DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

INTERAÇÃO DIALÓGICA ENTRE COMUNIDADE ACADÊMICA E COMUNIDADE LOCAL: DIFUSÃO DO CONHECIMENTO MEDIADO PELO PROJETO ACADÊMICO COMUNITÁRIO DA UNIVERSIDADE BOLIVARIANA DE VENEZUELA (PAC-UBV)

MARIELA PINTO AYALA

Salvador (BA)

2016

MARIELA PINTO AYALA

INTERAÇÃO DIALÓGICA ENTRE COMUNIDADE ACADÊMICA E COMUNIDADE LOCAL: DIFUSÃO DO CONHECIMENTO MEDIADO PELO PROJETO ACADÊMICO COMUNITÁRIO DA UNIVERSIDADE BOLIVARIANA DE VENEZUELA (PAC-UBV)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Doutorado Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia – DMMDC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Difusão do Conhecimento.

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Fátima Hanaque Campos

Co-Orientadora: Prof. Dra.Teresinha Fróes Burnham

Salvador (BA)

2016

Ficha catalográfica elaborada por: Rita de Cássia M. da Silva, **CRB-5**: BA-001697/O.

A973i Ayala, Mariela Pinto

Interação dialógica entre comunidade acadêmica e comunidade local: difusão do conhecimento mediado pelo projeto acadêmico comunitário da Universidade Bolivariana de Venezuela (PAC-UBV) / Mariela Pinto Ayala. Salvador, 2016.

268 f.: il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Dr Maria de Fátima Hanaque Campos
Co-Orientadora: Prof. Dra.Teresinha Fróes Burnham

Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação do Doutorado Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia – DMMDC, 2016.

Inclui referências.

1. Difusão do conhecimento. 2. Interação dialógica. 3. Ecologia de Saberes. I. Universidade Federal da Bahia. II. Campos, Maria de Fátima Hanaque. III. Burnham, Teresinha Fróes. V. Título.

CDD: 658.4038

MARIELA PINTO AYALA

INTERAÇÃO DIALÓGICA ENTRE COMUNIDADE ACADÊMICA E COMUNIDADE LOCAL: DIFUSÃO DO CONHECIMENTO MEDIADO PELO PROJETO ACADÊMICO COMUNITÁRIO DA UNIVERSIDADE BOLIVARIANA DE VENEZUELA (PAC-UBV)

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Difusão do Conhecimento, na Universidade Federal da Bahia.

Salvador-Ba, _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Maria de Fátima Hanaque Campos (Orientadora-UNEB)

_____
Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham (Co-Orientadora – UFBA)

_____
Profa. Dra. Katia Siqueira De Freitas (UCSAL)

_____
Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Menezes (UNEB)

_____
Profa. Dra. Darluce da Silva Oliveira (UNEB)

ATA DE DEFESA DE TESE DA DOUTORANDA **MARIELA PINTO AYALA** NO DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

Aos trinta e um dias do mês de agosto de dois mil e dezesseis, às 14h00min, reuniu-se na Sala 13 da Escola de Administração da UFBA a Comissão Examinadora composta pelas professoras doutoras: Maria de Fátima Hanaque Campos (orientadora), Teresinha Fróes Burnham (Co-Orientadora), Katia Siqueira de Freitas, Ana Maria Ferreira Menezes e Darluce da Silva Oliveira, para julgar o trabalho intitulado **"INTERAÇÃO DIALÓGICA ENTRE COMUNIDADE ACADÊMICA E COMUNIDADE LOCAL: DIFUSÃO DO CONHECIMENTO, MEDIADO PELO PROJETO ACADÊMICO COMUNITÁRIO DA UNIVERSIDADE BOLIVARIANA DE VENEZUELA (PAC-UBV)",** de autoria de **Mariela Pinto Ayala.** Após a argüição e discussão, a Banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando à conclusão que este foi aprovado. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim, Maria de Fátima Hanaque Campos.

Salvador, 31 de agosto de 2016.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria de Fátima Hanaque Campos (Orientadora) Maria de Fatima H. Campos

Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham (Co-Orientadora) Thurnham

Profa. Dra. Katia Siqueira de Freitas Katia Siqueira de Fs.

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Menezes Ana Maria Ferreira Menezes

Profa. Dra. Darluce da Silva Oliveira Darluce da Silva Oliveira

Roberto de la Peña Cevallos

DMMDC

DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

PARECER SOBRE EXAME DE TRABALHO

NOME DO ALUNO	TIPO DE TRABALHO EM ANÁLISE
MARIELA PINTO AYALA	TESE DE DOUTORADO

TÍTULO DO TRABALHO

INTERAÇÃO DIALOGICA ENTRE COMUNIDADE ACADEMICA E COMUNIDADE (...)

NOME DO PARECERISTA

APÓS A APRESENTAÇÃO DO TRABALHO, A BANCA EXAMINADORA FEZ OS COMENTARIOS SOBRE A TESE CONSIDERANDO OS ASPECTOS TEORICOS-METODOLOGICOS E RESULTADOS.
A BANCA EXAMINADORA RESSALTOU A QUALIDADE, A RIQUEZA NA DESCRIÇÃO DOS FATOS OBSERVADOS E VIVENCIADOS, O ESFORÇO INTELECTUAL, DA AUTORA NESSA INVESTIGAÇÃO.
A BANCA EXAMINADORA SUGERE DIFUSÃO E PUBLICAÇÃO DOS RESULTADOS, QUER NA INTEGRA OU EM FORMA DE ARTIGOS.

CONCLUSÃO:

☐ DEVE SER REFORMULADO ☐ REPROVO ☒ APROVO

LOCAL	DATA	ASSINATURA
Salvador,	31/08/2016	Maria de Fátima H. Campos

Katia Siqueira de [illegible]
Pauline da Silva Oliveira
Ana Maria Ferreira Menezes
[illegible]

Em memória de minha mãe e irmã... mulheres guerreiras, cujos ensinamentos acompanham minha caminhada pela vida.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Bolivariana de Venezuela (UBV) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), pela oportunidade que me deram de fazer estudos de doutorado. Meu eterno agradecimento e reconhecimento a estas universidades públicas, assim como ao Programa de Gestão Ambiental da UBV e ao Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA).

À minha família pelo apoio incondicional, confiança, amor e por estar sempre presente, amo vocês imensamente e todos meus logros se os devo a vocês.

A Gustavo meu eterno amor, pela companhia, por sua entrega, pelas noites e dias de discussões e reflexões que tivemos, por me fazer acreditar e me fazer rir nos momentos de tristeza. Por acreditar em mim, você é minha inspiração, você sempre me da força para continuar. Eu agradeço à vida por ter cruzado nossos destinos!!.

À professora Fátima Hanaque pela orientação, a paciência, carinho e dedicação que sempre teve. Foram muitas reuniões, discussões, diálogos e intercâmbios enriquecedores, marcados pelo respeito, amizade e carinho. Sua orientação e contribuições foram muito importantes para mim. Obrigada!

À professora Teresinha Fróes Burnham pelo co-orientação, disposição, carinho e amizade. Minha mestre querida, suas palavras sempre certinhas e apropriadas foram de muita contribuição no meu caminhar pelo doutorado.

Às professoras Ana Maria Ferreira Menezes, Darluce da Silva Oliveira e Katia Siqueira De Freitas, por terem feito parte da Banca Examinadora, pela paciência, compreensão e suas contribuições no desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada!

Às comunidades locais Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila, por ter me aberto suas portas e seus corações e permitir a realização desta pesquisa, sem sua participação e aportes não teria sido possível este trabalho. Esta é também sua pesquisa, vocês são co-autores!.

Agradecimento especial ao senhor Edison Rodríguez, Gloria Léon e seus filhos Edison, Oceania e Harold pela ajuda, participação e carinho (Comunidade Casco Histórico de Macarao).

Agradecimento especial também à família Sandoval e Família Díaz da comunidade Santa Rosa del Ávila, por todo o apoio, disposição e momentos agradáveis. Sua participação foi de muita ajuda para esta pesquisa.

A Vanesa Maldonado pelo apoio, amizade e acompanhamento durante todo o trabalho de campo na comunidade Santa Rosa del Àvila, sua participação foi fundamental, assim como o trabalho que vem desenvolvendo junta à comunidade, parabéns e grata por ter me apresentado a todo esse pessoal maravilhoso da comunidade.

A meus queridos estudantes de projeto da comunidade Casco Histórico de Macaro, em especial a Edison, Elizabeth, Miguel, Carlos e Teresa, pelo apoio dado a esta pesquisa. São muitas as aprendizagens que tive com vocês, obrigada por sempre estarem dispostos a colaborar e por todo o carinho. Meus carinhos para vocês também!

Aos estudantes do projeto da comunidade Santa Rosa del Àvila, muito especialmente a Germán, Campos e Trejo, por todo seu apoio e carinho, seus aportes foram fundamentais nesta pesquisa. Belo trabalho que vocês fazem e belas pessoas!

A minha amiga incondicional Mary Montes por estar sempre presente, disposta a me ajudar, a compartilhar meus sonhos, alegrias, tristezas. Obrigada amiga!

À minhas amigas da UBV que sempre estiveram presentes, me dando apoio e carinho: Gioconda, Adriana, Aurora, Margarita e Anabela

A minhas queridas amigas de vida: Iris e Yrama, sempre presentes, obrigada por sua amizade.

A todos os colegas e amigos do DMMDC com quem compartilhei belos momentos de muita alegria, risos e crescimento. Especialmente à turma 2013 que me adotou e com quem compartilhei belos momentos de muita risada, amizade e trabalho.

Meu especial agradecimento a minhas queridas amigas Barbara e Karina, que sempre estiverem dispostas a meu ajudar e compartilharam a minhas angústias, obrigada meninas, vocês são maravilhosas!.

A meus amigos 'estrangeiros' que sempre foram e serão muito especiais: Javier (Espanha), Pedro (Cuba), Mariel (Uruguai), Roberto (México) e Alexandro (Itália); obrigada pelo acompanhamento, amizade e aqueles momentos de alegrias e compartilhamento que tivemos, ficarei com muitas saudades!.

A todos os professores do DMMDC pelas aprendizagens e acompanhamento, especialmente aos professores Dante Galeffi e Eduardo Oliveira, pela disposição e ajuda em todo momento.

Um agradecimento especial a Beatriz e senhor Helio do DMMDC, pessoas maravilhosas sempre dispostas a ajudar.

A meus queridos amigos da livraria Rosiane e Naldo por sempre me receberem com um sorriso e abraço, vou sentir saudades de vocês, vocês são maravilhosos!.

A meus padrinhos e grandes amigos Michinel e Lia, que sempre me acompanharam, apoiaram e brindaram seu amor. Obrigada por tanto, vocês são pais desta minha realização. Obrigada por tanto carinho e me ajudar sempre que precisei.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, pelo fomento.

A todos que de uma forma ou outra contribuíram com esta pesquisa.

AYALA, Mariela Pinto. Interação dialógica entre comunidade acadêmica e comunidade local: Difusão do conhecimento mediado pelo Projeto Acadêmico Comunitário da Universidade Bolivariana de Venezuela (PAC-UBV). 2016. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil, 2016

RESUMO

Esta pesquisa toma como objeto de estudo a interação dialógica entre comunidades cognitivas diferenciadas, cujas práticas envolvem o conhecimento científico (universidade) e o conhecimento comum (comunidades locais, não acadêmicas), partindo do pressuposto que, através do diálogo, a integração e difusão de conhecimentos entre as mesmas, e do reconhecimento e valorização de ambos os conhecimentos, lançamos as bases para a criação de um conhecimento integrado, coletivo e contextualizado, assim como a reorientação solidária da relação universidade- sociedade-comunidade local. O referencial teórico foi construído com base na interação dialógica de Paulo Freire, a ecologia de saberes de Boaventura Santos, a complexidade de Edgar Morin e outros aportes, destacando os temas da integração de conhecimentos científicos e não científicos, as matrizes do pensamento contemporâneo dominante e seu confronto com os conhecimentos chamados de senso comum, relações universidade e sociedade. O interesse pela pesquisa vincula-se à experiência dentro do projeto educacional da Universidade Bolivariana de Venezuela (UBV), que propõe uma educação não convencional, aberta, em diálogo direto e permanente entre estudantes, professores e moradores das comunidades locais. Tomamos como lócus da pesquisa o Projeto Acadêmico Comunitário da UBV (PAC-UBV), através do qual universidade e comunidade local dialogam e interagem. Foram consideradas duas experiências do PAC-UBV do programa de Gestão Ambiental-Sede Caracas: Projeto Acadêmico Comunitário realizado entre UBV e comunidade *Casco Histórico de Macarao* (2010-2014) e Projeto acadêmico comunitário realizado entre UBV e comunidade *Santa Rosa del Ávila* (em andamento desde 2009). A pesquisa objetivou entender desde uma perspectiva complexa, como a Universidade Bolivariana da Venezuela e as comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila,* dialogam, integram e difundem conhecimento, mediadas pelo projeto acadêmico comunitário. A metodologia correspondeu a uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva-analítica, com inspiração no método de pesquisa participante e na abordagem hermenêutica-dialética. Utilizamos as técnicas de observação participante, entrevista semiestruturada, questionário, análise de documentos, gravações e registro de imagens fotográficas. Os resultados reportaram a existência de um processo complexo de integração e difusão de conhecimento entre a universidade e as comunidades não acadêmicas participantes na pesquisa. Concluímos que o Projeto Acadêmico Comunitário da UBV constitui-se como um espaço multirreferencial de aprendizagem, que propicia o diálogo, integração, produção e difusão de conhecimento entre a universidade e comunidade local, circulando através deste espaço diversos (1) conhecimentos, (2)valorização do conhecimento comum, (3) aprendizagens, (4) aprendizagem contextualizada, (5) encontros, (6) afetividades, (7) criação de vínculos, (8) mudanças e (9) integração da comunidade na ação transformadora e crítica na/da área acadêmica, durante todo o processo de difusão do conhecimento.

Palavras chave: Interação dialógica. Ecologia de Saberes. Projeto Acadêmico Comunitário. Universidade Bolivariana de Venezuela. Complexidade.

