, o pragmatismo, a superespecialização do saber, a memorização, a fixação de conteúdos ou a reprodução de informações pensadas para chegar mais rápido aos resultados. Mas, há o desenvolvimento do potencial de dúvidas e questionamentos, o diálogo entre saberes, a mobilização e a ampliação do quadro de referências de mundo.

Seria um apêndice do que Freire (1999, p. 148) aponta na sua pedagogia da autonomia, que não existe o conceito de um programa preestabelecido de conteúdos a serem ensinados, mas educador e educando se conhecem um ao outro, estabelecendo uma formação própria de suas realidades, interesses e saberes. Diríamos até que, segundo o documento deliberativo do II Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em Belo Horizonte, no ano de 1988, (NOGUEIRA, 2000, sp), traz a dimensão da sala de aula para uma dimensão crítica. Este conceito emerge

[...] à medida que a ação da extensão, articulando ensino e pesquisa, pressupõe a produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos no confronto e como resposta aos desafios da realidade. Aqui, professores, alunos e população são autores, sujeitos no ato de aprender, de produzir conhecimentos e formar recursos humanos. Não se restringe mais ao espaço físico da dimensão tradicional, mas diz respeito a todos os espaços sempre dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações. Deixa de ter caráter exclusivamente unidisciplinar e passa a expressar um conteúdo interdisciplinar/ transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática. Além disso, se alicerça no conceito da relação teoria-prática, consciência/auto consciência, enfim, como expressão de uma práxis acadêmica.

De maneira geral, as práticas de aprendizagem situadas em outros espaços, que não as salas de aulas, favorecem uma motivação aos estudantes principalmente em relação à relevância *social dos componentes curriculares e ao curso que estão matriculados*, rompendo com a perspectiva formativa requerida e demandada pelo

modelo de organização da produção, no qual o processo de formação centra-se na especificidade e na delimitação de competências e habilidades.

Como atende a uma demanda colocada pelo contexto atual, a Pedagogia dos entre-laços de saberes pode ser orientada através do Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172/01, nos Pareceres do CNE 776/97 e 583/01 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96), no seu Capítulo IV, que trata da educação superior.

Assim sendo, o caminho é o de valorizar o contexto em que as atividades se inserem, na busca de uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber/conhecimento popular, colocando a teoria e a prática em constante movimento dialético permeado pela realidade social e a experiência do pensar e do fazer. Diríamos que, “[...] a idéia de que o mundo é construído por nós, num processo incessante e interativo, é um convite à participação ativa nessa construção” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 11).

É nesse cenário que se pretende um conhecimento outro, pautado no diálogo e no entre-laço de conhecimentos/saberes, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de uma ampla competência e o domínio de um leque variado de habilidades para problematizar e (re) criá-los numa relação de ação-reflexão-ação, que o capacite a fazer as leituras de vida e de mundo promovendo, assim, mudanças na sua cotidianidade e favorecendo a construção dos conhecimentos/saberes com base na inter-transdisciplinaridade.

## 6 PALAVRAS FINAIS

Na perspectiva em abordar a extensão universitária, de cunho acadêmico, em especial a Atividade Curricular em Comunidade (ACC), desenvolvida pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), cortejamos e verificamos que esta experiência desenvolve ações que entre-laçam saberes e conhecimentos.

O desenvolvimento da pesquisa, dada a sua complexidade, exigiu que fizéssemos um recorte histórico da Universidade, da extensão universitária e do órgão responsável pela discussão e fomentação da extensão no Brasil, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras (FORPROEX). Este caminhar nos permitiu situar a extensão universitária como uma função da Universidade que visa articulá-la com a sociedade.

Foi com esta intenção que na primeira seção, *Universidade: uma instituição em constante processo de renovação*, discorremos sobre o histórico dessa instituição de ensino, criada na Idade Média, e que, ao longo dos anos, vem passando por constantes transformações tanto na forma como articula-se com a sociedade quanto nos aspectos legais. Dessa forma, elencamos alguns dos desafios e algumas promessas que esta instituição tende a cumprir para continuar exercendo o seu papel de produtora e difusora de conhecimentos.

Dentre os desafios, cremos que, para a Universidade continuar a exercer o papel de produtora e difusora de conhecimentos, é necessário que ela promova uma relação de “mão-dupla” com as comunidades a fim de respeitar e valorizar os saberes e conhecimentos que estão nos seus “extramuros”; para que isso ocorra, é fundamental, antes de tudo, uma reforma no/do pensamento em seu interior. A questão de formar ou não especialistas passa por uma demanda e movimento social e econômico em que o *know-how* técnico vem se justapondo ao *know-how* ético e esta se ocasiona em uma fragmentação do conhecimento o que, no nosso entendimento, impossibilita a compreensão de uma Universidade desprovida de sua função social.

Uma visão elitista e utilitária da Universidade oculta os reais compromissos e interesses aos quais ela serve. Assim, tendo o referencial de autores da Complexidade e da Multirreferencialidade, postulamos que uma das promessas, e

desafio, que ela tem é o de promover no seu interior a produção de um conhecimento intertransdisciplinar.

Ao assumir esta postura, acreditamos que a desqualificação e supervalorização de um conhecimento sobre outros conhecimentos e saberes tende a ser minimizada. Assim, visualizemos que em experiências de extensão universitária, de cunho acadêmico, estas ações já estão sendo desenvolvidas.

Numa procura por diagnosticar como a extensão universitária pudesse direcionar a Universidade para que ela se reinventasse, traçamos uma memória do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras (FORPROEX) e nela procuramos elencar suas principais deliberações.

O que foi visto é que o FORPROEX esteve sempre “atenado” com as principais discussões que movimentavam a sociedade brasileira. Mas como o seu caráter é, apenas, propositivo, muitas vezes suas indicações passaram despercebidas pelas instâncias deliberativas; neste caso, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o próprio Ministério da Educação (MEC).

Diante deste repertório, ao mapear a memória do FORPROEX, ficou visível que, em alguns momentos, a extensão universitária figurou-se enquanto apêndice da função social da Universidade, responsável pelo alinhamento e consolidação das políticas sociais e econômicas de alguns governos.

Com sua capacidade de transgressão ao instituído, a prática de extensão sempre procurou caminhos alternativos para posicionar-se como função social da Universidade. Assim, experiências como o Programa UFBA em Campo começaram a ser desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia.

Na segunda seção, *Universidade e comunidades: uma relação possível*, vimos como uma proposta de ação de prestação de serviço, o UNI-Bahia, transforma-se em uma ação extensionista de cunho acadêmico a partir da necessidade de um diálogo mais intenso entre comunidade acadêmica e sociedade, neste caso a Atividade Curricular em Comunidade (ACC).

O Programa UFBA em Campo, iniciado em 1997, teve três versões, e compreendia que, a partir de uma ação multidisciplinar, os estudantes poderiam interagir com as comunidades em seus espaços físico-geográficos.

O ponto chave deste Programa é que as ações não se desenvolviam de forma assistencialista, mas a partir de um constante diálogo entre os sujeitos

envolvidos. Após profundas transformações, o Programa, em 2001, ganha novas diretrizes e origina, dessa forma, a Atividade Curricular em Comunidade (ACC).

A UFBA passa a disponibilizar a ACC como um componente curricular complementar dos cursos de graduação e seu formato passa a ser um modelo para que outras IES no país implementem novas (e outras) formas de “fazer” extensão universitária.