AYALA, Mariela Pinto. Dialogic interaction between the academic community and local community: Diffusion of knowledge mediated by the Community Academic Project of the Bolivarian University of Venezuela (UBV-PAC). 2016. Thesis (Doctorate in Knowledge Diffusion) - College of Education, Federal University of Bahia, Salvador, Brazil, 2016

ABSTRACT

This research is focused on the study of the dialogical interaction between differentiated cognitive communities, whose practices involve scientific knowledge (university) and common knowledge (local, non-academic communities), starting from the assumption that through dialogue, integration and diffusion of knowledge among them, and the recognition and valuation of both knowledge, we are laying the foundations for the creation of an integrated, collective and contextualized knowledge, as well as the solidarity reorientation of the relation university-society-local community. The theoretical referential was built based on the dialogical interaction of Paulo Freire, the ecology of knowledge of Boaventura Santos, the complexity of Edgar Morin and other contributions, highlighting issues such as the integration of scientific and non-scientific knowledge, the dominant contemporary thought matrix and its confrontation with the so-called common-sense knowledge and the relationships of the university and society. The interest in research is linked to the experience within the educational project of the Bolivarian University of Venezuela (UBV), which proposes an unconventional, open education, in direct and permanent dialogue between students, professors and inhabitants of local communities. We take as *lócus* of the research Academic Community Project UBV (PAC-UBV), through which local community and UBV dialogue and interact. Two experiences of the PAC-UBV of the Environmental Management Program-Caracas Headquarters were considered: Community Academic Project carried out between the UBV and the Casco Histórico de Macarao community (2010-2014) and the Community Academic Project carried out between the UBV and the Santa Rosa del Ávila community (ongoing from 2009). The objective of the research was to understand, from a complex perspective, how the Bolivarian University of Venezuela and the local communities Casco Histórico de Macarao and Santa Rosa del Ávila, dialogue, integrate and diffusion of knowledge, mediated by the community academic project. The methodology corresponded to a qualitative, descriptive-analytical research, inspired by the participant research method and the hermeneutic-dialectical approach. The techniques of participant observation, semi-structured interview, questionnaire, document analysis, recordings and photographic record were used. The results reported the existence of a complex process of integration and diffusion of knowledge between the university and the non-academic communities participating in the research. We conclude that the UBV Community Academic Project is constituted as a multi-referential learning space that fosters dialogue, integration, production and diffusion of knowledge between universities and local communities; circulating through this space diverse (1) knowledge, (2) appreciation of common knowledge, (3) learning, (4) contextualized learning, (5) encounters, (6) affectivity, (7) creation of links, (8)) changes, and, (9) the integration of the community in the transformative and critical action in/of the academic sphere, throughout the knowledge diffusion process.

Keywords: Dialogic Interaction; Knowledge Ecology; Project Community Academic; Bolivarian University of Venezuela; Complexity.

AYALA, Mariela Pinto. Interacción dialógica entre comunidad académica y comunidad local: Difusión de conocimiento mediado por el Proyecto Académico Comunitario de la Universidad Bolivariana de Venezuela (PAC-UBV). 2016. Tesis (Doctorado en Difusión del Conocimiento) – Facultad de Educación, Universidad Federal de la Bahía, Salvador, Brasil, 2016.

RESUMEN

Esta investigación tiene como foco el estudio de la interacción dialógica entre comunidades cognitivas diferenciadas, cuyas prácticas envuelven conocimiento científico (universidad) y conocimiento común (comunidades locales, no académicas), partiendo del supuesto que a través del diálogo, la integración y la difusión de conocimiento entre las mismas, y del reconocimiento y valoración de ambos conocimientos, estamos sentando las bases para la creación de un conocimiento integrado, colectivo y contextualizado, así como la reorientación solidaria de la relación universidad-sociedad-comunidad local. El referencial teórico fue construido con base en la interacción dialógica de Paulo Freire, la ecología de saberes de Boaventura Santos, la complejidad de Edgar Morin y otros aportes, destacando temas como la integración de conocimientos científicos y no científicos, la matriz del pensamiento contemporáneo dominante y su confrontación con los conocimientos llamados de sentido común y las relaciones de la universidad y la sociedad. El interés por la investigación se vincula a la experiencia dentro del proyecto educativo de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), que propone una educación no convencional, abierta, en diálogo directo y permanente entre estudiantes, profesores y habitantes de las comunidades locales. Tomamos como *lócus* de la investigación el Proyecto Académico Comunitario de la UBV (PAC-UBV), a través del cual universidad y comunidad local dialogan e interactúan. Se consideraron dos experiencias del PAC-UBV del Programa de Gestión Ambiental-Sede Caracas: Proyecto Académico Comunitario realizado entre UBV y comunidad Casco Histórico de Macarao (2010-2014) y Proyecto Académico Comunitario realizado entre UBV y comunidad Santa Rosa del Ávila (en curso desde 2009). La investigación tuvo como objetivo comprender desde una perspectiva compleja, cómo la universidad bolivariana de Venezuela y las comunidades locales Casco Histórico de Macarao y Santa Rosa del Ávila, dialogan, integran y difunden conocimientos, mediadas por el proyecto académico comunitario. La metodología correspondió a una investigación cualitativa, de tipo descriptivo-analítica, inspirado en el método de investigación participante y en el abordaje hermenéutico-dialéctico. Se utilizaron las técnicas de observación participante, entrevista semiestructurada, cuestionario, análisis de documentos, grabaciones y registro de imágenes fotográficas. Los resultados reportaron la existencia de un proceso complejo de integración y difusión de conocimientos entre la universidad y las comunidades no académicas participantes en la investigación. Concluimos que el Proyecto Académico Comunitario de la UBV, se constituye como un espacio multireferencial de aprendizaje, que fomenta el diálogo, la integración, la producción y la difusión de conocimientos entre universidad y comunidades locales; circulando a través de este espacio diversos (1)conocimientos, (2)valorización del conocimiento común, (3)aprendizajes, (4)aprendizaje contextualizado, (5)encuentros, (6)afectividades, (7)creación de vínculos, (8) cambios, e, (9) la integración de la comunidad en la acción transformadora y critica en/de ámbito académico, durante todo el proceso de difusión de conocimiento.

Palabras claves: Interacción Dialógica; Ecología de Saberes; Proyecto Académico Comunitario; Universidad Bolivariana de Venezuela; Complejidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Síntese da justificativa da pesquisa.....	32
Figura 2	Diagrama de representação das cinco lógicas ou modos de produção da não existência.....	45
Figura 3	Mapa conceitual do capitulo dois "paradigma racionalista e paradigma da complexidade: um esforço comparativo".....	63
Figura 4	Mapa conceitual do capitulo três "Universidade e sociedade: Procurando caminhos de aproximação e vinculação".....	86
Figura 5	Projetos Acadêmicos Comunitários e sujeitos participantes da pesquisa.....	96
Figura 6	Localização por satélite da comunidade Casco Histórico de Macarao, Caracas-Venezuela.....	100
Figura 7	Zona colonial da comunidade Casco Histórico de Macarao. Caracas-Venezuela.....	102
Figura 8	Setor Los Angelinos da comunidade Casco Histórico de Macarao. Caracas-Venezuela.....	103
Figura 9	Setor Altos La Cruz da comunidade Casco Histórico de Macarao. Caracas-Venezuela.....	104
Figura 10	Setor El Volcán da comunidade Casco Histórico de Macarao. Caracas-Venezuela.....	105
Figura 11	Igreja *Rosario de Curucay*. Casco Histórico de Macarao. Caracas-Venezuela.....	106
Figura 12	Cemitério Casco Histórico de Macarao. Caracas-Venezuela.....	106
Figura 13	Localização por satélite da comunidade Santa Rosa del Ávila. Edo. Miranda-Venezuela.....	108
Figura 14	Comunidade *Santa Rosa del Ávila.* Estado Miranda-Venezuela.....	109
Figura 15	Reuniões da comunidade e conselho comunal. *Santa Rosa del Ávila.* Estado Miranda Venezuela.....	110
Figura 16	Cultivo de eucalipto e outros produtos. *Santa Rosa del Ávila.....*	110
Figura 17	Diversidade de flores cultivadas. *Santa Rosa del Ávila.* Estado Miranda -Venezuela.....	111
Figura 18	Fluxograma do processo de operacionalização da análise Hermenêutica-Dialética.....	122
Figura 19	Mapa conceitual da metodologia da pesquisa.....	123
Figura 20	Vinculação dos três momentos, categorias de análise e unidades de sentido da pesquisa.....	124
Figura 21	Primeiro Momento. Categoria de análise interação dialógica e suas unidades de sentido.....	127
Figura 22	Problemas ambientais na Comunidade Casco Histórico de Macarao.....	137
Figura 23	Comemoração da *paradura del niño.* Comunidade *Santa Rosa del Ávila.....*	140

Figura 24 Almoço compartilhado na comemoração da *paradura del niño.* Comunidade *Santa Rosa del Ávila*..... 141
Figura 25 Manifestações musicais registrados na pesquisa de campo. Comunidade Santa Rosa del Ávila..... 141
Figura 26 Incêndio florestal no Topo Padrón. Comunidade Santa Rosa del Ávila..... 142
Figura 27 Representação dos significados do primeiro encontro universidade e comunidades locais (PAC A; PAC B) 149
Figura 28 Reunião do coletivo de investigação comunitária: UBV- Casco Histórico de Macarao..... 155
Figura 29 Momentos de interação entre comunidade acadêmica e comunidade Casco Histórico de Macarao..... 156
Figura 30 Momentos de interação entre comunidade acadêmica e comunidade Santa Rosa del Ávila..... 159
Figura 31 Segundo Momento. Categoria de análise integração de conhecimento e suas unidades de sentido..... 161
Figura 32 Representação gráfica da aproximação à interação universidade e comunidade local..... 163
Figura 33 Momentos de integração da universidade e comunidade Casco Histórico Macarao. 169
Figura 34 Mapa de localização geográfica dos três setores da comunidade Casco Histórico de Macarao e da bacia da quebrada Los Angelinos..... 172
Figura 35 Integração universidade e comunidade Casco Histórico Macarao (2012-2014) 173
Figura 36 Mapa conceitual sobre a unidade de sentido projetos integrados do PAC A..... 174
Figura 37 Oficinas realizadas na comunidade Santa Rosa del Ávila..... 197
Figura 38 Momentos de integração entre UBV e comunidade Santa Rosa del Ávila..... 203
Figura 39 Premio Municipal de conservação e difusão ambiental outorgado à comunidade Santa Rosa del Ávila..... 204
Figura 40 Momentos do processo de eleição dos representantes da brigada comunitária juvenil e interação pesquisadora-comunidade..... 205
Figura 41 Momentos de confraternização com a comunidade *Santa Rosa del Ávila*..... 206
Figura 42 Mapa conceitual sobre a unidade de sentido projetos integrados do PAC B..... 207
Figura 43 Terceiro Momento. Categoria de análise difusão do conhecimento e suas unidades de sentido..... 222
Figura 44 Dissertação do trabalho de conclusão de Aular; Rodríguez (2014) e participação da comunidade na banca avaliadora..... 228

Figura 45 Momentos de participação da comunidade e universidade na socialização do trabalho de conclusão de curso..... 233
Figura 46 Entrega à comunidade de Santa Rosa del Ávila do trabalho de conclusão de curso de Gutierrez (2013)..... 234
Figura 47 Sistematização do processo complexo de difusão do conhecimento entre UBV e as comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila*..... 240

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tendências auto-afirmativas e integrativas.....	58
Quadro 2	Descritivo das atividades de campo desenvolvidas. PAC A, Grupo A.....	98
Quadro 3	Descritivo das atividades de campo desenvolvidas. PAC B, Grupo B.....	99
Quadro 4	Documentos utilizados como fontes de informação primária na pesquisa.....	116
Quadro 5	Perfil descritivo dos sujeitos participantes da pesquisa- PAC A.....	129
Quadro 6	Perfil descritivo dos sujeitos participantes da pesquisa- PAC B.....	130
Quadro 7	Quadro de análise da unidade de sentido: experiências do encontro dialógico-PAC A.....	145
Quadro 8	Quadro de análise da unidade de sentido: experiências do encontro dialógico-PAC B.....	146
Quadro 9	Quadro de análise da unidade de sentido: Etapas da interação dialógica- PAC A.....	153
Quadro 10	Quadro de análise da unidade de sentido: Etapas da interação dialógica- PAC B.....	156
Quadro 11	Quadro de análise da unidade de sentido: projetos integrados - PAC A.....	166
Quadro 12	Quadro de análise da unidade de sentido: experiência de integração- PAC A	175
Quadro 13	Quadro de análise da unidade de sentido: Aprendizagens. PAC A	183
Quadro 14	Quadro de análise da unidade de sentido: Mudanças. PAC A ..	186
Quadro 15	Quadro de análise da unidade de sentido: projetos integrados - PAC B.....	191
Quadro 16	Resumo de atividades desenvolvidas entre UBV e comunidade Santa Rosa del Ávila, durante o período 2009-2011.....	195
Quadro 17	Quadro de análise da unidade de sentido: experiência de integração. PAC B	208
Quadro 18	Quadro de análise da unidade de sentido: Aprendizagens. PAC B.....	214
Quadro 19	Quadro de análise da unidade de sentido: Mudanças. PAC B.....	217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAE	Área Baixo Regime de Administração Especial
AnCo	Análise Cognitiva
UBV	Universidade Bolivariana da Venezuela
UCV	Universidade Central da Venezuela
PAC	Projeto Acadêmico Comunitário
PAC-UBV	Projeto Acadêmico Comunitário- Universidade Bolivariana da Venezuela
PACs	Projetos Acadêmicos Comunitários
DMMDC	Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
ITCP	Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares
PRONINC	Programa Nacional de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares
CAOS	Conhecimento: Análise Cognitiva, Ontologia e Socialização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UNEFA	Universidad Nacional de las Fuerzas Aéreas
UNEXPO	Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre"
CORPOELEC	Corporação elétrica de Caracas
INPARQUES	Instituto Nacional de Parques
UNIMET	Universidade Metropolitana
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 21
1.1 Problema de pesquisa, questão central e objetivos..... 26
1.2 Justificativa da pesquisa..... 30
1.3 Organização da tese..... 33

2.PARADIGMA RACIONALISTA E PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: UM ESFORÇO COMPARATIVO..... 34
2.1 Paradigma Racionalista..... 38
2.2 Paradigmas emergentes: outras formas de olhar o mundo..... 51
2.2.1 Ecologia de Saberes..... 52
2.2.2 Complexidade 57

3. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: PROCURANDO CAMINHOS DE APROXIMAÇÃO E VINCULAÇÃO..... 64
3.1 A Universidade Bolivariana da Venezuela: novo modelo de universidade 69
3.1.1 Bases conceituais do projeto Universidade Bolivariana da Venezuela. 73
3.1.2 Enfoque educativo que sustenta a função acadêmico-formativa da UBV..... 74
3.1.3 Desenho curricular..... 78
3.1.4 Unidade Curricular Projeto Acadêmico Comunitário..... 80
3.1.5 Regime de estudo..... 80
3.1.6 Cursos de graduação..... 81
3.1.7 Curso de Graduação em Gestão Ambiental..... 82

4. METODOLOGIA..... 87
4.1 Método de pesquisa 89
4.2 Procedimentos de pesquisa..... 91
4.3 Lócus da pesquisa..... 92
4.3.1 Critérios para a escolha do PAC A..... 93
4.3.2 Critérios para a escolha do PAC B..... 94
4.3.3 Sujeitos participantes da pesquisa 95
4.3.4 Caracterizando as comunidades locais participantes..... 99
4.3.4.1Comunidade Casco Histórico de Macarao..... 99
4.3.4.2 Comunidade Santa Rosa del Ávila 107
4.4 Procedimentos para coleta de informação..... 111
4.4.1 Observação participante..... 112
4.4.2 Entrevista..... 113
4.4.3 Questionário..... 114
4.4.4. Análise Documental 115
4.4.5 Anotações de campo, gravações e registro de imagens fotográficas... 116
4.5 Hermenêutica - dialética como abordagem para análise de informações..... 117
4.6 Técnica de análise de informações: Processo de operacionalização do

método hermenêutico-dialético..... 119
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA..... 124
5.1 PRIMEIRO MOMENTO. INICIANDO O DIÁLOGO: COMUNIDADE ACADÊMICA E COMUNIDADE LOCAL. CATEGORIA DE ANÁLISE INTERAÇÃO DIALÓGICA 127
5.1.1 Unidade de sentido: Contexto das comunidades envolvidas no diálogo..... 127
5.1.1.1 Contexto histórico da comunidade Casco Histórico de Macarao..... 133
5.1.1.2 Contexto histórico da comunidade Santa Rosa del Ávila..... 137
5.1.2 Unidade de sentido: experiências do encontro dialógico..... 145
5.1.3 Unidade de sentido: Etapas da interação dialógica..... 152
5.2 SEGUNDO MOMENTO. ENTRELAÇANDO CONHECIMENTO: ACADÊMICO E COMUNITÁRIO. CATEGORIA DE ANÁLISE INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS....... 161
5.2.1 Categoria de análise integração de conhecimentos e suas unidades de sentido. PAC A (UBV- Casco Histórico de Macarao) 164
5.2.1.1 Unidade de sentido: Projetos Integrados. *PAC A.*..... 164
5.2.1.2 Unidade de sentido: Experiências de integração. PAC A..... 174
5.2.1.3 Unidade de sentido: Aprendizagens. PAC A..... 182
5.2.1.4 Unidade de sentido: Mudanças. PAC A..... 186
5.2.1.5 Unidade de sentido: Afetividade. PAC A..... 189
5.2.2 Categoria de análise integração de conhecimentos e suas unidades de sentido. PAC B (UBV- Santa Rosa del Ávila) 191
5.2.2.1 Unidade de sentido: Projetos Integrados. PAC B..... 191
5.2.2.2 Unidade de sentido: Experiências de integração. PAC B..... 207
5.2.2.3 Unidade de sentido: aprendizagens. PAC B..... 214
5.2.2.4 Unidade de sentido: mudanças. PAC B 217
5.2.2.5 Unidade de sentido: Afetividade. PAC B..... 219
5.3 TERCEIRO MOMENTO. PERMEANDO OS ESPAÇOS DO CONHECIMENTO: ACADÊMICO E COMUNITÁRIO. CATEGORIA DE ANÁLISE DIFUSÃO DO CONHECIMENTO..... 222
5.3.1 Unidade de sentido: Atuação da comunidade local nos espaços acadêmicos..... 224
5.3.1.1 Significado da participação da comunidade local na banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso. PAC A..... 224
5.3.1.2 Significado da participação da comunidade local na banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso. PAC B 230
5.3.1.3 Participação da comunidade local em outros espaços científicos..... 234
5.3.2 Unidade de sentido: atuação da universidade nos espaços comunitários..... 238
6. CONCLUSÕES..... 241
REFERÊNCIAS..... 255

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AS COMUNIDADES LOCAIS..... 263
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA A ESTUDANTES E PROFESSORES..... 264
APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTIONARIO APLICADO A ESTUDANTES 265
ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES, PROFESSORES E MORADORES DAS COMUNIDADES LOCAIS..... 266

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa toma como objeto de estudo a interação dialógica entre comunidades cognitivas diferenciadas, cujas práticas envolvem o conhecimento científico (universidade) e o conhecimento comum (comunidades locais, não acadêmicas), partindo do pressuposto que através do diálogo, a integração e difusão de conhecimentos entre as mesmas, e do reconhecimento e valorização de ambos os conhecimentos, lançaremos as bases para a criação de um conhecimento integrado, coletivo e contextualizado, assim como a reorientação solidária da relação universidade-sociedade-comunidade local.

Consideramos a comunidade universitária e comunidade local como comunidades cognitivas diferenciadas, no sentido de trabalharem com lastros distintos: epistêmico, no caso da comunidade acadêmica, e da prática e da cotidianidade, no caso da comunidade local.

Esta pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), e vinculada à linha de pesquisa dois sobre Difusão do Conhecimento: Informação, Comunicação e Gestão. Tal linha de pesquisa envolve o estudo dos processos de difusão do conhecimento na sociedade.

O nosso interesse pela pesquisa nasceu das experiências implicadas em atividades marcadas dentro de um ecótono[1] universitário e comunitário, com implicação e interdependência entre os saberes científicos e outros considerados não científicos de uma ecologia de saberes (SANTOS; MENESES, 2010).

Experiências implicadas que trazemos como parte de nosso percurso de vida, vinculado a experiências e vivências atuais, se configurando como um processo contínuo de construção, reconstrução e emergência de novas aprendizagens, de tal forma que traz a implicação de vida do pesquisador, como sujeito implicado na pesquisa.

Trazemos, em primeiro lugar, a experiência no teatro Buho[2] (de rua) da Faculdade de Ciências da Universidade Central de Venezuela (UCV)[3], durante a

[1]Do ponto de vista da biologia, o ecótono corresponde a uma área de transição ambiental, na qual comunidades ecológicas diferentes entram em contato, constituindo-se numa zona de alta biodiversidade.

[2]O teatro Buho de Ciências foi criado em 1989 por estudantes da faculdade de ciências e outras faculdades da UCV, com o objetivo de promover, através de suas obras teatrais, nos espaços

formação na escola de química da UCV, que traz a vinculação com a pesquisa, já que experimentamos através das artes cênicas e as "ciências puras" formas distintas de olhar o mundo, que envolveram a sensibilidade da arte e a objetividade da química.

Vivenciamos a objetividade da ciência marcada na formação especializada, nos resultados rigorosos e precisos que proporcionava o método científico, com dados ideais obtidos e construídos nos laboratórios de química e física, isolados de qualquer realidade que representava o mundo, em contraposição à subjetividade do teatro de rua, que trazia outras formas de aprendizagem e de conhecimentos que transpassaram o recinto universitário para se misturar com comunidades populares da periferia, organizações culturais e políticas, participando de discussões, do contexto social e político do acontecer nacional naquele momento.

Essas realidades diversas nos proporcionaram aprendizagens distintas que nos levaram a acreditar que, na universidade, se aprendia sim, mas, na comunidade, também, reforçando as palavras de Ruiz; Ayala (1999, p11, tradução nossa[4]): "o conhecimento deriva de varias fontes, tais como a experiência do sentido comum, a expressão artística e a reflexão filosófica", significando o sentido comum uma via para se aproximar do conhecimento da realidade, além da história, a arte, teologia, e a ciência.

Como segunda experiência vivenciada, trazemos a participação na Coordenação de Extensão da Faculdade de Ciências da UCV[5], que nos aproximou do significado da extensão universitária como uma possibilidade de conexão, enlace e intercâmbio de conhecimentos entre a universidade e a sociedade, formando parte indissolúvel do ensino e da pesquisa.

---

acadêmicos e comunitários, discussões sobre a situação político-social e econômica da Venezuela, que vivia, naquele momento uma série de revoltas sociais, causadas pela imposição de medidas econômicas neoliberais, assim como a corrupção, que levaram ao povo venezuelano a se expressar e exigir mudanças na condução do país.

[3]Universidade pública mais antiga da Venezuela (criada em 1721).

[4]"El conocimiento deriva de varias fuentes, tales como la experiencia del sentido común, la expresión artística y la reflexión filosófica"

[5]O período considerado para estas experiências foi 1998-2004. Alguns dos resultados gerados pela equipe de extensão foram: pré e pós-produção de três vídeos educativos do Estado *Falcón* (região noroeste de Venezuela), ressaltando as potencialidades econômicas e ambientais e o resgate das tradições culturais desta região; convênios com o ministério do ambiente para o manejo em nível nacional do programa de exploração comercial das espécies de jacaré-de-óculos *(Caiman crocodilus)* e capivara *(Hydrochoerus hydrochaeris)*, visando ao uso otimizado destas importantes espécies e evitar assim sua extinção.

Projetos extensionistas desenvolvidos com eixo na integração da tríade extensão, ensino e pesquisa, nas áreas musicais, esportivas, teatrais, artesanatos, ambientais, sociais, acadêmicas, entre outras e vinculados à participação da comunidade local, acadêmica, militar, governamental e não governamental, nos aproximou do intercâmbio de conhecimentos entre elas. Contudo, essa aproximação foi marcada pela resistência da própria universidade (UCV) ao trabalho da extensão universitária e pela sua aderência à permanência na zona de conforto da pesquisa e/ou ensino, deixando de fora a extensão, ao deixar isolada a universidade de seu contexto histórico e social.

A aprendizagem na coordenação de extensão nos fez acreditar que universidade e comunidade não acadêmica têm muito para construir e compartilhar (conhecimentos, informação, tecnologia, assessoramento técnico e científico, atividades culturais, esportivas, cursos, pesquisas, entre outros), mas, para isso, se faz necessário uma universidade mais próxima da sociedade, aberta, flexível e atuando de maneira dialógica, fora do recinto universitário, construindo conhecimento com/na e para a sociedade, assim como o convencimento da comunidade acadêmica da importância da fazer ciência com sentido social.

O mundo atual precisa de uma universidade que responda às necessidades fundamentais de uma formação com sentido social, com uma produção do conhecimento vinculada com/para a sociedade, capaz de se desprender de uma formação e ensino disciplinar e superar o paradigma científico dominante que, por séculos, tem sido a única forma de pensamento válido. Precisamos de uma universidade que aceite o desafio da transdisciplinaridade e do pensamento complexo, mas, para isso, como nos alerta Morin (2003), precisamos de uma reforma do pensamento que exige, por sua vez, a reforma da universidade.

Este ideal de universidade é viável a partir de uma revolução política e educativa, em que a educação seja fator determinante de transformação social e instrumento de libertação, uma educação considerada "[...] como processo de transformação de si mesma. Como processo que deve transformar-se permanentemente. [...] porque a vida é um processo, como a luta, o poder ou a educação" (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 91).

Dentro deste modelo viável de universidade, trazemos a terceira experiência implicada que nos vincula diretamente ao tema desta pesquisa, que corresponde a nossa participação no projeto educacional da Universidade Bolivariana da

Venezuela (UBV)[6] que transita por essa revolução política e educativa, que assume a educação como um processo transformador, integradora de conhecimentos, valores, sentimentos, culturas e outras formas e lugares de produção do conhecimento.

A UBV é uma universidade nascida em revolução, que desloca o esquema de educação universitária tradicional ao propor uma educação extramuros, inserida diretamente nas comunidades locais, construindo conhecimento de maneira conjunta entre professores, estudantes e moradores destas comunidades, tomando como contexto a cotidianidade e necessidades das comunidades locais, olhando para elas como sujeitos atuantes e transformadores, não como objetos. Do mesmo modo, a UBV incorpora a comunidade local como membro participante da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso, o que significa uma ação inovadora na área educativa.

A organização dos conteúdos e práticas do desenho curricular da UBV incorpora aspectos transdisciplinares e contextualização de situações próprias do entorno no qual se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, como é assinalado em seu documento constitutivo:

> A organização e desenvolvimento curricular envolverão formas de organização do conhecimento, em consonância com as novas formas de criação de conhecimento, caracterizados pela interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a reflexão, que permitem articular novos campos e âmbitos de estudo, combinando e configurando os conteúdos educacionais de maneiras diferentes, a partir dos diversos contextos, práticas e problemas (VENEZUELA, 2003, p. 7, tradução nossa[7]).

Trazendo, ao mesmo tempo, a visão de concepção de universidade engajada a partir do que Santos (2002, 2005, 2007, 2010a) chamou de uma ecologia de saberes que procura diálogos entre o conhecimento científico e aqueles não científicos encontrados na sociedade: leigos, populares, tradicionais, camponês, entre outros. Visão que implica na vinculação do conhecimento científico e do

[6]A Universidade Bolivariana de Venezuela foi criada em 2003, pelo então presidente socialista Hugo Rafael Chávez Frias. Decreto presidencial Nº 2.517, de data 18 de julho de 2003.

[7]La organización y desarrollo curricular supondrán formas de organización del conocimiento acordes con los nuevos modos de creación del conocimiento, caracterizados por la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la reflexión, las cuales permiten articular nuevos campos y ámbitos de estudio, combinando y configurando los contenidos formativos de diferentes maneras, a partir de diferentes contextos, prácticas y problemas

conhecimento comum, formando parte inseparável do processo de construção de conhecimento, integrando as visões cognitivas na formação e na aprendizagem.

Dessa forma, a educação universitária é considerada instrumento científico, humanístico e tecnológico a serviço da sociedade, do trabalho, da produção de conhecimentos que integre o científico e a riqueza cognitiva das comunidades locais de tal forma de contribuir com os processos de transformação social e cultural, assim como na formação dos cidadãos profissionais comprometidos com a sociedade e o país.

Visão de universidade oposta à visão da ciência moderna em que o conhecimento é fragmentado em compartimentos especializados, como assinala Morin (2003, p. 68)

> [...] retira um objeto do seu contexto e da sua totalidade, rejeitando suas ligações e intercomunicações com o seu ambiente, o insere no compartimento da disciplina, cujas fronteiras destroem arbitrariamente a sistematicidade (a relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; [...].

Tais compartimentos especializados conduzem à homogeneização e descontextualização do conhecimento, apagando a riqueza cognitiva de outras formas de conhecimento, por exemplo, nas comunidades locais.

A universidade, alerta Santos (2005, p. 76), "ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não científico".

De tal forma, entendemos que o processo de educação da Universidade Bolivariana de Venezuela caminha pela diversidade cognitiva, integração de conhecimentos científico e comum, o diálogo, o intercâmbio, a interação, a construção, a reflexão e a transformação.

Finalmente, uma educação universitária com uma universidade que "[...] deve ser flexível, pintar-se de negro, de mulato, de operário, de camponês ou ficar sem portas. E o povo a arrebentará e pintará a Universidade com as cores que melhor lhe pareçam" (CHE GUEVARA, 1959)[8].

[8]Discurso do Che Guevara na Universidade Central de Las Villas, em 28 de dezembro de 1959.

A ação integradora e dialógica entre a Universidade Bolivariana de Venezuela e a comunidade local acontece através do Projeto Acadêmico Comunitário (PAC), também chamado Projeto Comunitário ou Projeto[9], que funciona como a coluna vertebral que mantém unidas e conectadas estas comunidades cognitivas diferenciadas.