Dentre as principais características de uma ACC, podemos elencar que ela apresenta-se como um trabalho social que visa entrelaçar saberes e conhecimentos tanto no espaço da Universidade quanto em outros “espaços de aprendizagem”. Essa configuração fez com que a ACC fosse assinalada como uma experiência de flexibilização curricular.

Ao apontarmos que a ACC é uma experiência de flexibilização curricular precisamos deixar claro que, sob o viés da Multirreferencialidade e da Complexidade, visualizamos que esta ação de extensão configura-se como uma ação de produção e entre-lace de saberes e conhecimentos e de promoção da cidadania. A primeira ocorre porque tem como base o nascimento de um conhecimento experiencial e a segunda porque incentiva a participação de todos os sujeitos envolvidos.

Como diria Santos (2004), o conhecimento resultante dessa ação é um *conhecimento plurivesitário* já que ele origina-se a partir do confronto com outros saberes e conhecimentos. A partir desses argumentos, postulamos que enxergamos a ACC como um caminho dinâmico de produzir conhecimentos.

Para comprovar tal afirmação, na terceira seção, *Os entre-laços de saberes em uma ciranda cartográfica*, evidenciamos os dispositivos utilizados para proceder com a pesquisa.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, entrevistamos quinze sujeitos egressos dos cursos de graduação da UFBA e que, no seu processo (in) formativo, participaram de uma ACC.

Após as entrevistas, que foram gravadas, procedemos com a transcrição das falas dos sujeitos. A fim de tentar não promover um *desperdício de experiências*, fizemos uso da *ecologia dos saberes* e da *tradução*, pressupostos da *Cartografia Simbólica* proposta por Santos (2005, 2004c, 2002) para criarmos a Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos.

Este dispositivo de pesquisa tenta extrapolar os modos convencionais de confirmar hipóteses, pois se faz o uso da suspensão temporal e geográfica, da escala, da projeção e das distorções encontradas no processo da pesquisa e permite ao pesquisador entre-laçar memórias, saberes e conhecimentos de forma plástica.

Neste sentido, postulamos que através de uma Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos as memórias dos sujeitos estarão sendo valorizadas e através delas estamos produzindo um conhecimento através de saberes sobre a extensão universitária na UFBA.

Por fim, na quarta seção, *A extensão universitária: uma aposta nos entre-laços de saberes*, confirmamos, com o recurso da Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos, nossa tese de que na ACC, uma experiência de extensão universitária de cunho acadêmico, há a construção de conhecimentos diferenciados dos predominantes nos espaços acadêmicos.

Na análise das memórias dos sujeitos, projetadas na Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos questões referentes à motivação; experiências relevantes vivenciadas; integração entre Universidade e comunidades; implicação no processo formativo; articulação entre os conhecimentos acadêmicos com os da comunidade; aquisição de novos conhecimentos na ação extensionista; didática da ACC; disseminação dos conhecimentos na ação extensionista e importância da relação Universidade e comunidades ficou evidente que, ao participarem de ACC, os estudantes egressos dos cursos de graduação da UFBA construíram uma dimensão de dialogicidade, de inter-relacionamento e uma sólida contextualização da realidade, já que nela se permite o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e culturais, possibilitando a democratização do conhecimento.

No documento Política Nacional de Extensão Universitária, proposta pelo FORPROEX (2012) a questão da democratização do conhecimento e a forma como a Universidade deve procurar meios para relacionar-se mais intensamente com a sociedade estão explicitas no documento. O documento citado indica que dentre seus objetivos (FORPROEX, 2012a, pág. 15 -16) estão:

1. Estimular atividades de extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade;

2. Criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas;
3. Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país;
4. Defender um financiamento público transparente e unificado destinado à execução das ações extensionistas em todo território nacional, viabilizando a continuidade dos programas e projetos das universidades.

De antemão, parece que os objetivos da Política Nacional de Extensão Universitária seguem o mesmo caminho tomado por nós para o desenvolvimento desta pesquisa. Como se trata de um documento propositivo, entendemos que o FORPROEX voltou a preocupar-se com as questões relativas à prática da extensão acadêmica que visa uma participação e um diálogo mais efetivo das comunidades.

A participação da comunidade nas atividades favorece a produção de novos conhecimentos, pois os extensionistas entram em confronto com diversos níveis da realidade. Em suma, uma ACC é um processo formativo onde a teoria e a prática perdem as fronteiras da disciplinaridade sem tornarem-se excludentes. Dessa forma, nossa aposta para que esta ação aconteça de fato reside na extensão de cunho acadêmico que, diferente das práticas de extensão de cunho mercantilista e assistencialista, ela visa, o diálogo.

Discutindo a relação homem mundo como construtivas para a produção do conhecimento, Freire (2006, p. 26), analisando o termo extensão, diz que nesta expressão

[...] está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos?

A prática de extensão mercantilista e a assistencialista promovem um movimento verticalizado, da Universidade para as comunidades, na produção de conhecimentos enquanto na acadêmica o diálogo é horizontal.

A partir da prática de extensão de cunho acadêmico, fomos direcionados a pensar na possibilidade da emergência de uma *Pedagogia dos entre-laços de saber*.

O ponto de partida para esta Pedagogia é a compreensão de que não existe um conhecimento superior, tampouco um inferior. Os conhecimentos são a base para a construção de novos saberes.

A *Pedagogia dos entre-laços de saber* visa articular saberes, conhecimentos e vivências a fim de contribuir para a prática de um trabalho/ação solidário tendo em vista que o entre-laços só acontece a partir do encontro, da partilha e, acima de tudo, com/no diálogo. Ela configura-se como uma proposta de desenvolvimento de um modelo de currículo multirreferencial, pois o conhecimento é “[...] mediado por diferentes linguagens e referências de leitura de mundo [...]”. (FAGUNDES, BURNHAM, 2001, p. 45).

Dessa maneira, a Pedagogia dos entre-laços de saber vislumbra que, nas ações de extensão universitária, está impressa uma consistência teórica e operacional de que sua efetividade necessita. Não se trata de um altruísmo, mas de uma interação dialógica que orienta, segundo o FORPROEX (2012a, p. 47), o desenvolvimento

[...] de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática.

Assim, ao discutirmos a extensão universitária e os entre-laços de saberes, estamos apontando que a extensão de cunho acadêmico constitui um aporte decisivo, e imprescindível, à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que eles vivenciam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que o possibilitam (re) pensar os caminhos do seu processo formativo como discente e cidadão.

Por fim, as motivações, as lutas, os desafios, as dificuldades, as angústias, os medos e incertezas em desenvolver e praticar a extensão universitária, neste país, são inúmeras. Mas, acreditamos, e isso pode até soar puro romantismo, vale a pena continuar lutando e investindo nessa prática.

## 7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

\_\_\_\_\_. Reforma do Pensamento e Extensão Universitária. In. LIBERALINO, Francisca Nazaré (Org.) Reforma do pensamento, Extensão Universitária e Cidadania. **Anais do XXVI Fórum Regional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: Regional Nordeste**, 26, 2002, Natal, Natal: EDUFRN, 2002. pp. 13 – 36.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e cosmologia da tradição**. Belém: EDUEPA, UFRN/PPGCS, 2001.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de; KNOBBE, Margarida. **Ciclos e metamorfoses: uma experiência de reforma universitária**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ALMEIDA FILHO, Naomar. Universidade nova no Brasil. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no século XXI: para uma Universidade nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008, pp. 107 – 260.

\_\_\_\_\_. **Universidade nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora da UnB; Salvador: EDUFBA, 2007.