O Projeto Acadêmico Comunitário forma parte de todos os programas de formação da UBV, independentemente da sua natureza profissional, definindo-se como "[...] unidades de trabalho integrais e integradoras que compõem o currículo e sua realização envolve interações entre problemas e conhecimentos que podem vir de diferentes campos" (VENEZUELA, 2003, p.82, tradução nossa[10]).

O projeto acadêmico comunitário fundamenta-se "[...] em uma metodologia de trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, e é essencialmente um processo de pesquisa-ação participativa e transformadora" (VENEZUELA, 2007, p. 38, tradução nossa[11]), através do qual estudantes, professores e moradores da comunidade local, mantêm encontros semanais desde o inicio da carreira (dois anos para o aluno alcançar a titularidade de técnico superior e quatro para a titularidade de licenciado), tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços das comunidades, para dialogar, construir e difundir conhecimentos.

1.1 Problema de pesquisa, questão central e objetivos

A dinâmica de trabalho do Projeto Acadêmico Comunitário da UBV, em que se dá o diálogo permanente e a integração do conhecimento científico e comum, está numa fase ainda tão experiencial que pouco existe de explicitação sobre o mesmo, assim como do inédito que representa esta experiência educacional universitária, quanto a novas formas de produção de conhecimento envolvendo universidade e comunidades locais.

Neste sentido, levando em conta a experiência vivenciada no Projeto Acadêmico Comunitário do programa de Gestão Ambiental da Universidade Bolivariana de Venezuela, consideramos que uma compreensão do complexo

[9] Para esta pesquisa será tomado o nome de projeto acadêmico comunitário
[10][...] unidades integrales e integradoras de trabajo que conforman el plan de estudios y su realización implica las interacciones entre problemas y conocimientos que pueden provenir de diferentes campos
[11][...] en una metodología de trabajo Interdisciplinaria y transdisciplinaria, y es en esencia un proceso de investigación acción participativa transformadora

processo de difusão de conhecimento que é construído entre a universidade e a comunidade local, através da unidade curricular Projeto Acadêmico Comunitário, se faz necessária e fundamental pelo caráter inovador da proposta educacional que está sendo colocado dentro do mesmo.

Mais ainda, quando se faz uma pesquisa sobre possíveis referências similares às da UBV e do Projeto Acadêmico Comunitário[12], não foram encontradas referências, de tal maneira que esta representa uma experiência educacional inédita, o que faz aumentar o interesse da pesquisadora na compreensão de processos de difusão do conhecimento de forma participativa e dialógica entre a universidade e a sociedade, mediada pelo Projeto Acadêmico Comunitário.

Salientamos que, apesar de não ter encontrado referentes similares aos da UBV e seu PAC, deparamo-nos com projetos de pesquisa e/ou extensão nas universidades brasileiras e sul-americanas que tinham como objetivo se aproximar ao diálogo entre as práticas acadêmicas e a comunidade[13], assim como investigações e artigos que abordaram a extensão como via de aproximação com a sociedade e de uma visão ainda de transportadora do conhecimento produzido nas universidades para a sociedade (GONÇALVES; PEREIRA, 2013); da relação limitada entre universidade e comunidade, estando ainda restrita a atividades

[12]O levantamento de informação foi feito no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediante as palavras-chave: interação universidade e comunidade; interação conhecimento científico e popular, foram encontrados 121 artigos, foi feita a leitura dos resumos e selecionado aqueles que deram pistas sobre os temas procurados e relação com a pesquisa. Também foi feito um levantamento de informação no portal da internet, mediante a frase: interação de conhecimentos científicos e populares, de forma simétrica, bidirecional ou de dupla via.

[13]Projeto Turismo de Base Comunitária no Cabula e entorno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aprovado (2010) pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e vinculado à Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da UNEB. Projeto da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares- ITCP/UNEB, constituída desde 1999 que, atualmente, integra o Programa Nacional de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares/PRONINC e a Rede Universitária de Incubadoras de Cooperativas Populares. Grupo de pesquisa em Conhecimento: Análise Cognitiva, Ontologia e Socialização (CAOS) do DMMDC, criado em 2010, que vem trabalhando na instituição e consolidação da análise cognitiva como campo do conhecimento, procurando diálogos que tornem ao conhecimento como um bem publico. Trabalho de apoio do Proext/MEC "A arte/cultura de (com)viver em (comunidade) 2012-2014 (em continuidade 2014-2016). O próprio DMMDC que, através de suas três linhas de pesquisas, promovem a difusão e construção do conhecimento e entrecruzamento de diversas perspectivas de cognição e cultura. Projeto de mapeamento e difusão de ferramentas de gestão do conhecimento e capital social em comunidades locais: um estudo sobre as marisqueiras do Mangue Seco em Valença (BA). Esta pesquisa tem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. Os Projetos de extensão *"Mauricio López"* da Universidade Nacional de *Cuyo* na República Argentina, que promovem a vinculação entre a instituição e as comunidades.

assistenciais e como campo de estágio das aulas teóricas (FERNANDES et al, 2012).

Destacamos, na procura de referentes similares, o trabalho feito pelo grupo de pesquisa Conhecimento, Análise Cognitiva e Socialização (CAOS) da Universidade Federal da Bahia e do doutorado em Difusão do Conhecimento que, em seu largo percurso de pesquisa, tem se deparado com uma das questões que, segundo este grupo, é pouco tratada na literatura analisada por eles, correspondendo à “socialização do conhecimento entre comunidades diversas que constroem, organizam e difundem conhecimentos orientados por sistemas de estruturação diferenciados” (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 42).

Denotando que esta possibilidade de socialização e integração de conhecimentos entre diversas comunidades que envolvem por sua vez “sistemas de estruturação do conhecimento-científico, tecnológico, artístico, religioso, místico, mítico e diferentes tipos de conhecimento”, tem significado para este grupo de pesquisa “um desafio no/para o campo de AnCo (Análise Cognitiva)” (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 42).

Com isso, este grupo de pesquisa apresenta inquietudes similares às que são colocadas de interesse para esta pesquisa, no que diz respeito à compreensão de como ocorre a interação entre comunidades e tipos de conhecimentos diferenciados, como é o caso da Universidade Bolivariana de Venezuela e as comunidades locais. Neste ponto, conflui o objeto desta pesquisa com os fundamentos do doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, assim como na consideração do conhecimento como um bem publico (FRÓES BURNHAM, 2012).

Diante desse cenário de ausência de referentes similares e da pouca explicitação que se tem sobre esta experiência, ao envolver o diálogo e integração do conhecimento científico e comum, gerar esse conhecimento fora da academia (nos espaços comunitários) e difundir tanto na comunidade quanto na universidade, surge a necessidade de estudar esse processo de produção e difusão de conhecimento que é construído, através da unidade curricular Projeto Acadêmico Comunitário da UBV, que levou a formular a seguinte a questão central da pesquisa: Como a Universidade Bolivariana da Venezuela e as comunidades locais dialogam, criam e difundem conhecimentos, no âmbito da unidade curricular Projeto Acadêmico Comunitário?

A questão central acima deu origem a outras questões:

Em que consiste o processo dialógico entre a universidade e comunidade local?

Quais são as interações que emergem do processo dialógico entre a comunidade universitária e a comunidade local, no âmbito do projeto acadêmico comunitário?

De que forma o conhecimento local é difundido para dentro da universidade e o conhecimento científico para dentro da comunidade?

De acordo com estas questões, nós formulamos como objetivo da pesquisa: entender, desde uma perspectiva complexa, como a universidade bolivariana da Venezuela e as comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila,* dialogam, integram e difundem conhecimento, mediadas pelo projeto acadêmico comunitário.

Apoiamos este objetivo geral em três objetivos específicos:

1) Explicitar as características e etapas que definem o encontro dialógico entre UBV e as comunidades *locais Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila.*

2) Identificar as interações que emergem do diálogo entre a comunidade universitária e a comunidade local, no âmbito do projeto acadêmico comunitário, que permitem o intercambio de conhecimento.

3) Analisar como se dá a difusão do conhecimento desde a comunidade local para dentro da universidade e da universidade para a comunidade local.

A definição desse conjunto de objetivos orientou o traçado de três categorias de análise vinculadas a cada objetivo específico e a três momentos: a primeira, interação dialógica (associada ao primeiro momento chamado "Iniciando o diálogo: comunidade acadêmica e comunidade local"); a segunda, integração do conhecimento (associada ao segundo momento chamado "Entrelaçando conhecimento: acadêmicos e comunitários"); e, a terceira, difusão do conhecimento (associada ao terceiro momento chamado "Permeando os espaços do conhecimento: acadêmico e comunitário").

As unidades de sentido da primeira categoria e momento foram: contexto das comunidades envolvidas no diálogo, experiências do encontro dialógico e etapas da interação dialógica.

As unidades de sentido da segunda categoria e momento foram: projetos integrados, experiência de integração, aprendizagens, mudanças e afetividade.

As unidades de sentido da terceira categoria e momento foram: atuação da comunidade nos espaços acadêmicos e atuação da universidade nos espaços comunitários.

A emergência das categorias de análise, suas respectivas unidades de sentido e os três momentos, foi possibilitada pela aproximação da pesquisa participante, a experiência dentro do campo de pesquisa e o aprofundamento teórico efetuado na pesquisa bibliográfica sobre os temas integração do conhecimento científico e conhecimento comum, ecologia de saberes, pensamento complexo e diálogo entre universidade e sociedade.

Esta investigação assume como lócus da pesquisa o Projeto Acadêmico Comunitário da Universidade Bolivariana de Venezuela do Programa em Gestão Ambiental, sede Caracas e toma dois casos de análise:

1) Projeto acadêmico comunitário feito entre universidade e comunidade *Casco Histórico de Macarao,* durante o período de tempo de quatro anos (2010-2014).

2) Projeto acadêmico comunitário feito entre universidade e comunidade *Santa Rosa del Ávila (*em andamento desde 2009).

Do ponto de vista metodológico, correspondeu a uma pesquisa qualitativa, de tipo descritiva e analítica, com inspiração no método de pesquisa participante e na abordagem hermenêutica-dialética. Foram utilizadas como técnicas a observação participante, entrevista semiestruturada, questionário, análise de documentos, gravações e registro de imagens fotográficas e como instrumentos o diário de campo, roteiro das entrevistas e questionários, aparelho eletrônicos de gravação e fotografia.

1.2 Justificativa da pesquisa

A importância da pesquisa tem foco na emergência de novas relações entre universidade e comunidades locais que, historicamente, têm sido colocadas em polos opostos, reconhecendo a importância da integração tanto do conhecimento científico quanto do conhecimento comum na produção e difusão do conhecimento,

construindo, desta forma, caminhos dialógicos e integradores que permitam nos aproximar do entendimento da realidade tal como ela se apresenta complexa, dinâmica e multidimensional.

Partimos do princípio que as universidades precisam interagir com todas as formas de produção do conhecimento, abrir a suas portas para a diversidade de pensamentos; permitir-se ser permeado pelos conhecimentos populares, comunitários, tácitos; tirar o traje unicolor, homogêneo que assumiu para se apresentar como única portadora da verdade e mergulhar na criatividade, no arco-íris e heterogeneidade dos conhecimentos que produz a interação com a sociedade, com a comunidade. Consideramos importante qualquer pesquisa que caminhe nessa direção.

Por sua vez, adotamos como pressuposto que, do encontro dialógico e interativo entre a comunidade acadêmica e comunidade local, emergem novos conhecimentos, aprendizagens e valores, se constituindo lócus multirreferencial de aprendizagem e produção de conhecimento de forma coletiva e integradora, que coloca as relações universidade e comunidade mais próximas de uma educação libertadora e transformadora.

A pesquisa nos convida a refletir sobre: (1) como nossas universidades levam o processo de produção e difusão do conhecimento, (2) seu compromisso com a sociedade, e, (3) como a universidade está dialogando com outras formas de produção do conhecimento.

Procura significados que nos ajudem a entender como estudantes, professores e comunidades se constituem como uma comunidade cognitiva multirreferencial se configurando o processo formativo de todos eles dentro do pensamento complexo.

Esta pesquisa, do ponto de vista social, traz o reconhecimento das comunidades locais no processo educacional, tornando visível seus saberes e práticas, suas sensibilidades e reconhecimento de sua solidariedade e disposição ao trabalho coletivo com a universidade, que apontam para a construção de outras relações comunidade acadêmica e comunidade local, mediadas pelo diálogo e a troca de conhecimentos e da aproximação do entendimento dos processos complexos imersos na difusão de conhecimento.

Relações que nos permitiram ter um maior entendimento das situações socioambientais nas comunidades e os caminhos para abordar tais situações,

levando em conta a cotidianidade, necessidades e participação das comunidades locais.

Do ponto de vista ambiental, busca o entendimento das formas de organização da universidade e comunidade local para gestar projetos ambientais de forma integrada e participativa, orientados para a problemática ambiental das comunidades, visando à proteção do ambiente e diminuição de impactos ambientais e em consequência melhorias na qualidade de vida de seus moradores.

Neste sentido, partimos do pressuposto que só com a participação e incorporação das comunidades locais será possível avançar em programas socioambientais que visem a proteção do ambiente. Resulta oportuno o esclarecimento neste sentido que, o tema ambiental não será abordado de maneira profunda nesta pesquisa, estando centrado nosso interesse nas interações produzidas entre universidade e comunidade, ficando a gestão ambiental como tela de fundo e como elemento central que possibilita o encontro entre ambas as comunidades (acadêmica e local) no âmbito do Projeto Acadêmico Comunitário.

Justificativa da pesquisa que sintetizamos conforme a figura 1.

Figura 1– Síntese da Justificativa da pesquisa

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016.

1.3 Organização da tese

Com esta base, a tese se organiza em seis capítulos, além das conclusões, das referências, apêndices e anexos. No primeiro capítulo, intitulado Introdução, apresentamos o tema da pesquisa, questões, objetivos, justificativa e metodologia da pesquisa.

No segundo capitulo chamado "Paradigma racionalista e paradigma da complexidade: um esforço comparativo" trazemos elementos teóricos sobre as matrizes do pensamento contemporâneo dominante e seu confronto com os conhecimentos chamados de senso comum, numa tentativa de mostrar as separações e aproximações que existem entre estas duas formas de conhecimento. São trazidas as visões do pensamento complexo e ecologia de saberes como paradigmas emergentes que possibilitam outros olhares do mundo, que levam em conta a interação e integração de conhecimentos diversos, nos aproximando ao diálogo entre o conhecimento científico e conhecimento comum, cotidiano, local.

No terceiro capitulo, chamado "Universidade-Sociedade: Procurando caminhos de aproximação e vinculação", discutimos o tema da universidade e sua relação com a sociedade, a extensão universitária para a aproximação da universidade e sociedade. Por sua vez, reflete-se a necessidade de uma nova visão de universidade que permita a integração do conhecimento científico e comum, mais próxima da sociedade e valore o acervo cognitivo das comunidades locais. Neste sentido, abordamos o projeto educacional da universidade bolivariana de Venezuela como possibilidade deste novo modelo de universidade.

No quarto capitulo, chamado Metodologia, apresentamos as etapas de desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos de coleta de informações, e as técnicas de análise de informações.

No quinto capitulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados da pesquisa, expondo critérios, teorias que permitam a compreensão do fenômeno estudado e respondam aos objetivos formulados e, finalmente, no sexto capitulo, são trazidas as conclusões da pesquisa, que sintetizam todo o processo.

2. PARADIGMA RACIONALISTA E PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: UM ESFORÇO COMPARATIVO

> À leitura crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa de comunhão com as massas. O intelectual precisa saber que a sua capacidade critica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas. Longe das massas populares, em interação apenas com seus livros, o intelectual corre o risco de ganhar uma racionalidade desencarnada, uma compreensão do mundo sem carne (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p.39).

Nesta tese, intitulada "Interação dialógica entre comunidade acadêmica e comunidade local: difusão do conhecimento, mediado pelo Projeto Acadêmico Comunitário da Universidade Bolivariana de Venezuela (PAC-UBV)", procuramos outros olhares sobre as interações entre universidade e comunidade local, que levem em conta o diálogo, a integração e difusão destes conhecimentos diversos.

Essas interações têm também como foco a possibilidade que esse diálogo, integração e difusão do conhecimento sejam produzidos tanto pela universidade quanto pela comunidade local, o que significa a participação e integração das duas comunidades (acadêmica e comunitária), assim como a combinação dos espaços que as mesmas utilizam para desenvolver suas práticas cotidianas.

Considerando-se, neste caso, a interação dialógica entre comunidades diferenciadas pelos lastros distintos que utilizam nas suas práticas cotidianas temos, por um lado, a comunidade acadêmica (lastro epistêmico) e, por outro, a comunidade local (lastro da sua própria vivência, sua prática, sua cotidianidade).

Neste sentido, temos por uma parte a comunidade acadêmica, considerada como uma comunidade epistêmica que trabalha profissionalmente "com a produção do conhecimento, segundo normas específicas, rigorosas, com base em referenciais explícitos, validados e legitimados por pares, atendendo a critérios definidos e consensuados [...]" (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 60), cuja produção é geralmente legitimada e apresentada em eventos, congressos, publicações, livros, entre outros.

As comunidades epistêmicas vinculam-se, de acordo com Fróes Burnham (2012), a instituições científicas, universidades, tecnológicas, entre outras, podendo estar formadas tanto por científicos quanto por “políticos, empresários, banqueiros, administradores, entre outros, que trabalham com um bem fundamental: o conhecimento como instrumento de implementação de políticas” (CARVALHEIRO,

1999, p.10), o que lhe dá um diferencial com respeito a comunidades exclusivamente científicas, que têm como parceiros seus pares científicos, conformando círculos mais fechados e homogêneos que as comunidades epistêmicas.

Segundo Fróes Burnham (2012, p.62), a comunidade epistêmica, assim como outras comunidades, que mantêm relação direta com o conhecimento é, por sua vez, "uma comunidade cognitiva específica", se caracterizando essa especificidade nas suas práticas cotidianas que vinculam o conhecimento às relações intra, inter e transubjetivas que têm lugar dentro dos grupos sociais associados por interesses comuns, valores e desejos (FRÓES BURNHAM, 2012).

Em nosso caso, trata-se de uma comunidade epistêmica vinculada a uma universidade pública, formada por científicos, políticos, técnicos, organismos de saúde, administração, etc., configurados dentro de uma estrutura educacional que trabalha pela geração de conhecimento e na formação da cidadania.

De acordo com isto, trata-se de uma comunidade epistêmica, que podemos considerá-la como uma comunidade cognitiva específica, que transcende seu espaço de seu fazer cognitivo e formativo vinculada diretamente com outras comunidades cognitivas específicas como as comunidades locais.

Por outro lado, temos a comunidade local, caracterizada por ser uma comunidade não científica, não acadêmica, que tem como lastro sua própria vivência, sua prática, sua cotidianidade, com conhecimento comum, distinto ao gerado pela universidade que se utiliza do conhecimento científico, não descartando a possibilidade da existência de conhecimento científico na comunidade local, assim como de conhecimento comum dentro da universidade.

Entendemos como comunidade local, aquela formada por um conjunto de pessoas com características próprias que compartilham um espaço geográfico comum. Cada comunidade local reúne um conjunto de características geográficas, culturais, econômicas, sociais, políticas, históricas e ambientais, em permanente interação que a definem e distinguem de outras comunidades. Este conjunto de características lhe confere um comportamento complexo, dadas as múltiplas relações possíveis de ser tecidas dentro destes espaços, que envolve o individual e o coletivo das relações sociais.

A comunidade local também pode ser vista como aquele espaço que evoca sentimentos de familiaridade e vizinhança, congrega certa identidade e história,

hábitos e linguagem comuns (PERUZZO; VOLPATO, 2009); uma "instância de construção coletiva e consciente da realidade" (ROCHA, 2012, p. 2); áreas urbanas periféricas; morros, favelas, comunidades populares, como podem ser chamadas, vinculadas a processos históricos que marcaram sua identidade e a relação de seus moradores, constituídas "à margem dos circuitos econômicos e das possibilidades de efetivação dos direitos sociais" (ROCHA, 2012, p.3); áreas, também chamadas de bairros, cuja "resistência cultural" e luta tem um valor imensurável (MOSONYI, 1982, p.100). Por sua vez, comunidade local é o “espaço onde ocorrem práticas de saberes e conhecimentos e é possível retroalimentar o teórico e o prático” (PINTO, 2012, p. 2), que circulam diversos conhecimentos, culturas, costumes, linguagens e experiências, que lhe confere diversidade social, cultural e cognitiva.

A comunidade local ocupa um território, um lugar, um espaço, e associa o território ao chão, pertencimento, identidade, resistência:

> O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população (SANTOS, 2001, p. 96).

Por representar proximidade com nossas vidas, o local, a comunidade, nos remete a uma "segurança e proteção em um mundo aparentemente instável, de proporções globais etc. Uma vez estruturados com base em harmonia e solidariedade, seriam espaços de abrigo e amparo em meio às turbulências da vida urbana" (PERUZZO; VOLPATO, 2009, p.140).

As comunidades locais consideradas nesta pesquisa reúnem todas estas características, que podemos somar ao fato de se tratar de comunidades populares, que se formaram, no caso venezuelano, sem planejamento ao redor das grandes cidades, atendendo a um processo histórico de mudanças que definiram a Venezuela indígena, agroexportadora e petroleira (RÍOS; CARVALLO, 2000), assim como da aplicação de políticas neoliberais pelos governos da IV República[14], que lhe

[14]A IV República correspondeu ao período na história venezuelana de 1830 a 1998, caracterizando-se, no período que compreende os anos 1959-1998, pela existência de governos clientelistas,

conferiram características diferenciadas com respeito a outras comunidades, ressaltando-se o fato de algumas não contar com serviços básicos, localizadas em zonas que representam um perigo para a vida de seus habitantes e de difícil acesso.

Estas comunidades locais, assim como tantas outras de nosso continente latino-americano constituem o triste reflexo de uma realidade marcada pela passagem de políticas neoliberais perversas impostas na América Latina em finais da década de 1980 e inícios de 1990, baseadas num modelo neoliberal de reformas econômicas e políticas dirigidas à eliminação dos subsídios sociais, quebra do gasto publico, privatização das empresas do estado, e uma abertura economia para o mercado e capital internacional (AHUMADA, 1998), tudo em consonância com as regras impostas pelo mercado.

Comunidades locais com estas características, vivências, lutas, sonhos, valores, processos culturais, ambientais e cognitivos, é que esta pesquisa dialoga, assim como a comunidade da universidade. As comunidades locais, representam também uma comunidade cognitiva específica.

De tal forma que consideramos, para esta pesquisa, a interação dialógica entre comunidades cognitivas diferenciadas (comunidade acadêmica e comunidade local), interagindo e integrando conhecimentos (científicos e comuns), sem que cada uma perca a sua identidade própria.

Interação dialógica entre comunidades cognitivas diferenciadas, que visa ao diálogo marcado pela definição do que segundo Freire (1983, p.28) significa ser dialógico: “não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo”, quer dizer, significa gerar e difundir conhecimentos integrados que ajudem a entender a realidade dentro da qual estamos inseridos e que forma parte de nossa cotidianidade.

Trata-se, então, de um diálogo como “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1983, p.28), procurando, com esse diálogo, uma melhor compreensão da realidade concreta:

---

apátridas e entregues aos interesses internacionais que, através da chamada democracia representativa, conduziram o país por uma crise política, econômica, social e ambiental.

> O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experiencial”) é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la (FREIRE, 1983, p. 34).

Ao levar isto em consideração, compartilhamos o dito por Freire; Faundez (2002), na epígrafe inicial deste capítulo, quanto a que precisarmos de um intelectual (universitário) que se junte à sensibilidade popular, dialogue, conjugue os livros com o cotidiano das comunidades, se conecte com a sociedade, com a vida, e se afaste do risco que corre de uma compreensão do mundo sem carne, sem sensibilidade, linear, sem conexões, sem interatividade, um mundo ideal que só pode existir dentro de "condições ideais" que nada têm a ver com nossa própria realidade.

2.1 PARADIGMA RACIONALISTA

Entendemos que a possibilidade de uma interação dialógica entre universidade e comunidade local passa por se pensar numa mudança de pensamento, de paradigma, em que sejamos capazes de aceitar e reconhecer a existência de outro tipo de conhecimento além do pensamento científico que tem expressão nas universidades.

Sabemos que, historicamente, as interações entre universidade e sociedade (comunidades não acadêmicas) têm sido marcadas por diferenciais e dicotomias entre as duas, com resistência ainda da própria universidade em reconhecer a existência de qualquer outro conhecimento que não seja o conhecimento científico, encontra-se ainda posicionado, forte, resistente a se abrir a outras possibilidades de diálogo com aquelas comunidades que não seguem os mesmos parâmetros, pensamentos, discursos e rigor científico, como pode ser o caso de uma comunidade da periferia, quilombo ou camponês, por citar alguns exemplos.

O modelo de universidade que temos hoje obedece a critérios estabelecidos pelo pensamento racionalista científico, se constituindo numa:

> [...] sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado feito dos conhecimentos produzidos pelos três racionalidades da modernidade: a racionalidade cognitivo-instrumental das ciências, a racionalidade moral-prática do direito e da ética e da racionalidade

> estético expressiva das artes e da literatura. As ciências naturais se apropriaram da racionalidade cognitivo-instrumental e as ciências humanas foram distribuídas entre as outras duas racionalidades. As ciências sociais desde o princípio estiveram fraturadas entre a racionalidade cognitivo instrumental e a racionalidade prática moral. A ideia da unidade do conhecimento universitário tem sido gradualmente substituída pela hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental e, portanto, das ciências naturais. Representando estas, por excelência, o desenvolvimento do paradigma da ciência moderna (SANTOS, 2004, p.3, tradução nossa[15]).

De acordo com Santos (2005), o conhecimento universitário (conhecimento científico) ao longo do século XX, foi um conhecimento disciplinar, impondo um conhecimento descontextualizado das necessidades do quotidiano da sociedade. De acordo com esta lógica, correspondia aos pesquisadores estabelecer os problemas científicos a serem resolvidos, assim como os procedimentos e métodos a serem utilizados, correspondendo a um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico, que era compartilhado pelos mesmos agentes produtores do conhecimento que perseguiam os mesmos objetivos e cultura científica.

Dentro desta mesma lógica de produção do conhecimento universitário, "a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como é a relação entre ciência e sociedade" (SANTOS, 2005, p.40), o que significa uma eminente separação entre o conhecimento científico produzido pela universidade e qualquer outra forma de produção de conhecimento distinto, produzindo dicotomias entre conhecimento científico e sociedade, se "criando uma universidade segundo um modelo de ralações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade atual" (SANTOS, 2005, p. 43).

Encontramos, por exemplo, que as universidades Latino-Americanas ainda estão “[...] enclaustras ontológica, metodológica, pedagógica e epistemológica na cultura ocidental [...]” (MÉNDEZ, 2013, p. 66, tradução nossa[16]), cujo funcionamento

---

[15][...] sede privilegiada y unificada de un saber privilegiado y unificado hecho de los saberes producidos por las tres racionalidades de la modernidad: la racionalidad cognoscitivo-instrumental de las ciencias, la racionalidad moral-práctica del derecho y de la ética y la racionalidad estético-expresiva de las artes y de la literatura. Las ciencias naturales se apropiaron de la racionalidad cognoscitivo-instrumental y las humanidades se distribuyeron entre las otras dos racionalidades. Las ciencias sociales estuvieron desde el comienzo fracturadas entre la racionalidad cognoscitivo-instrumental y la racionalidad moral- práctica. La idea de la unidad del saber universitario ha sido reemplazada progresivamente por la de la hegemonía de la racionalidad cognoscitivo-instrumental y, por lo tanto, de las ciencias naturales. Estas representan, por excelencia, el desarrollo del paradigma de la ciencia moderna

[16] [...] enclaustradas ontológica, metodológica, pedagógica y epistemológicamente en la cultura occidental […]

gira em torno de parâmetros de qualidade, rigidez metodológica e validez universal, além de níveis de alta competitividade e produtividade.

Critérios que estão alienados com os interesses impostos pelo pensamento ocidental para garantir a sua hegemonia, neste caso, através do conhecimento, institucionalizando o que se deve conhecer, assim como as formas como conhecer, abrangendo este pensamento hegemônico em todas as instancias do conhecimento:

> A formação profissional, pesquisa, textos que circulam as revistas recebidas, os locais onde se realizam os programas de pós-graduação, os esquemas de avaliação e reconhecimento do corpo docente, todos apontam para a reprodução sistemática de uma visão de mundo e do continente desde as perspectivas hegemônicas do Norte [...] (LANDER, 2000, p. 22, tradução nossa[17]).

Salienta Lander (2000), que se bem é certo que historicamente as universidades latino-americanas têm desempenhado um papel importante na crítica e luta pelas injustiças e opressões na sociedade, a sua participação na reflexão crítica sob seus próprios processos de produção de conhecimentos e de sua ação para com a sociedade, não tem sido tão aguda como no primeiro caso, situação que faz imaginável encontrar na própria universidade a possibilidade de "[...] denunciar as conseqüências negativas do capitalismo selvagem, ao mesmo tempo em que se legitimam academicamente os saberes e premissas paradigmáticas e teóricas que servem de sustento a esta ordem social" (LANDER, 2000, p. 21, tradução nossa[18]).