ANDRADE, Ilza Araújo Leão de. A importância da extensão universitária na estruturação dos novos currículos. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Flexibilização curricular: cenários e desafios**. Natal: EDUFRN, 2004. pp. 37 - 39.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: ARTMED, 1989

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.

ARANTES, Valéria Amorim. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. (Coleção pontos e contrapontos).

ARAÚJO, Maria Dalva. Flexibilização curricular na graduação: uma experiência de interação entre a Universidade e a comunidade. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Flexibilização curricular: cenários e desafios**. Natal: EDUFRN, 2004. pp. 57 - 69.

ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A Universidade iluminista (1798 – 1921): de Kant a Max Scheller**. Brasília: Liber Livro, 2001. (v,1).

\_\_\_\_\_. **A Universidade iluminista (1929 – 2009): de Alfred Whitehead a Bologna**. Brasília: Liber Livro, 2001a. (v. 2).

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 1998. pp. 24 – 41.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Educação**: na universidade e na empresa (contribuições para a educação de adultos). São Paulo: Ed. Herder, 1971.

ARROYO, Miguel. A Universidade e a formação do homem. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 33 - 50.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO. Proposta das Ad's e ANDES para a Universidade brasileira. **Cadernos Andes**, n 2, 3 ed revisada, 1982.

AZAMBUJA, Leonardo. A extensão universitária na UNIJUÍ. In: **Cadernos da Avaliação Institucional**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, nº 12, 1997, pp. 43 - 45.

BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2004.

BAHIA, Universidade Federal da Bahia. Conselho de Coordenação. Câmara de Extensão. Resolução Nº 002/96. **Dispõe sobre a atividade de extensão, revogando as normas vigentes, e dá outras providencias**. Disponível em <[http://www.icads.ufba.br/doc/nupex/resolucoes\\_extensao\\_ufba.pdf](http://www.icads.ufba.br/doc/nupex/resolucoes_extensao_ufba.pdf)> Acesso em 02/11.

\_\_\_\_\_. **Cria a Atividade Curricular em Comunidade, como componente dos currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Bahia**. Disponível em <<http://www.extensao.ufba.br/arquivos/acc/Manual%20ACC%202011.pdf>> Acesso em fevereiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Regulamenta a Atividade Curricular em Comunidade como componente curricular dos currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Bahia**. Disponível em <<http://www.extensao.ufba.br/arquivos/acc/Manual%20ACC%202011.pdf>> Acesso em fevereiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **UFBA em campo II**: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade. Salvador/BA: UFBA, 2001.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñansa Superior**: las lecciones derivadas de la experiência. Washington: BIRD, 1995.

BARBOSA, Joaquim (Org.). **Autores-Cidadãos**: a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998b.

BARIBERI, Fernanda Bersanetti. **A rede unida e o movimento de mudança na formação de profissionais de saúde**. Universidade Estadual de Londrina. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Londrina, 2006.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARTNIK, Fabiana Marques Pereira. **Ação extensionista em Universidades Católicas e Comunitárias e sua avaliação**. Campinas, 2009. 131f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

BELACIANO, Mourad Ibrahim; MOURA, Dione Oliveira. O que fez surgir o Programa UNI na América Latina propondo uma nova iniciativa na educação dos profissionais de saúde? **Rev. Saúde Dist. Fed**; 6 (1/2): pp. 4 - 12, jan.-jul. 1995.

BERGAMO, Geraldo Antonio; BERNARDES, Marisa Rezende. Produção de conhecimento. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n 94. pp. 179 – 198, jan./abr., 2006.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior/ Carlos Tünnermann Bernheim e Marilena de Souza Chauí. Brasília: UNESCO, 2008.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In. BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998, p. 11 – 19.

BORBA, Sérgio. Jacques Ardoino: espaços de formação, implicação e multirreferencia. In. MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. (Org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012. (Coleção Pensadores & Educação). pp. 81 – 86.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a Universidade. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília. 2001. pp. 159-175.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa alienada e ensino alienante**. O equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUCS, EdUFSCAR, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711)> Acessado em outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. **Estatuto da Universidade Brasileira**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 252 de 28 de fevereiro de 1967. **Estabelece normas complementares ao Decreto - Lei n. 53 de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.495 de 30 de junho de 2008. **Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm)> Acesso em: junho de 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Extensão 1999 - 2001**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: junho de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Extensão Universitária**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12241:proext-apresentacao&catid=235:proext-programa-de-extensao-universitaria-&Itemid=487](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241:proext-apresentacao&catid=235:proext-programa-de-extensao-universitaria-&Itemid=487)>. Maio de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). **Plano nacional de extensão universitária, 2000 - 2001**. Disponível em: <<http://www.renex.org/arquivos/pne/planonacionaldeextensao.doc>> Acesso em: 20 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. MEC. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. Brasília: MEC/SESu, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Uma nova política para a educação superior brasileira**. Brasília, DF, 1985. Relatório final apresentado pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior

BRITO, Francisco Jorge de Oliveira; HETKOWSKI, Tânia Maria. LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: discussão e contemporaneidade. Anais do **IV Encontro Interdisciplinar de Cultura, Tecnologias e Educação – INTERCULTE**. 2009. Disponível em: <[www.unijorge.edu.br/pdfs/modelo\\_artigo\\_interculte.pdf](http://www.unijorge.edu.br/pdfs/modelo_artigo_interculte.pdf)> Acesso em Novembro de 2011.

BRESCIANI FILHO, Ettore. Processo de criação organizacional e processo de auto-organização. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 28. N 1 1999. pp. 15-19.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura na Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. Universidade ligada. In: MORTY, Lauro (Org.) **Universidade em questão**. Brasília: Ed. UNB, 2003. pp. 33 - 51. v. 1.

BURNHAM, Teresinha Fróes. T. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, Nídia M.L. ; BRANDÃO, Lídia M. B. (Org.). **Informação e informática**. Salvador: EDUFBA, 2000. pp. 283 - 307

\_\_\_\_\_. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In. **Em Aberto**. Brasília, ano 12. n. 58, 1993, pp. 3 – 13.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem no UFBA em Campo In: **UFBA em Campo**: uma experiência de articulação ensino, pesquisa e sociedade. Salvador: UFBA, 1998, pp. 46 - 49.

\_\_\_\_\_. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In. BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexão em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 1998b. pp. 35 – 55.

CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Flexibilização curricular**: cenários e desafios. Natal: EDUFRN, 2004.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SAMPAIO, Helena (Org.) **Extensão universitária**: ação comunitária em Universidades brasileiras. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

CAPRIOGLIO, C. A. et al: Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei nº 9394/96, Visão Filosófico-política dos pontos principais. **Revista Eletrônica, Metavnoia**, São João Del Rei, n. 2, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.funrei.br/publicações/Metavnoia>. > Acesso em: dezembro de 2012

CARVALHEIRO, Suzana Aparecida. O conceito de formação nas perspectivas da teoria crítica e da multirreferencialidade. In. BARBOSA, Joaquim (Org.). **Autores-Cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, EdUMESP, 2000. p. 111 – 123.

CASPER, Gerhard. Um mundo sem Universidades? In. CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelem von. **Um mundo sem Universidades?** Org. e Trad. Johannes Kretschmer; João Cezar de Castro Rocha. 2 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003. (Coleção Universidade). pp. 35 – 77.

CASTORIADIS, Cornelius. (1982). **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. **27 Reunião Anual da ANPED**. São Paulo: ANPED, 2004. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/27gt11](http://www.anped.org.br/reunioes/27gt11)> Acesso em maio de 2011

\_\_\_\_\_. A avaliação da extensão universitária na UERJ: resultados e desafios. In. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. A Universidade operacional. **Revista Avaliação**: Campinas. Ano 4.vol 4.n.3. 1999. pp. 3 – 8,

CORREIA, Edilson José (Org). **Extensão Universitária: organização e sistematização/Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

COSTA, Heloniza Oliveira Gonçalves. Do Projeto UNI ao UFBA em Campo. In: UFBA. **UFBA em campo I 1996-1998: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade**. Salvador, BA, 1999. pp. 57 - 58.

COSTA, Heloniza Oliveira Gonçalves; KALIL, Maria Eunice. Construindo parcerias e alianças. In: ALMEIDA, Marcio; FEUERWERKER, Laura; LLANOS C., Manuel (Orgs.). **A educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança**. São Paulo: Hucitec, 1999. pp. 19 - 26.

CORREIA, Ovídio Valois. **A extensão universitária no Brasil: um resgate histórico**. São Cristóvão/SE: Ed. USF; Fundação Oviêdo Teixeira, 2000.

COULON, Alain. Etnometodologia e multirreferencialidade. In. BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 1998. pp. 149 – 158.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: a reinvenção da universidade. In. VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ Pedro José Santos Carneiro. (Org.). **Educação Popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. HUCITEC Editora: São Paulo; Editora Universitária da UFPB: João Pessoa. 2011. pp. 104 – 108.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. VASCONCELOS, Eymard Mourão; SILVA, Marísia Oliveira da Silva. A irradiação desta experiência. In. VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ Pedro José Santos Carneiro. (Org.). **Educação Popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. HUCITEC Editora: São Paulo; Editora Universitária da UFPB: João Pessoa. 2011. pp. 40 – 61.

CUNHA, Maria Isabel da. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASSETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003. pp. 27-38.

CUNHA, Lenilda Soares. **O mal estar da Universidade**: a tensão nos anos 90. Niterói, 2001, 255f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense.

CUNHA, Luís Antônio. **A Universidade temporã**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

\_\_\_\_\_. Nova Reforma do Ensino Superior: a logica reconstruída. **Cad. Pesquisa**. Nº 110. PP. 20 – 49. Jul. 1997.

CUNHA, Teresa. Justiça Cognitiva, Identidades e Diásporas. **O Cabo dos Trabalhos**. Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutoramento do CES/FEUC/FLUC. Nº 1, 2006. Coimbra. Disponível em <[www.cabodostrabalhos.ces.uc.pt/ensaios.php](http://www.cabodostrabalhos.ces.uc.pt/ensaios.php)> Acessado em maio de 2012.

DAVENPORT, Thomas H. PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da informação**: porque só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.

DELANTY, Gerard. The university in the knowledge society. **Organization**, 8 (2): PP. 149 - 153. 2001.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. Maria Emantina de Almeida Prado Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Clássicos).

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Dez anos de antagonismo nas Políticas sobre Ensino Superior em nível internacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, pp. 893 - 914, Especial - Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DUARTE, Paulo Araújo. **Cartografia temática**. Florianópolis: UFSC, 1991.

DUARTE, Juliana Fonseca. **Organização do trabalho fabril e o currículo escolar**. Disponível em < <http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/viewFile/1401/802>> Acessado em julho de 2012.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ESTANQUE, Elísio; NUNES, João Arriscado. Dilemas e desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra. Coimbra. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 66, 2003. pp. 5-44.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Revista Educar**. Editora da UFPR: Curitiba, Nº 16, 2000. pp. 181 - 190.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. Campinas: 1985. 180f. Universidade de Campinas (Tese de Doutorado em Educação).

FAGUNDES, Norma Carapiá. **Em busca de uma Universidade outra**: a inclusão de “novos” espaços” de aprendizagem na formação de profissionais de saúde. Salvador: 2003. 229f. Universidade Federal da Bahia (Tese de Doutorado em Educação).

FAGUNDES, Norma Carapiá; BURNHAM, Teresinha Fróes. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista da FACED**. Salvador, nº 05, 2001, pp. 39 – 55.

FALCÃO, Emmanuel Fernandes. **Vivência em comunidade**: outra forma de ensino. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2006.

FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, Maria de Lourdes. **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/INEP. Vol. I e II, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. **Mudanças na educação médica**: os casos de Londrina e Marília. Universidade de São Paulo. 2002. 450f. Tese (Doutorado em Administração Hospitalar) - Departamento de Prática de Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. 2002.

FERNANDES, Luciano Lazzaris. **Gestão do conhecimento em projetos de extensão universitária direcionados às pessoas com deficiência**. Florianópolis: 2009. 259p. Universidade Federal de Santa Catarina (Tese de Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento).

FERREIRA, Aldir Luiz (Org.). **A escola socializadora: além do currículo tradicional**. Natal: EDUFRN, 2009.

FEYERABEND, Paul. **A ciência em uma sociedade livre**. Trad. Vera Joscelyne. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

FLEURY, Reinaldo Matias. **A questão do conhecimento na educação popular: uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

\_\_\_\_\_. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 23, 2003. pp. 16 – 35.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária** /elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS, 2012a.

\_\_\_\_\_. I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012b.

\_\_\_\_\_. II ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa Extensão, pesquisa e compromisso social Conceito de sala de aula. Extensão, estágio e crédito curricular Projetos e atividades de extensão**. Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012c.

\_\_\_\_\_. III ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **A relação universidade e sociedade: a questão da prestação de serviços A interdisciplinaridade**. Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012d.

\_\_\_\_\_. IV ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **As perspectivas da extensão universitária nos anos 90. Educação e alfabetização Metodologia em extensão universitária**. Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012e.

\_\_\_\_\_. V ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **A institucionalização da extensão no contexto da autonomia universitária e sua gestão democrática.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012f.

\_\_\_\_\_. VI ENCONTRO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Universidade e cultura.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012g.

\_\_\_\_\_. VII ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **Avaliação da extensão no contexto da autonomia universitária.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012h.

\_\_\_\_\_. VIII ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **Universidade:** a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional. Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012i.

\_\_\_\_\_. IX ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **Articulação da extensão universitária com os projetos estratégicos de desenvolvimento regionais e nacionais.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012j.

\_\_\_\_\_. XXII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **REESTRUTURAÇÃO DAS ÁREAS TEMÁTICAS.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012k.

\_\_\_\_\_. XXIX ENCONTRO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **CARTA DE MACEIO.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012l.

\_\_\_\_\_. XXX ENCONTRO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **CARTA DE PORTO ALEGRE.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012m.

\_\_\_\_\_. XXXI ENCONTRO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **CARTA DE MANAUS.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012n.

\_\_\_\_\_. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão Universitária: organização e sistematização.** Organização: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. -- Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

\_\_\_\_\_. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular.** Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sistema de dados e informações.** Rio de Janeiro: Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras/ Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras. Ilhéus: Editus, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas.** Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27 ed. Rio de Janeiro: 1996. (Coleção leitura).

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993. (Coleção Educação e comunicação, v. 1).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta.** 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação. v. 15).

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** 2 Ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARRAFA, Volney (Org). **Extensão: a universidade construindo saber e cidadania.** 1989. 160 f. Relatórios de atividades: 1987/1988. Brasília: UNB.

GATTI, Bernadete A.. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesquisa.** [online]. 2001, nº 113, pp. 65 - 81. Acessado em julho de 2012.