Faz-se pertinente pensar que a universidade latino-americana apresenta as marcas vivas da continuidade da colonização, expressada numa colonialidade de poder e saber, sendo a colonialidade "um dos elementos constitutivos e específicos de padrão mundial do poder capitalista" (QUIJANO, 2010, p.84), dentro do qual se atribuiu uma classificação social (raça, sexo, outros) à população mundial para estabelecer diferenças entre conquistador e conquistado (índio, mestiço, negro) o que permitiria, dentro desta modalidade, estabelecer escalas de superioridade e inferioridade, validez e invalidez, permitido e não permitido, direitos e sem direitos, e

[17] La formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todos apuntan hacia la sistemática reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte […].

[18] […] denunciar las consecuencias perversas del capitalismo salvaje, a la vez que se esté legitimando académicamente los saberes y supuestos paradigmáticos y teóricos que le sirven de sustento a este orden social.

assim por diante, configurando-se um conjunto de relações de poder, que irão se expandir ao campos de saber, por quanto o conhecimento tem se convertido numa forma de poder e domínio. De acordo com Santos (2007), as linhas divisórias da era colonial que demarcavam o velho e o novo mundo, ainda subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental.

Neste sentido, encontra-se o sistema de produção de conhecimento da universidade amarrada aos desejos e interesses do poder capitalista e colonialista, não escapando a ciência e a atividade de pesquisa universitária dos "[...] avanços da lógica mercantil que invade progressivamente mais e mais âmbitos da vida coletiva" (LANDER, 2006, p. 47, tradução nossa[19]).

Por sua vez, Gómez (2007, p.79) expõe que a universidade segue o modelo da "hybris do ponto cero" que abrange tanto o tipo de pensamento disciplinar como na "organização arbórea" da sua estrutura, se inscrevendo dentro de um triângulo moderno/colonial cuja estrutura estaria formada pelos eixos da colonialidade do ser, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber.

Explica Gómez (2007), através do modelo da "hybris do ponto cero", como as universidades têm sido reprodutoras do modelo epistêmico da ciência moderna ocidental, mediante a estrutura disciplinar que apresenta a universidade (fragmentação do conhecimento, descontextualização, sem levar em conta as interações e dinâmica do fenômeno estudado, e objetivação) e a estrutura departamental de seus programas (faculdades, departamentos, projetos, cada um com uma funcionalidade, objetivo e epistéme), ostentando, cada uma, o poder do conhecimento e a sua legitimidade.

Perante este modelo ocidental/colonial fragmentador do conhecimento, normativo, descontextualizado e com autoridade para estabelecer a validez e as formas de produção e difusão de conhecimento, fica difícil e até utópico pensar na possibilidade de um diálogo entre a universidade e outras formas do conhecimento (não científico) como é referido:

> A epistemologia (moderna/colonial) que conferiu a ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional - universidades, centros de pesquisa, sistema de peritos, pareceres técnicos - e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes (SANTOS; MENESES, 2010, p. 17).

[19] […] avances de la lógica mercantil que invade progresivamente más y más ámbitos de la vida colectiva.

Difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e outros saberes, visto que este pensamento moderno ocidental se demarca dentro do que Santos (2007, 2010a) definiu como “um pensamento abissal”.

Segundo Santos (2007, p. 3) o pensamento abissal é um pensamento moderno ocidental ou um pensamento abissal moderno, que consiste "em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis". De acordo com este pensamento, as distinções invisíveis são estabelecidas por duas linhas incompatíveis uma com outra que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha" e o universo "do outro lado da linha".

O pensamento abissal, no campo do conhecimento, concede à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o que é verdadeiro e o que é falso, tendo como caráter exclusivo deste monopólio a disputa epistemológica moderna da veracidade entre o que é considerado como científico e não científico.

A visibilidade surge a partir da invisibilidade de formas de conhecimento que não compartilham padrões estabelecidos como verdades e formas únicas de conhecer, quer dizer aquelas que fogem das normas preestabelecidas. Como formas invisíveis entrariam os conhecimentos populares, comunidades indígenas, favelas, comunidades locais, camponeses, leigos, entre outros. Estas formas invisíveis "desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para alem do universo do verdadeiro e do falso" (SANTOS, 2007, p. 5).

Estes invisíveis são os que ocupam o lugar "do outro lado da linha", constituída por fatos irreais, inexistentes, opiniões, crenças, magia, intuições, subjetividades, emoções, afetividades, que puderam ser considerados como úteis quando são pensados como "objetos ou matéria-prima para a inquisição científica" (SANTOS, 2007, p. 5).

De acordo com Santos (2007), no campo social o pensamento abissal, consiste na concessão à sociedade moderna a distinção de desenvolvida, possuidora de conhecimentos, em detrimento das sociedades tradicionais, que lhe são atribuídos o atraso e a ignorância. Estando o caráter exclusivo deste monopólio entre uma sociedade moderna com conhecimentos verdadeiros e universais e uma sociedade tradicional sem conhecimentos, subdesenvolvidos.

Dentro desse dualismo entre sociedades modernas e sociedades tradicionais, podemos incorporar aquela assinalada por Laburthe; Warnier (2010, p. 22) entre a

sociologia e a etnologia ou etnografia, em que "a sociologia aparece como o estudo especializado das sociedades modernas de grandes dimensões [...]. A etnologia aparece, em contraste, como o estudo prolongado das sociedades da tradição através da interação face a face", no primeiro caso, são produzidos dados quantitativos que vão validar as hipóteses sociológicas e no segundo caso serão usados métodos qualitativos de pouca utilidade estatístico (LABURTHE; WARNIER, 2010).

As realidades sociais de inexistência, quer dizer aquelas que são desqualificadas de existir, excluídas e ignoradas por não formar parte das realidades que contam como importantes (“deste lado da linha”) são explicadas por Santos (2002, p. 247-249) através da distinção de cinco lógicas ou modos de produção da não existência, sendo elas as seguintes:

A primeira lógica deriva *da monocultura do saber e do rigor do saber*, que representa o modo de produção mais poderoso da não existência, pois transforma a ciência moderna e a alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética. Neste sentido, qualquer forma de produção de conhecimento fora desses padrões significa a não existência e exclusão de aqueles que ostentam sair desses padrões, sendo catalogados como ignorantes e incultos.

A segunda lógica tem a ver com *a monocultura do tempo linear* na qual a história tem sentido e direção único e conhecido. O pensar na existência de uma história não estático, senão dinâmica e influenciada por processos históricos, políticos, econômicos e sociais, significa em termos desta lógica, desafiar princípios científicos estabelecidos pelos ostentadores da verdade que, durante décadas, determinaram e, assim, difundiram um processo histórico afastado de uma realidade dinâmica e complexa.

Santos (2002) associa o sentido e direção desta lógica à ideia de progresso e desenvolvimento histórico dos países centrais do sistema mundial, seguidos dos conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade hegemônicas impostas por eles, delineando o caminho inequívoco a seguir para alcançar a superioridade do progresso, conhecimento e institucionalidade de qualidade a serem seguidos como padrões únicos, excluindo a aqueles que, de outros hemisférios, não sigam estes cânones de qualidade e denominando-os atrasados, entrando, nesta categoria, os países sul americanos.

A lógica da classificação social representa para Santos (2002) a terceira lógica que, segundo este autor, está assentada na monocultura da naturalização das diferenças, salientando nesta classificação a racial e sexual. Assinala Santos (2002, p.248) que, de acordo com esta lógica, “a não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural”, tendo dentro desta lógica o capitalismo uma participação grande, no sentido de criar padrões culturais a serem alcançados e aqueles que não se ajustarem aos mesmos são considerados inferiores. Esta lógica tem penetrado a música, a forma de vestir, de falar, se comportar, entre outros padronizando todo a uma forma de pensamento e de comportamento único, homogêneo em detrimento da diversidade cultural que caracteriza aos povos.

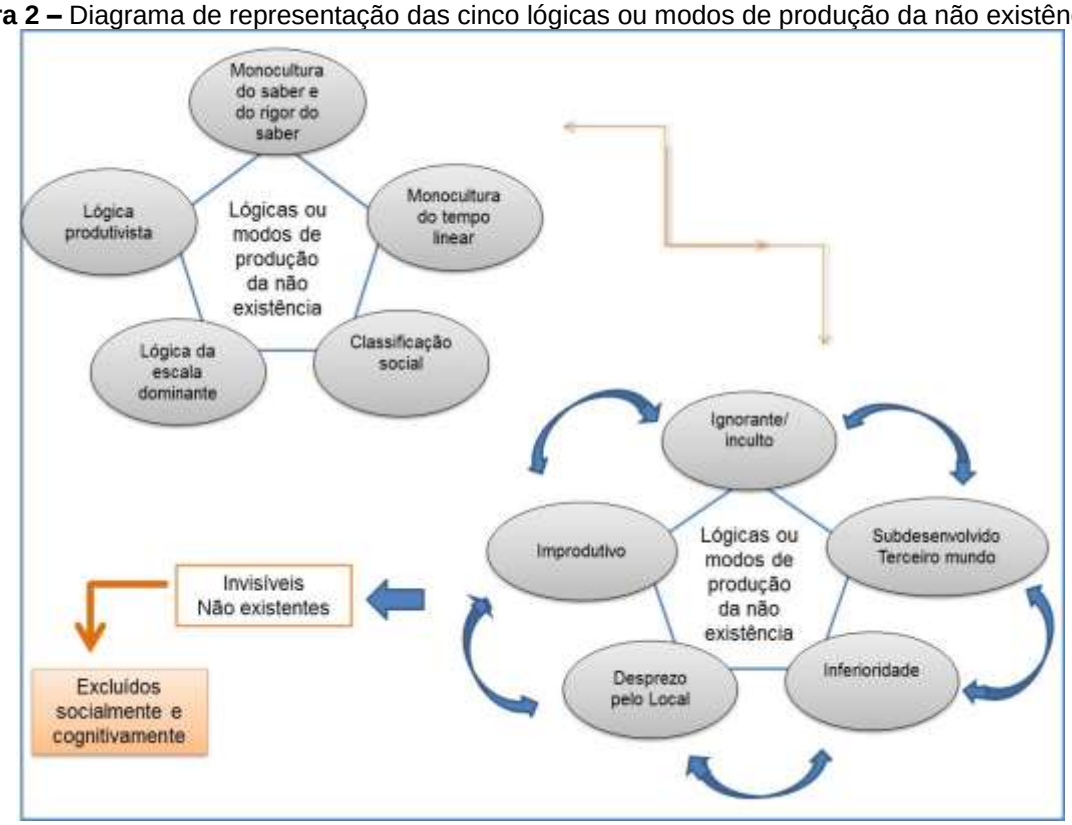
A quarta lógica corresponde à *lógica da escala dominante* que, na modernidade ocidental, aparece sob as formas principais de universal e global. A escala universal representa as “entidades ou realidades que vigoram independente de contexto específico” (SANTOS, 2002, p. 248) tendo esta escala precedência sobre outras realidades que levam em conta o contexto, quer dizer existe um solapamento desta escala universal sobre aquelas realidades que utilizam o contexto, o local e, portanto, não se ajusta à universalidade imposta.

Enquanto a escala da globalização é aquela que “privilegia as entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo o globo e que, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais” (SANTOS, 2002, p. 248). Dentro desta lógica o local é desprezado, pois representa uma realidade que não abarca a universalidade nem toda a globalidade, sendo assim, não pode ser estudada dentro de parâmetros fixos aos que todo fenômeno, segundo esta lógica, deve obedecer.

A quinta e última lógica corresponde à *lógica produtivista*, “assentada na monocultura dos critérios de produtividade capitalista” (SANTOS, 2002, p. 248), na qual o critério de produtividade não tem discussão e tudo deve girar em função dela. A não existência, segundo esta lógica, se transforma na desqualificação do trabalhador e à improdutividade. Na área do conhecimento, esta lógica é aplicada de acordo com os níveis de produção intelectual que uma instituição através de seus trabalhadores produza, levando em conta apenas critérios quantitativos, apagando os critérios qualitativos, convertendo-as em meros centros de produção.

Estas cinco lógicas ou modos de produção da não existência expostas por Santos (2002) podem ser representadas da seguinte maneira:

Figura 2 – Diagrama de representação das cinco lógicas ou modos de produção da não existência



Fonte: Elaboração da autora a partir da informação de Santos (2002). 2012.

Através destas cinco lógicas, que não são independentes umas das outras (e por isso na Figura 2, são colocadas setas de dupla direção) senão encontram-se atuando uma em função da outra em espaço e tempo permanentemente, configura-se uma realidade que vai definir, sob esta ótica do pensamento moderno/ocidental, a parte do universo dos invisíveis, dos inexistentes, apagando de maneira radical a riqueza cognitiva, social, cultural e ambiental existente “do outro lado da linha”, que constituem a vasta gama de experiências desperdiçadas à que fez referência Santos (2007).

Os conhecimentos existentes “do outro lado da linha” considerados, conforme a perspectiva abissal como, inexistentes, irrelevantes, sem importância e sem grau de validez possível, desaparecem como conhecimentos relevantes ou importantes por se encontrarem, estes conhecimentos, além do espaço considerado como verdade universal, científica e única.

O universo “do outro lado da linha” é um universo que se estende “para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade” (SANTOS, 2007, p.10) que irá gerar uma “ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-

humanidade moderna", assim como exclusão social e sua consequente "segregação sociocognitiva a que vêm sendo historicamente submetidas amplas faixas da população" (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 51).

No campo acadêmico, o pensamento moderno ocidental, ou pensamento abissal, também estabelece dicotomias entre o conhecimento científico (sede da ciência moderna) e conhecimento comum, colocando ao universo do conhecimento científico "deste lado da linha" (aquele conhecimento produzido em comunidades epistêmicas, científicas e universitárias) e ao universo do conhecimento comum "do outro lado da linha" (conhecimento produzido nas comunidades não acadêmicas, não científicas, comunidades tradicionais, locais, organizações sociais, camponeses, outros).

Fomos praticamente formados acreditando que só um deles era verdadeiro – o conhecimento científico –, assim como a existência de um só método – o método científico – e, nesta única verdade o conhecimento comum era inexistente. O que se entendia como ciência, associava-se a uma forma de conhecimento universal, verdadeiro e demonstrável, contrário ao conhecimento comum, considerado mágico e especulativo:

> A ciência foi criada como atividade relacionada ao conhecimento e este por sua vez como verdade e certeza, mas ao contrário do conhecimento comum (comum ou popular), do mágico (ou religioso) ou do especulativo (ou metafísico), o conhecimento científico hoje dominante, é de acordo com seus defensores mais proeminentes: racional (ou lógico), objetivo (reflexo fiel da realidade), sistemático (por ordenado), verdadeiro (por valido e confiável), acumulativo (por ser baseado no anterior), universal (formulador de leis universais), verificável (ou falsificável), público (ou transmissível), neutro (ou alheio a preconceitos ideológicos) e inovador (ou original) (SANCHEZ, 2007, p. 33, tradução nossa[20]).