GERALDI, Corintia Maria Grisolina; PIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo**: a campanha de pé no chão. 30ed. Natal: Palumbo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estado Militar e Educação no Brasil** (1964 - 1985). 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. As 40 horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto/97. p. 389 – 393. Disponível em <[http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/willington\\_as\\_40\\_horas\\_de\\_angicos.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/willington_as_40_horas_de_angicos.pdf)>

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. 1 ed. São Paulo: Unesp, 1991.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Reflexão epistemológica sobre a multirreferencialidade. In. BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998. pp. 160 – 167.

GIROUX, M. **Professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOHN. Maria da Gloria. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública analisando enquanto um movimento social. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas: Papirus. CEDES: São Paulo, ANDES: ANDEP, 1992.

GOMES, André de Lima; MORAIS, Maria do Socorro Trindade. Um olhar sobre o aprendizado dos estudantes na extensão popular. In. VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ Pedro José Santos Carneiro. (Org.). **Educação Popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. HUCITEC Editora: São Paulo; Editora Universitária da UFPB: João Pessoa. 2011. pp. 133 – 139.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária**: comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez, 1986.

HABERMAS, Jurgen. Modernidad, um projeto incompleto. In. CASULLO, Nicolas (Org.). **El debate modernidad post modernidad**. Buenos Aires: Pontisur, 1989.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In. HOUSSAYE, Jean (Org.). **Manifesto em favor dos pedagogos**. Trad. VanisseDresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 9 – 45.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In. CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm von. **Um mundo sem Universidades?** Org. e Trad. Johannes Kretschmer; João Cezar de Castro Rocha. 2 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003. (Coleção Universidade). pp. 79 – 100.

JARDIM, Alex, Fabiano Correia. Alguma coisa está fora da ordem: educação, multirreferencialidade e transgressão do instituído. In. BARBOSA, Joaquim (Org.). **Autores-Cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial.** São Carlos: EdUFSCar, EdUMESP, 2000. pp. 25 – 39.

JOLY, Fernando. **A cartografia.** Trad. Tânia Pellegrini. 6 ed. São Paulo: Papirus, 1990.

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Universidade e saber popular: o sonho possível.** João Pessoa: Autores Associados/ Edições CCHLA: UFPB, 2002.

KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades.** Trad. Artur Morão. Edições 70, Lisboa, 1993. (Coleção textos filosóficos).

KISIL, Marcos; CHAVES, Mário (Orgs.). **Programa UNI: uma nova iniciativa na educação dos profissionais da saúde.** São Paulo: Fundação Kellogg; Battle Creek, 1994.

KLIEBARD, Herbert M. Constructing a history of the american curriculum. In. JACKSON, P. M. (Editores). **Handbook on research on curriculum.** New York: Mac. Milan, 1992. pp. 152 – 185.

LACERDA, Dailton Alencar Lucas de. Reorientando a atenção à saúde do trabalhador a partir da educação popular. In. VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ Pedro José Santos Carneiro. (Org.). **Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência.** HUCITEC Editora: São Paulo; Editora Universitária da UFPB: João Pessoa. 2011. pp. 318 – 332.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como bricolagem. In. BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCAR, 1998. pp. 126 – 148.

LAMPERT, Ernâni; BAUMGARTEN, Máira (Org.). **Universidade e conhecimento: possibilidades e desafios na contemporaneidade.** Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2010.

LANDER, Edgardo (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas.** 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

LATOUCHE, Serge. **A ocidentalização do mundo**: ensaios sobre a significação, o alcance e os limites da unificação planetária. Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção horizontes da globalização).

LATOOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: EDUFBA, Bauru: EDUSC, 2012

\_\_\_\_\_. **Jamais fomos modernos**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÉVY, Pierre; AUTHIER, Michel. **As árvores de conhecimentos**. 3 ed. Trad. Monica M. Seincman. São Paulo: Escuta, 2008. (Linhas de fuga).

LIBERALINO, Francisca Nazaré. Atividades Curriculares em Comunidade: uma estratégia de flexibilização. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Flexibilização curricular**: cenários e desafios. Natal: EDUFRN, 2004. pp. 41 - 56.

LIMA, Paulo Costa. Formação cidadã, reforma curricular e Extensão Universitária. Conferencia realizada no XXVI FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Região Nordeste, em Natal, 7 a 9 de abril de 2002. In. LIBERALINO, Francisca Nazaré (Org.) Reforma do pensamento, Extensão Universitária e Cidadania. **Anais do XXVI Fórum Regional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**: Regional Nordeste, 26, 2002, Natal, Natal: EDUFRN, 2002. pp. 37 – 54.

\_\_\_\_\_. **Novos rumos na interface Universidade-sociedade** Folha de São Paulo, 15/11/ 2000, p. 3. Disponível em <[www.acc.ufba.br](http://www.acc.ufba.br)>.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed Unijuí, 2007. (Coleção educação em Química).

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 12ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LYOTARD, A. C. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo Formação em Ato?** Para compreender, entretecer e problematizar Currículo e Formação. Ilhéus/BA: Editora da UESC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Currículo, diversidade e equidade:** luzes para uma educação intercrítica. Salvador: EDUFBA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Chrysalis, currículo e complexidade:** a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

\_\_\_\_\_. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências - Humanas e na Educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. Introdução. In. MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. (Org.). **Jacques Ardoino e a Educação.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012. (Coleção Pensadores & Educação). pp. 9 – 20.

MACEDO, Roberto Sidnei. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da educação. In. MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. (Org.). **Jacques Ardoino e a Educação.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012. (Coleção Pensadores & Educação). pp. 35 – 61.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

MARQUES, Maria Inês Correia. **UFBA na memória:** 1946 - 2006. Universidade Federal da Bahia. 2005. 388f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2005.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola:** a (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002

\_\_\_\_\_. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p.28-48. Dezembro/ 2001.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In. BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** São Carlos: EdUFSCar, 1998, pp. 21 – 34.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** 3 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do conhecimento humano. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEEK, V. Lynn. Produção do conhecimento na educação superior australiana: do acadêmico ao comercial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, pp. 1023 – 1043, Especial, out. 2004.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária: uma abordagem crítica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. **Extensão universitária – uma avaliação de trabalho social**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997.

\_\_\_\_\_. **Extensão universitária: bases ontológicas**. Disponível em <[http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao\\_academica/artigos/pa\\_a\\_ext\\_ont.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_ext_ont.pdf)> Acessado em 20/03/09.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação** (aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular). Disponível em: <[www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producaoacademica/artigos/pesquisaacao](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producaoacademica/artigos/pesquisaacao)>. Acessado em Julho de 2012.

MENEZES, Luís Carlos Menezes. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da Universidade brasileira**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

MERCER, H.; RUIZ, V. A. Community participation in health management: an evaluation of the UNI Program experience, **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n.15, pp. 289 - 302, mar/ago 2004.

MOGILKA, Mauricio. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa**. v. 25, Nº 2, p. 57 – 68. Jul/dez. 1999.

MONROE, Paul. **História da educação**. 16 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz T. da (Org.) **Currículo: cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis de. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar** Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamons, 2008

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva, 2 ed, Porto Alegre, Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MUSSI, V. P. L. **As estratégias de inserção dos índios Terena: da aldeia ao espaço urbano (1990 - 2005)**. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista. Assis, 2006.

NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes do Nascimento; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. RODAS DE CONVERSA E OFICINAS TEMÁTICAS: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. **Anais do 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG)**. Porto Alegre. 30 de agosto a 2 de setembro de 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20\(36\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(36).pdf)>. Acessado em 20/03/12.

NASSOUR, Alberto Cury. A RODA: a maior invenção tecnológica. **Revista Eletrônica de Ciências**.Nº. Maio / Junho de 2003. Disponível em: <[http://www.cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art\\_19/roda.html](http://www.cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art_19/roda.html)> Acessado em 20/03/12.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NOBRE, Itamar de Moraes. **Revelando os Modos de Vida da Ponta do Tubarão**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2005. 260f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2005.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.) **Institucionalização da extensão nas Universidades públicas brasileiras: um estudo comparativo 1993/2004**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; Belo Horizonte: Coopmed, 2007. (Coleção Extensão Universitária, 5).

\_\_\_\_\_. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In. FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. pp. 57 – 72.

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

NOGUEIRA, Renée Albagli. **Responsabilidade social da Universidade**: um estudo dos egressos do doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia. 2010. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. 2010.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Bookman Companhia, 2008.

\_\_\_\_\_. **Criação do conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OTTAVIANI, Edécio; TÓTORA, Silvana (Org.). **Educação e extensão universitária foco vestibular**: um experimento da diferença. São Paulo: Paulinas: EDUC, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007

\_\_\_\_\_. **Currículo Intertranscultural**: novos itinerários para a Educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PANICHI, Edina e CONTANI, Miguel L. **Pedro Nava e a construção do texto**. Londrina (PR): EDUEL; São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

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

PENA-VEGA, Alfredo; Nascimento, Elimar Pinheiro do. (Org.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. (Pensamento vivo).

PIMENTEL, Álamo Gonçalves. Po(éticas) de formação nas traduções interculturais que vêm da periferia. In. PIMENTEL, Álamo Gonçalves; GALEFFI MACEDO, Roberto Sidnei. **Po(Éticas) da formação**: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: EDUFBA, 2012. pp. 19 – 60.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da Educação. In. MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI; PIMENTEL, Álamo Gonçalves. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e Ciências Antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009. pp. 127 – 173.

\_\_\_\_\_. **Experiência democrática como conflito cultural entre Universidade e sociedade na contemporaneidade**. (mimeo).

POLANYI, Michael. **A lógica da liberdade**; reflexões e réplicas. Trad. Joubert de oliveira Brizola. Rio de Janeiro: Topibooks, 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1983.

POZZOBON, Maria Elizete; BUSATO, Maria Assunta (Org.). **Extensão universitária**: reflexão e ação. Chapecó: Argos, 2009. (Coleção: Debates).

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. Trad. Roberto Lela Ferreira. 2 ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18 ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção memória da educação).

ROCHA, José Claudio. **A reinvenção solidária e participativa da Universidade**: um estudo de caso múltiplo sobre rede de extensão universitária no Brasil. 2006. 315f. Universidade Federal da Bahia (Tese de Doutorado em Educação).

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. Revisitando a história - 1980 -1995. A extensão universitária na perspectiva do Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Portuguesa de Educação**. Ano/vol. 16, Número 02. Universidade do Ninho: Braga, 2003. pp. 135 – 175.

RODRIGUES, Silvio Carlos; SOUZA, Luís Humberto de Freitas. Comunicação gráfica: bases conceituais para o entendimento da linguagem cartográfica. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, Nº 23, pp. 65 - 76, 2008.

SÁ, Maria Roseli Gomes de. **Hermenêutica de um Currículo**: o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. 2004.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ermani F da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SALES, Ivandro da Costa. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar alimentando um debate. In. SALES, Ivandro da Costa; SCOCUGLIA, Afonso; MELO Neto, José Francisco (Org.). **Educação popular**: outros caminhos. João Pessoa; editora Universitária/UFPB, 1999. SP.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade In. SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no século XXI**: para uma Universidade nova. Coimbra: Edições Almedina, 2008a. pp. 5 – 106.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a doutra ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Nº 80, Epistemologias do sul, pp. 11 – 43. março de 2008.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (v.1: A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência).

\_\_\_\_\_. **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; v.4).

\_\_\_\_\_. A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. **Revista Diversa Cidadania**. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais. Ano 3 - nº. 8 - outubro de 2005b. Disponível em: <[www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm](http://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm)> Acessado em junho de 201.

\_\_\_\_\_. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004a. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 120).

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004b.

\_\_\_\_\_. **O Fórum Social Mundial**: manual de uso. Madison. Disponível em <[www.ces.uc.pt/documentos/fsm.pdf](http://www.ces.uc.pt/documentos/fsm.pdf)> 2004c.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004d.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4 ed. São Paulo: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensino público e algumas falas sobre Universidade**. Campinas: Cortez, 1994.

SCHOMMER, Paula Chies: **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre Universidade e Sociedade**. 2005, 313f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas). Escola de Administração de Empresas de São Paulo - Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2005.

SERPA. Luis Felipe Perret. Sobre a práxis pedagógica. **Educação em Debate**. Fortaleza, 14 (2): jul/dez, 1987.

SERRANO, Rosana Maria Souto maior. Extensão universitária: um projeto político e pedagógico em construção nas Universidades públicas. **Participação**. Brasília: UNB, ano 5, Nº 10, 2001. pp. 26 – 28.

SERRES, Michael. **Variaciones sobre el cuerpo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Filosofia mestiça**: letieres-instruit. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SGUISSARGI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: biodiversidade e biotecnologia. São Paulo: Editora Gaia, 2003.

SILVA, Lenina Lopes Soares. **Lembranças de alunos, imagens de professores**. Natal: Observatório RH-NESC UFRN, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus as metanarrativas educacionais. In. SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 247 – 258.

SILVA, Gilberto Ferreira da Silva; RODRIGUEZ, Flor Ángeles Cabrera. Educação intercultural em movimento: revisitando um conceito a partir do trabalho de investigação em grupo. **Educação**, Santa Maria, v. 36, Nº 1, jan./abr. 2011. pp. 121 – 140.

SILVA, Anuska Andréia de Sousa. **O Programa UFBA em Campo – ACC**: sua contribuição na formação do estudante. Salvador, 2007, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

SOUSA, Ana Luisa Lima. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos de falar sobre isso?. In. FARIA, Dóris Santos de. (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. pp. 107 – 126.

\_\_\_\_\_. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de. **Reformas educativas e qualidade de ensino**. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/24/T0555205584949.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0555205584949.doc)>. Acesso em Maio de 2012.

SPINK, Mary Jane P.; FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2000. pp. 17 – 39.

SPIVAK, GayatriChakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. Trad. Max Altman. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Quem tem medo da ciência?** Ciência e poderes. São Paulo: Siciliana, 1990.

TAVARES, Luís Henrique Dias. Conversas sobre instantes da educação na Bahia. **Boletim da Faculdade de Educação**. Salvador: UFBA, nº 12. Dez. 1985. pp. 7 – 17.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. In. FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. pp. 73 – 84.

\_\_\_\_\_. **Extensão universitária**: novo paradigma da Universidade. Maceió: EDUFAL, 1997.

TEIXEIRA, Anísio: **A Universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1988. (Coleção Universidade Nº 03).

TOUTAIN, Lídia Maria Batista Brandão; SILVA, Rubens Ribeiro Goncalves da (Org.). **UFBA**: do século XIX ao século XXI. Salvador: EDUFBA, 2010. (Memorial; v.1).