Para Santos (2012, p.158), o conhecimento científico "produz-se, separando-se dos saberes locais, e é também separado deles que se aplica às práticas onde eles circulam", ocorrendo, ao mesmo tempo, uma superposição do modo de racionalidade da comunidade científica sobre o modo de racionalidade das comunidades de saber local (SANTOS, 2012).

---

[20] La ciencia nació como actividad vinculada con el conocimiento y este con la verdad y certeza pero, a diferencia del conocimiento común (vulgar o popular), del mágico (o religioso) o del especulativo (o metafísico), el conocimiento científico hoy dominante, es según sus defensores más conspicuos: racional (o lógico), objetivo (o reflejo fiel de la realidad), sistemático (por ordenado), verdadero (por valido y confiable), acumulativo (por basarse en lo anterior), universal (o formulador de leyes universales), verificable (o falsable), publico (o comunicable), neutral (o ajeno a sesgos ideológicos) y novedoso (u original)"

Do mesmo modo, o paradigma da ciência moderna que, como temos dito, tem sua máxima expressão no conhecimento científico, "travou desde o início uma luta cerrada contra a linguagem vulgar do senso comum, veiculadora de concepções falsas tornadas evidentes pela aparente transparência de uma linguagem comum a todos" (Santos, 2012, p.111), passando a ciência a confiar numa linguagem incomum, a linguagem matemática, marginalizando outras linguagens (literária, humanística, artística, local, outras) por considerá-las ambíguas.

De acordo com Santos (2012, p. 36), o *senso comum, e*nquanto conceito filosófico, surge em resposta ao combate ideológico da burguesia contra o velho regime, no século XVIII, tratando-se “de um senso que se pretende natural, razoável, prudente, um senso que é burguês e que, por uma dupla implicação, se converte em senso universal” (SANTOS, 2012, p. 36). Trata-se de um conceito que nasceu num confronto político de ascensão ao poder da burguesia, uma vez que a mesma alcançou o poder, o conceito filosófico de *senso comum* passou a ser considerado um conhecimento superficial e ilusório (SANTOS, 2012).

Na opinião de Santos (2012), ao ser feita a caracterização do senso comum, do ponto de vista da ciência, não surpreende o fato que seja considerado de forma negativa (ilusão, falsidade, superficialidade, outros), mas que esta caracterização negativa pode ser superada por outra bem mais positiva, propondo uma caracterização alternativa:

> O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na visão e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e da segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida (SANTOS, 2012, p. 40).

Esta outra visão do conhecimento comum ou senso comum rompe com posicionamentos modernos, nos aproximando mais do reconhecimento deste tipo de

conhecimento que, por mais científicos que sejamos, ou por mais que queiramos nos desprender dele, forma parte de todos nós, não tem como nos separar dele, levando em conta que está presente em nossa criatividade, individualidade, ação cotidiana, inter-intra e transubjetividade.

Maffesoli (1998) também reconhece a existência da separação que o discurso especializado (da modernidade) tem mantido em relação ao senso comum, expressando

> Na melhor das hipóteses, este último (senso comum) será considerado como material bruto que convém interpretar, ainda que seja triturando-o, desnaturando-o, corrigindo-lhe a “consciência equivocada”. Na pior, o empenho se fará no sentido de superá-lo, pura e simplesmente, considerando não passar de pura ideologia (MAFFESOLI, 1998, p.160).

De acordo com Maffesoli (1998), este senso comum é um saber fundado no emocional ou afetivo característico da comunidade, que evoca a "revalorização do 'território' em seu sentido mais simbólico, ou ainda para o espaço como fator de sociabilidade. [...] lembram que o enraizamento pode ser dinâmico, ou que o lugar, com muita freqüência, 'faz' vínculo" (MAFFESOLI, 1998, p.163), ao dar o enraizamento refletivo que tem lugar num pensamento orgânico e expressão no senso comum, capaz de manter como substrato um conhecimento de geração em geração.

Maffessoli (1998, p.169) lembra que "o gênio de um povo, o gênio de um lugar, são algumas das expressões que indicam que, antes de mais nada, fazemos parte de um conjunto (*genius*) que ultrapassa cada membro desse conjunto". Sendo assim, como indivíduos que formamos parte desse coletivo, devemos levar em conta essa vivência, essa prática cotidiana, esses conhecimentos mantidos e preservados, que são, em muitos casos, garantia da continuidade da vida, das gerações futuras, da sustentabilidade do planeta.

Conforme Maffesoli (1998), a inteligência está confinada aos domínios privativos especializados, que são as universidades e centros de pesquisa, dentro de uma ordem, leis, métodos, procedimentos, desconectando-se, cada vez mais, da vida real que envolve a dinâmica, a desordem, subjetividade, emoções, da heterogeneidade, em resumo a vida.

De tal forma que nos encontramos diante um paradigma dominante racionalista que tem gerado a fragmentação do conhecimento, que tem deixado

encapsulado a inteligência nas universidades e centros de pesquisa, deixando invisíveis aqueles outros conhecimentos existentes "do outro lado da linha", que representam o conhecimento comum, as vivências, as emoções, as subjetividades.

Paradigma dominante, que mantém vigência neste século como modelo global e totalitário, ainda que se considere que estaria chegando a seu fim, mas, levando em conta a suas características de auto-organização, adaptação e mimetismo aos câmbios que possam afetá-lo, é possível que esse fim ainda esteja longe de acontecer. Contudo, certamente têm acontecido grandes avanços de teóricos como Boaventura Santos, Humberto Maturana, Ilya Prigogine, Edgar Morin, Fritjof Capra, entre outros, que estão movendo o chão deste modelo hegemônico e homogêneo de olhar o mundo.

De forma resumida, apresentamos, a seguir, algumas das características que definem este paradigma científico dominante, sem pretensões que estas sejam verdades únicas e inacabadas, assim como tampouco pretendemos deslegitimar a importância dos avanços do conhecimento científico nas áreas da ciência, a tecnologia, a medicina, a comunicação, entre outros, estando aqui em discussão e reflexão as formas como tem se conformado como um conhecimento hegemônico e excludente e como única forma de compreensão do mundo.

Como paradigma, tomaremos a definição de Kuhn (1998, p. 13), que a coloca como aquelas "realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência", se colocando como aceito pela maioria que compartilha dito paradigma, se convertendo num modelo, num padrão a seguir.

Dentro das características sobre a ordem científica dominante, colocadas por Santos (2010c) salientamos as seguintes:

- Corresponde a um modelo global de racionalidade científica que admite, em seu interior, certa variedade de pensamento, sempre que o mesmo se ajuste e siga a sua corrente filosófica e metodológica, fora disso, não admite entrada as formas de pensamento contrárias a estas leis, pelo que encontra ao senso comum e as ciências humanas como modalidades perturbadoras e intrusas.
- Ao se converter num modelo global (racionalidade científica), tornou-se um modelo totalitário, visto que considera irracional qualquer outra forma de pensamento que não pautarem pelos seus princípios epistemológicos

e metodológicos, sendo esta uma das características marcantes e determinantes, no que diz respeito à possibilidade de considerar outras formas de produção do conhecimento.

- Levando em conta estas duas primeiras características, este paradigma científico possibilita uma única forma de conhecimento, considerado verdadeiro e aceite para ser reproduzido e aplicado a qualquer fenômeno que se deseje estudar, se estabelecendo como uma única visão de mundo.
- Esta nova visão de mundo e da vida reconduz-se a duas distinções, por um lado, se tem o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e, por outro lado, natureza e a humanidade.

  Ocorre uma dicotomia em ambas as distinções, uma separação entre os mesmos, quer dizer, a separação entre conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, sendo que exista uma supremacia de um conhecimento pelo outro, neste caso, o conhecimento científico considerasse superior e único com respeito ao conhecimento do senso comum.

  Por sua vez, na distinção de natureza e a humanidade, considera-se uma separação absoluta entre as mesmas, o ser humano é considerado fora da natureza, não existindo possibilidades de interação entre as duas. A natureza, segundo esta visão, se apresenta como grande extensão que a ciência pode explicar, dominar e controlar mediante leis.
- As ideias matemáticas colocadas por René Descartes como observação e experimentação permitem de forma clara e simples ascender a um conhecimento profundo e controlado da natureza, fornece à ciência moderna tanto do instrumento de análise, a lógica de investigação e o modelo de representação da própria estrutura da matéria.

  Citam-se duas consequências desta visão de mundo, em primeiro lugar, conhecer significa quantificar, o que denota que todo fenômeno pode ser explicado através de um modelo matemático capaz de gerar resultados quantificáveis, não entrando nesse modelo os valores, os sentimentos, a cultura, a oralidade, o amor, a felicidade, as expressões, opiniões, entre outros, que são incomensuráveis. Reduz-se a visão do mundo ao fato de

> que “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 2010c, p. 28).
>
> Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade, com o que se estabelece a divisão do fenômeno estudado em partes mínimas para a sua compreensão, reduzindo os processos a simples causas – efeitos.

2.2 PARADIGMAS EMERGENTES: OUTRAS FORMAS DE OLHAR O MUNDO

Levando em conta estas características e apreciações sobre o paradigma científico dominante, racionalista, moderno, abissal, resulta uma tarefa difícil, sua superação, mais ainda se consideramos que o mesmo tem garantida a sua reprodução no sistema educacional universitário, que lhe confere permaneça em espaço e tempo, assim como sua transmissão de geração em geração, fazendo uso inteligente de sistemas de adaptação e redistribuição que são suas principais fontes de alimentação.

Precisa-se, pois, uma mudança de paradigma que permita a superação deste pensamento hegemônico que tem conduzindo, entre outras coisas, ao que Santos (2010a, p.57) chamou de "epistemicídio” que significa a perda de uma imensa riqueza de experiências cognitivas, pelo predomínio de uma única forma de pensamento.

Uma mudança de paradigma significa a abertura a outras possibilidades de olhar o mundo, pensar em interações e integrações entre distintos campos do conhecimento e a sociedade, significa aceitar outra explicação de um fenômeno, significa ampliar as fronteiras do conhecimento para atuar e transformar realidades que estão afetando a biodiversidade socioambiental com seus consequentes efeitos nos seres vivos.

Significa avançar na construção epistemológica de uma ecologia de saberes, que, segundo Santos (2010a), não é uma tarefa fácil, ao se olhar o processo histórico carregado de fragmentações, absolutismos, dicotomias entre os saberes da ciência e os saberes populares.

Enfim, uma mudança de paradigma significa, nestes termos, abrir as portas e janelas das instituições educacionais e de pesquisa e deixar entrar o ar cheio de ideais, criatividade, histórias, práticas e saberes, valores, sentimentos presentes no

conhecimento comum, popular, tradicional das comunidades não acadêmicas e iniciar a produção do conhecimento integrando as duas visões: científica e comunitária.

Como uma alternativa para a superação do pensamento abissal, que separa em vez de unir, que fragmenta em vez de estabelecer interações, que antidialoga em vez de dialogar, que exclui em vez de incluir, encontram-se outros pensamentos que procuram ir num sentido contrário, quer dizer, unir em vez de separar, estabelecer interações sem fragmentar, aberto ao diálogo, e incluir em vez de excluir, estando, nesta linha do pensamento, os chamados paradigmas emergentes, que implicam mudanças nas formas de conceber o mundo e suas relações.

Neste sentido, Gómez (2007) salienta da existência de novos modelos emergentes que incluem a transdiciplinaridade e o pensamento complexo que contribuem para a ruptura do triângulo hegemônico, que poderiam significar uma possibilidade aberta ao “diálogo transcultural de saberes” (Gómez, 2007, p. 79).

Por sua vez, dentro desta linha emergente encontra-se a epistemologia do sul proposta por Santos (2007, 2010a, 2010b), fundada numa ecologia de saberes (conjunto de saberes diversos).

Nesta pesquisa, estamos convencidos da necessidade da superação do paradigma racionalista, da integração do conhecimento científico e não científico, da existência de diversas visões para olhar e construir o mundo, da importância e reconhecimento do outro como ser cognitivo, livre, democrático e fazedor de sua trajetória histórica, social e política e da existência de uma pluralidade de conhecimentos e de lugares onde têm expressão esses conhecimentos.

Sendo assim, optamos por assumir, nesse nosso caminhar pelas interações dialógicas entre universidade e comunidade local, como paradigmas emergentes a ecologia de saberes e a complexidade, entendendo que as mesmas derivam também numa multirreferencialidade e transdisciplinaridade. A ecologia de saberes (Santos Boaventura) e a complexidade (Edgar Morin) são as teorias que servem de substrato para esta pesquisa.

2.2.1 Ecologia de Saberes

Reconhecer que o mundo é epistemologicamente diverso, que essa diversidade lhe confere maior riqueza social, cognitiva e cultural, entre outros, é

reconhecer a existência de uma alternativa à epistemologia dominante e contrariar os princípios de dominação, homogeneidade, totalização e linearidade e apostar pela heterogeneidade, diversidade e complexidade epistemológica que possibilite um mundo mais justo e inclusivo de todas as formas de pensamento e cultura que caracterizam aos povos do mundo.

Essa diversidade epistemológica do mundo, de um pensamento pós-abissal pode estar sistematizado numa "epistemologia do Sul", definida como “o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS; MENESES, 2010, p.19), e, que confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007, p. 22). De tal forma que, ao se pensar numa pluralidade de formas de conhecimento, abandonamos a ideia da epistemologia geral, suprindo esta por um abanico de possibilidades e opções integradoras.

Esse diálogo entre saberes refere-se à ecologia de saberes, que aponta para o reconhecimento da diversidade cognitiva, significando o fato de ser uma ecologia que se baseia:

> [...] no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogéneos (um deles é a ciência moderna) e as interconexões contínuas e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010a, p.49, tradução nossa[21]).

Sendo assim, a ecologia de saberes promove o diálogo entre saberes científicos e aqueles saberes considerados não científicos, aqueles saberes leigos, camponeses, populares, indígenas, entre outros. Uma ecologia de saberes que considera as interações entre conhecimentos distintos, valoriza a sua diversidade, reconhece o outro como sujeito cognitivo e possibilita aprender outros conhecimentos sim que isso signifique o abandono e/ou substituição de um conhecimento por outro. A ecologia de saberes abraça todas as práticas de relações entre os seres humanos, assim como das relações entre os seres humanos e a natureza.

[21][...] en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento

Os conhecimentos não acadêmicos, aqueles que a modernidade colocou do "outro lado da linha" têm dentro da ecologia de saberes o reconhecimento de sua importância, como conhecimentos que tem prevalecido de geração em geração, que tem sido produzidos dentro de contextos histórico - sociais e cultuais diversos que os fazem ao mesmo tempo plurais, heterogêneos, nos mostrando a biodiversidade da vida, a diversidade cognitiva, a diversidade de formas de compreender o mundo. Cada civilização, conforme Santos (2010, p.27) "possui um pensamento racional, empírico, técnico e, também, um saber simbólico, mitológico e mágico. [...]. A nossa civilização é assim, ainda que muitos pensem que não, que a razão, a ciência, a técnica, não são mitológicas" o que o faz plural e multidimensional e a afasta de qualquer pretensão de confiná-la a uma só dimensão e saber científico.