TOUTAIN, Lídia Maria Batista Brandão; ABREU, Marilene Lobo; VARELA, Aida Varela Varela. (Org.). **Reitores da UFBA**: de Edgard Santos a Naomar de Almeida Filho. Salvador: EDUFBA, 2011. (Memorial; v.2).

TOSCANO, Geovânia da Silva. **Extensão universitária e formação cidadã**: a UFRN e a UFBA em ação. 2006. 276f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2006.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: SUMMUS Editorial, 2008. (Coleção pontos e contrapontos).

TRINDADE, Héliogio. (Org.): **Universidade em ruínas**: na república dos professores, Petrópolis – RJ, Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. pp. 443 – 466.

UFAL. Pró-Reitoria de Extensão. **Extensão**: saber e compromisso social. Relatório de Atividades 1987 – 1991. Maceió/AL, 1991.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Nº 02720/04**, de 21 de julho de 2004. Dispõe sobre as normas para a Atividade Curricular em Comunidade – ACC como componente curricular optativo dos currículos dos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN: UERN, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Dossiê**. Proposta de Criação de Atividade Curricular em Comunidade (ACC) (em Construção). Salvador, Ba, [2000?].

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 1998-2002**. Salvador, BA, 2002a.

UFBA. Pró-Reitoria de Extensão. Coordenação Central de Extensão. Câmara de Extensão. **Por uma política de Extensão da UFBA**. Salvador, BA, [1994?]. Digitado.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 001/93**, de 29 de abril de 1993. Dispõe sobre as atividades de extensão, revogando as normas vigentes, e dá outras providências. Salvador, BA, UFBA, 1994a.

UFBA. Pró-Reitoria de Extensão. Coordenação Central de Extensão. **II Seminário de Extensão da UFBA**. Ano do Centenário Edgar Santos. Salvador, BA, 1994b.

UFBA. Pró-Reitora de Extensão da UFBA. **Apresenta textos sobre a repercussão da ACC**. Disponível em <[www.acc.ufba.br](http://www.acc.ufba.br)>. Acessado em 20/03/11a.

\_\_\_\_\_. **Apresenta textos sobre o que é ACC?** Disponível em <[www.acc.ufba.br](http://www.acc.ufba.br)>. Acessado em 20/03/11b.

\_\_\_\_\_. **Apresenta textos sobre a Proposta de Criação da Atividade CURRICULAR EM COMUNIDADE**. Disponível em <[www.acc.ufba.br](http://www.acc.ufba.br)>. Acessado em 20/03/11c.

\_\_\_\_\_. **Manual da Atividade Curricular em Comunidade**. Disponível em <[www.acc.ufba.br](http://www.acc.ufba.br)>. Acessado em 20/03/11d.

\_\_\_\_\_. **ACC - UFBA em Campo**, Salvador, BA, p. 1, ago. 2005. Oferta da ACC 2005.2.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final 2004.1**. Atividade Curricular em Comunidade. FAR 458 – Prevenção e Diagnóstico das Doenças Parasitárias. Salvador, BA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Programa Atividade Curricular em Comunidade (ACC)**: ano letivo 2003. Salvador, UFBA, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final 2003.2**. Atividade Curricular em Comunidade. MED 459: Educação em Saúde na região de Subaúma. Salvador, BA, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Relatório 1998-2002**. Salvador, BA, [2002?].

\_\_\_\_\_. Proposta de Criação de Atividade Curricular em Comunidade (ACC). In: LIBERALINO, Francisca Nazaré (Org.) XXI FÓRUM REGIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: REGIONAL NORDESTE, 26, 2002, Natal. **Anais...** Natal, RN: EDUFRN, 2002b. p. 71 - 105.

\_\_\_\_\_. **UFBA em campo II: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade**, 1999. Salvador, BA, 2001.

\_\_\_\_\_. **UFBA em campo I 1996-1998: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade**. Salvador, BA, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Relatório**. I Seminário Estudantil de Extensão: o estudante e a sociedade: formação e compromisso. Salvador, BA, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Catálogo de Extensão da UFBA**, 1997. Salvador, BA, 1998.

\_\_\_\_\_. **Catálogo de Extensão da UFBA**, 1996. Salvador, BA, 1997.

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Política de reestruturação dos currículos dos cursos de graduação da UFBA**: proposta aprovada na Câmara de Ensino de Graduação em 07/10/99 e pelo CONSEPE em 27/04/2000. Salvador, BA: PROGRAD, 2000. (Série PROGRAD; 2).

\_\_\_\_\_. **Avaliação Institucional na Universidade Federal da Bahia**. Salvador: ISP/PROGRAD, 2002d. (Série, PROGRAD; 5).

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação Popular na Universidade. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ Pedro José Santos Carneiro. (Org.). **Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. HUCITEC Editora: São Paulo; Editora Universitária da UFPB: João Pessoa. 2011. pp. 15 – 23.

\_\_\_\_\_. Educação popular: um jeito de conduzir o processo educativo. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ Pedro José Santos Carneiro. (Org.). **Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. HUCITEC Editora: São Paulo; Editora Universitária da UFPB: João Pessoa. 2011. pp. 28 – 34.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida. In: SIMON, Eduardo; VASCONCELOS, Eymard Mourão; FROTA, Lia Haikal Frota. (Org.). **Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006, pp. 265-308.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1 ed. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERGANI, Teresa. A surpresa do mundo: ensaios sobre cognição, cultura e educação. In. SILVA, Carlos Ademir da; MENDES, Iran Abreu. **Teresa Vergani**. Natal: Editora Flecha do Tempo, 2003.

VERGER, Jacques; CHARLE, Christophe. **História das Universidades**. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Universitas).

VERHINE, Robert Evan Verhine; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE**. Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br/avaliadaEdSuperiordoProvaaoENADE.pdf>>. 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Universidade federal nos anos 80: o jogo da política educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, USP, 1990.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin Oliveira. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: avaliação e Política Pública em Educação**. vol. 18. Nº 67. Rio de Janeiro. Abr./Jun. 2010. S.p. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000200003&script=sci_arttext)> Acesso em maio de 2012.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEN, Ana Maria Dalla. **A atividade de extensão na UFRGS: êxitos, falhas e perspectivas**. (Dissertação de Mestrado em Comunicação e Informação). Porto Alegre, UFRS. 1980.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ZIMAN, John Michael. **Conhecimento público**. Trad. Regina Régis Junqueira. Belo horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979. (Coleção o homem e a ciência, v. 8).

## APÊNDICES

Ciranda de roda  
De samba de roda da vida  
Que girou, que gira  
Na roda da saia rendada  
Da moça que dança a ciranda  
Ciranda da vida  
Que gira e faz girar a roda  
Da vida que gira  
[...]  
Nas curvas da vida da velha  
Que ainda consola  
A criança que chora  
A roda é pra rodar na gira  
Da vida que roda  
Olha a roda, olha a roda  
A roda é pra rodar na gira  
Da vida que roda  
Ciranda de roda

(Martinho da Vila - Roda Ciranda)

## APÊNDICE A: CARTA CONVITE

### CARTA CONVITE

Caríssimos (as),

Saudações acadêmicas,

Estou desenvolvendo uma pesquisa com estudantes egressos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que participaram de alguma Atividade Curricular em Comunidade (ACC).

Trata-se de uma pesquisa de doutoramento em Educação (FACED/UFBA) que visa discutir os entrelaços dos conhecimentos nas ações de extensão universitária de cunho acadêmico, em especial a ACC/UFBA.

Para tanto, gostaria de contar com sua valiosa colaboração ao conceder uma entrevista (que poderá ser gravada e tem duração de no máximo trinta minutos).

Certo de contar com sua compreensão solicito um retorno indicando uma data, local e horário para que possamos dialogar.

Fico grato se circulassem esta solicitação aos seus pares.

Atenciosamente.

Alcides Leão

## APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

**Público:** Egressos dos cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que participaram da Atividade Curricular em Comunidade (ACC).

#### 1 - APRESENTAR A PESQUISA E A TEMÁTICA

Discutir os entrelaçamentos dos conhecimentos nas ações de extensão universitária de cunho acadêmico, em especial a ACC/UFBA.

#### 2 - INFORMAR SOBRE A CARTA DE CESSÃO, SOBRE O TERMO DE CONSENTIMENTO E SOBRE O ANONIMATO NA PESQUISA.

#### 3 - SOLICITAR PERMISSÃO PARA GRAVAR

#### 4 - INICIAR A ENTREVISTA SOLICITANDO QUE INFORME:

4.1- Nome:

4.2 - Curso que fez:

4.3 – Ano de conclusão:

4.4 – ACC que participou:

4.3 – Quando cursou a ACC:

#### 5 QUESTÕES

- a) O que você entende por extensão universitária?
- b) O que o (a) levou a participar de uma ação extensionista?
- c) Qual a experiência mais relevante que você pode apontar durante a sua participação em uma ação extensionista?
- d) Como o grupo de trabalho se organizava para executar e avaliar as ações desenvolvidas nas comunidades?
- e) A ação extensionista favoreceu a articulação entre os conhecimentos acadêmicos com os da comunidade? Em caso positivo defina como aconteceu:
- f) Aconteceu a integração dos conhecimentos na ação extensionista? Em caso positivo defina como ocorreu:
- g) Quais temas/temáticas foram nessa ação extensionista?
- h) Houve aquisição de novos conhecimentos na ação extensionista? Em caso positivo defina como aconteceu:
- i) Houve disseminação dos conhecimentos na ação extensionista? Em caso positivo defina como aconteceu:
- j) Como você vê a articulação entre a universidade com a comunidade?
- k) Qual foi a importância no seu processo formativo em trabalhar em uma comunidade?

#### 6 - AGRADECER E SOLICITAR QUE O ENTREVISTADO ASSINE O TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E A CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

**LOCAL:**

**Data:**

## APÊNDICE C: CARTA DE CESSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE PESQUISA EM CURRÍCULO E FORMAÇÃO - FORMACCE

### CARTA DE CESSÃO

Salvador BA, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ilmo. Sr Alcides Leão Santos Júnior

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em arquivo multimídia para que Alcides Leão Santos Júnior, R. G. XXXXXXXXXXX, SSP/BA, possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação - FORMACCE, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, que terá a sua guarda.

Abdico de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá a minha firma reconhecida em cartório.

---

## APÊNDICE D: TOTAL DE OFERTA DE ACC POR SEMESTRE LETIVO

### TOTAL DE OFERTA DE ACC POR SEMESTRE LETIVO

2001.1	26	72
2001.2	46	
2002.1	51	97
2002.2	46	
2003.1	46	84
2003.2	38	
2004.1	33	33
2004.2	Não houve	
2005.1	Não houve	34
2005.2	34	
2006.1	26	47
2006.2	21	
2007.1		
2007.2		
2008.1		
2008.2		
2009.1		
2009.2		
2010.1		
2010.2		
2011.1	38	85
2011.2	47	
2012.1	42	42

## APÊNDICE E: OFERTA DE ACC POR UNIDADE DE ENSINO

### OFERTA DE ACC POR UNIDADE DE ENSINO

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
ADMINISTRAÇÃO	0	4	3	1	0	0						
AGRONOMIA	2	1	0	0	0	0						
ARQUITETURA	3	3	4	1	1	2						
BIOLOGIA	3	6	6	2	2	2						5
COMUNICAÇÃO	1	4	4	2	0	0						1
DANÇA	2	2	1	0	2	3						3
DIREITO	1	2	1	0	0	0						2
ESC. BELASARTES	1	2	2	1	1	0						
ECONOMIA	0	0	2	1	0	0						
EDUCAÇÃO	12	18	14	7	6	9						2
ESC. ENFERMAGEM	2	2	1	0	1	2						5
ENGENHARIA	1	4	4	2	1	2						
FARMACIA	8	8	8	4	7	8						3
FAC. CIENC. HUMANAS	9	13	5	1	0	0						
FAC. ODONTOLOGIA	1	0	0	0	0	0						2
GEOGRAFIA	2	2	4	2	3	5						1
INST. C. INFORMAÇÃO	0	0	0	0	1	0						
INST. SAÚDE COLETIVA	4	4	4	2	3	6						
LETRAS	1	2	2	0	0	0						
MATEMÁTICA	0	2	2	1	0	0						
MEDICINA	7	8	7	2	2	4						
MED. VETERINÁRIA	2	4	4	2	2	4						
MÚSICA	4	2	2	0	0	0						
NUTRIÇÃO	4	2	2	1	2	0						
TEATRO	2	2	2	1	0	0						
C. CONTÁBEIS												1
PSICOLOGIA												1
ICS												1
IMS												
HAC												4

## APÊNDICE F: MEMÓRIA DOS ENCONTROS DO FORPROEX

### MEMÓRIA DOS ENCONTROS DO FORPROEX

	ANO	CIDADE SEDE	TEMA
I	1987/88	Brasília	A Universidade construindo saber e cidadania
II	1988	Belo Horizonte	Estratégias de Articulação com o Ensino e a Pesquisa
III	1989	Belém	Relação Universidade e Sociedade: a questão da prestação de serviço
IV	1990	Florianópolis	Extensão Universitária: as perspectivas dos anos 90
V	1991	São Luís	A Institucionalização da Extensão no Contexto da Autonomia Universitária e sua Gestão Democrática
VI	1992	Santa Maria	Universidade e Cultura
VII	1993	Cuiabá	A Avaliação da Extensão no Contexto da Autonomia Universitária
VIII	1994	Vitória	A Extensão Universitária: a construção da cidadania e a afirmação da Soberania Nacional
IX	1995	Fortaleza	A Articulação da Extensão Universitária com os Projetos Estratégicos de Desenvolvimento Regionais e Nacionais
X	1996	Belém	Por uma Política de Extensão Universitária
XI	1997	Curitiba	Avaliação da Extensão Universitária e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/PAIUB
XII	1997	Brasília	Encontro extraordinário
XIII	1997	Brasília	Encontro extraordinário
XIV	1998	Natal	
XV	1999	Campo Grande	
XVI	2000	João Pessoa	
XVII	2001	Vitória	
XVIII	2002	Florianópolis	
XIX	2003	Manaus	
XX	2004	Recife	
XXI	2005	São Luís	
XXII	2006	Porto Seguro	
XXIII	2007	Brasília	
XXIV	2008	Curitiba	Extensão Universitária: produção de conhecimento e compromisso social
XXV	2009	João Pessoa	Direitos Humanos: Desafios da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão
XXVI	2009	Rio de Janeiro	
XXVII	2010	Fortaleza	A Extensão Universitária no Contexto do Século XXI
XXVIII	2010	Santo André	
XXIX	2011	Maceió	Extensão: o conhecimento que transforma
XXX	2011	Porto Alegre	Desafios da Institucionalização da Extensão
XXXI	2012	Manaus	A Extensão Universitária Frente aos Desafios do Desenvolvimento Nacional
XXXII	2012	Brasília	