Neste sentido, a ecologia de saberes reconhece e valoriza esses conhecimentos outros, propondo o diálogo entre as diversas formas de conhecimento. Certamente, tem um aporte enorme a ciência e sua tecnologia, mas também precisamos reconhecer, valorizar e tornar visível, a existência de formas tradicionais (camponeses, povos indígenas, urbanas, outras) que a través de outras práticas cognitivas tem contribuído com a preservação de reservas biológicas, culturas, linguagens, sementes, segurança alimentar, etc.; sendo assim, a ecologia de saberes "expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento cientifico e não‑cientifico, alargando deste modo o alcance da inter-subjectividade como interconhecimento e vice-versa" (SANTOS, 2007, p. 27).

A ecologia de saberes “[...] permite, não só superar a monocultura do saber científico, como a ideia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico” (SANTOS, 2002, p. 250). Neste sentido, com o intercâmbio de conhecimento científico e popular, não se pretende estabelecer níveis de prevalência de um sob o outro, senão trata-se de “identificar os contextos e as práticas em que cada uma opera” (SANTOS, 2002, p. 250) e de que maneira concebem e transformam uma determinada realidade, mediante a aplicação de um conhecimento integrado e aplicado a essa realidade.

De acordo com Santos (2007), o pensamento abismal não permitiu uma distribuição social equitativa do conhecimento científico, dado que seu desígnio original foi a conversão em sujeitos de conhecimentos a aqueles que se encontravam "deste lado da linha" (visíveis) e em objetos aos sujeitos do

conhecimento localizados "do outro lado da linha" (invisíveis), privilegiando aqueles grupos sociais que tem maior acesso a este conhecimento (visíveis), de modo que a existência destas linhas divisoras, permanência e reconhecimento dos setores do poder, continuaram mantendo essa distribuição desigual do conhecimento, fazendo mais difícil alcançar uma justiça cognitiva.

Explicita Santos (2007) que, na ecologia de saberes, o conhecimento científico forma parte importante, assim como os conhecimentos não científicos, uma não exclui a outra, do que se trata é de integrar ambos conhecimentos na compreensão do mundo, considerando, por um lado, a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas alternativas que vêm tornando visível as epistemologias feministas, de gênero, africana, outras e, pelo outro lado, promover a interação e interdependência entre saberes científicos e não científicos.

Como uma via para avançar nessa construção epistemológica de uma ecologia de saberes, Santos (2010a) propôs um programa de investigação no qual estariam identificadas três linhas de investigação: uma primeira linha chamada de identificação de saberes, condicionada pelas questões: desde quais perspectivas podem ser identificadas os diferentes saberes? Como pode ser diferenciado o conhecimento científico do conhecimento não científico? Como podemos distinguir entre os diferentes conhecimentos não científicos?

Uma segunda linha chamada de procedimentos, condicionada pelas questões: que tipo de relações são possíveis entre os distintos saberes?

Como distinguir incomensurabilidade, incompatibilidade, contradição e complementaridade?.

Como terceira linha, está a natureza e avaliação das intervenções do mundo real possibilitado por eles, condicionada pelas questões: Como podemos identificar a perspectiva dos oprimidos (dos invisibilizados) nas intervenções do mundo real o em qualquer resistência a elas? Como podemos traduzir esta perspectiva em práticas de conhecimento?

Conjunto de linhas e questões que coloca aquele autor e deixam uma questão para nós, os educadores: qual seria o impacto de uma concepção pós-abissal do saber (como uma ecologia de saberes) sobre nossas instituições educativas e centros de pesquisa?.

Questões que encontramos como ramificações que surgem para o entendimento de como estão se dando as interações entre uma instituição educativa

como é a Universidade Bolivariana de Venezuela e comunidades do entorno ou comunidades locais, como elas estão integrando conhecimentos.

O intercâmbio de conhecimentos, nesse sentido, acreditamos que puderam oferecer significativos aportes na direção da construção epistemológica da ecologia de saberes, procurando a integração de esses saberes cotidianos, construídos pela experiência do dia a dia, pelo contato permanente, localizadas e construídas dentro de um contexto histórico, social e cultural próprio e único dessas comunidades, significando este contexto um patrimônio cognitivo imenso carregado de aprendizagens novos, inéditos, contextualizados e dinâmicos que se encontram e vão alimentar e enriquecer o processo teórico, se convertendo esta troca numa experiência teórica-prática transformadora.

Situamos, então, esta pesquisa no eixo das interações dialógicas entre universidade e comunidade local, olhando elas como dois entes orgânicos, dinâmicos, em constante interação, juntas e misturadas, interagindo uma com a outra, se complementando, abertas às mudanças em tempo e espaço, marcadas pelos momentos históricos, sociais, políticos e culturais, se auto-organizando, gerando diálogos e intercâmbio de conhecimentos, experiências e vivências, caminhando juntas na construção de conhecimentos integrados/integradores capazes de transformar a realidade.

Diálogo e intercâmbio de conhecimentos que envolvem múltiplos fatores (culturais, sociais, ambientais e políticos) que marcam a sua dinâmica, que necessariamente tem que ser estudado desde uma visão complexa, ecológica e multirreferencial, que supere a visão reducionista, estática, das verdades absolutas, do pensamento único e disciplinar que nos afasta da própria concepção de seres humanos complexos constituídos por "um todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural" (MIGUÉLEZ, 1997, p.21), além do "ético-moral e espiritual" (MIGUÉLEZ, 2009, p.119), em constante interação com seu ambiente.

Sendo assim, engaja-se esta pesquisa dentro da ecologia de saberes, porquanto procura entender sobre as interações dialógicas, integração e difusão do conhecimento entre a universidade e a comunidade.

2.2.2 Complexidade

A necessidade de se pensar na complexidade toma conta desta pesquisa desde o primeiro momento que nos dispusemos a estabelecer uma interação dialógica entre universidade e comunidade local e um caminhar pela ecologia de saberes, nos colocando diante do desafio da mudança do paradigma da ciência moderna, fundamentada num conhecimento científico que torna invisíveis outros conhecimentos (comuns), na redução da complexidade dos fenômenos, suprime do processo de conhecimento todo elemento considerado não cognitivo (emoção, paixão, desejo, etc.), por considerá-lo um fator de perturbação da racionalidade da ciência (SANTOS, 2012). De acordo com o pensamento moderno, a paixão é incompatível com o conhecimento científico, porque impede ao ser humano de agir e pensar racionalmente (SANTOS, 2012).

De acordo com Capra (1996) e Capra; Luisi (2014) a nova concepção científica emergente da vida, pode se entender como parte de uma mudança de paradigma mais ampla, já que, no percurso da história, têm se produzido diversas mudanças (pensamento mecanicista - pensamento sistêmico - cibernética - pensamento em rede) nos levando até uma concepção planetária em que tudo está em interação: o que afeta o local afeta o global, qualquer alteração afeta todo o sistema.

O mundo, os problemas socioambientais, a economia, conhecimento, saúde, organismos vivos, etc., não podem seguir sendo vistos desde uma só perspectiva, de forma disciplinar; necessário é a conjugação de diversas disciplinas, visões, pensamentos e valores, para dar conta dos fenômenos antropossociais, ambientais e globais, "deixando cada vez mais evidente uma mudança em que o mundo deixa de ser visto como uma máquina e passa a ser compreendido como uma rede" (CAPRA; LUISI, 2014, p.26), em constante interconexão.

No mundo, acontecem mudanças de paradigmas que atingem não só o âmbito da ciência, mas se estendem até o social, cultural, valores, moral e ética. Nesse sentido, Capra (1996), com intuito de analisar as transformações culturais que estamos vivendo nessa era planetária, ampliou a definição de Kuhn sobre o paradigma científico, para obter um paradigma social, definindo-o como "uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados

por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza" (CAPRA, 1996, p. 24).

Com esta definição de paradigma, Capra (1996) introduz o tema dos valores como parte dessa mudança de paradigmas que estamos experimentando na ciência e na sociedade. Concordando com Capra (1996) que são tão necessárias as mudanças de pensamento como as mudanças de valores e políticas, dado que não são independentes, que podem ser vistas como tendências autoafirmativas e integrativas, que formam parte essencial de todos os sistemas vivos.

Nessa perspectiva, acreditamos que a possibilidade de uma interação dialógica entre universidade e comunidade local, precisa de uma mudança de pensamento, valores e de políticas que acompanhem e façam possível essa integração de conhecimentos, valores e práticas diferenciadas.

Como descrito por Capra (1996), ao examinar a nossa moderna cultura industrial, se evidencia que enfatizamos mais a tendência autoafirmativa que a integrativa, se fazendo evidente tanto em nosso pensamento como em nossos valores, como é possível vê-lo quando colocamos estas duas tendências opostas lado a lado, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Tendências autoafirmativas e integrativas.

Pensamento		**Valores**	
Auto-afirmativo	integrativo	Auto-afirmativo	integrativo
Racional	intuitivo	expansão	conservação
Analítico	sintético	competição	cooperação
reducionista	holístico	quantidade	qualidade
Linear	Não linear	dominação	parceria

Fonte: Capra (1996, p. 27).

Podemos apreciar, no quadro acima, as tendências autoafirmativas e integrativas, uma dialética que caracteriza a nossa existência. Os valores fazem parte da visão de vida, eles não estão ausentes, nem podem ser suprimimos nem ignorados. O próprio pensamento reducionista nos tem levado a optar pelas autoafirmações, desvinculando-as radicalmente das tendências integradoras, por isso, faz-se necessário retomar o rumo da interconexão de ambas as tendências.

Neste sentido, a complexidade visa outra compreensão da realidade que, como explica Morin (2015, p.13), pode ser compreendida num primeiro olhar como

"um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo", quer dizer uma constelação de constituintes diversos, envolvidos dentro de uma teia que ao mesmo tempo os mantêm juntos, sem que percam a sua identidade individual.

Num segundo olhar, a complexidade é "o tecido de acontecimentos, ações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico" (MORIN, 2015, p.13), o que significa que dentro desse tecido está se produzindo uma interação dinâmica entre os constituintes, o que elimina a possibilidade de se pensar o nosso mundo fenomênico de forma estática e linear como até então o pensamento clássico nos fazia acreditar.

Diante o paradigma da disjunção/redução/unidimensionalização (paradigma clássico) se apresenta o paradigma da distinção/conjunção/ multidimensional, que permite associar o que está disjunto, incorporar e conceber a multidimensionalidade dos fenômenos da vida (paradigma complexo). Este paradigma foi introduzido nas ciências humanas pela abordagem sistêmica no início do século XX, iniciando uma nova forma de compreender o mundo.

A complexidade, como teoria, permite-nos pensar e incorporar noções distintas, diversas, plurais, opostas, mas, ao mesmo tempo, complementárias, interdependentes, recíprocas, inseparáveis. Sendo assim, a teoria da complexidade nos permite ver o mundo como uma rede de fenômenos unidos, mas, ao mesmo tempo, separados, em termos de Capra (1996) como uma "teia da vida".

O paradigma complexo aponta Morin (2015, p.15) "comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica sem deixar de levar em conta seus limites *de facto* (problemas de contradições) e de *jure* (limites do formalismo)", neste sentido, este paradigma dialoga com a ecologia de saberes que também tem essa visão integradora e dialógica com o pensamento clássico, científico, levando em conta, do mesmo modo, as suas limitações.

Para ajudar a compreender a complexidade, Morin (2015, p. 73) propõe três princípios: o primeiro é o princípio dialógico, que associa as noções entre ordem, desordem e organização que tem lugar no mundo físico, biológico e humano, que permite manter a dualidade no seio da unidade.

Este princípio é exemplificado pelo processo dialógico entre ordem, desordem e organização desde o surgimento do universo: a partir de uma agitação calórica (ordem), certas condições (encontros ao acaso/ desordem) de princípio de ordem

conduzem à constituição de núcleos, de galáxias e de estrelas (organização); princípio dialógico também explicitado para o surgimento da vida "nos encontros entre macromoléculas no seio de uma espécie de ciclo autoprodutor que termina tornando-se uma auto-organização ativa" (MORIN, 2003, p. 74).

A dialógica, explica Morin (2003) permite associações das noções contraditórias na compreensão do fenômeno complexo; nós somos seres separados e autônomos, somos seres individuais, mas ao mesmo tempo seres sociais, sem que um exclua o outro, permite manter a dualidade no seio da unidade.

No cotidiano, nos desenvolvemos como seres individuais, em nossas ações diárias (caminhar, comer, estudar, outros), mas, ao mesmo tempo, nos desenvolvemos dentro de uma sociedade (família, trabalho, cultura, esportes, outros) que conformam uma dualidade entre o que fazemos como indivíduos e como parte de uma sociedade.

O segundo princípio é o da recursão organizacional, que mostra um processo circular, recursivo, que os produtos originam aquilo que os produz, assim os "indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos" (MORIN, 2015, p. 74), num ciclo que é ao mesmo tempo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor (MORIN, 2015).

Neste sentido, Morin (2000, p. 54) coloca o exemplo do surgimento da cultura dentro desse ciclo de recursão organizacional ao assinalar que "as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura", acrescentado Morin (2000) que as interações que surgem entre os indivíduos permitirão a perpetuação tanto da cultura quanto da auto-organização da sociedade.

O terceiro princípio é o hologramático. Explica Morin (2015, p. 74) que, num holograma físico, "o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto projetado", o que nos remite aos dois princípios anteriores, a parte esta no todo e o todo forma as partes. Este princípio o podemos ver no mundo biológico e no mundo sociológico; no biológico está presente em nossas células, cada célula contém a totalidade da informação genética de nosso organismo que por sua vez é pluricelular. No mundo sociológico, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, seus conhecimentos, comportamentos, normas, obrigações, por sua vez este indivíduo atua no meio social, interatuando com a sociedade, ele forma parte ao mesmo tempo da sociedade.

Quando aceitamos a complexidade como pensamento para nos ajudar a compreender a realidade, significa "[...] prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento" (MORIN, 2005, p.176), sendo assim, nesta pesquisa, queremos dar conta dessas articulações entre tipos de conhecimentos diferentes, mas não excludentes, como são o conhecimentos científico e comum e mostrar a multidimensionalidade que envolve a suas interações, assim como a riqueza que significa a integração destes dois tipos de conhecimento para entender os fenômenos ambientais.

A complexidade que envolve as interações dialógicas entre comunidades cognitivas diferenciadas, leva em conta o fato que estas comunidades (universidade e comunidade local) são unidades complexas e, portanto, multidimensionais:

> [...] unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa...O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras (MORIN, 2000, p. 38).

De tal forma que, para sua compreensão, devemos substituir aquele "pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une" (MORIN, 2003, p. 89), quer dizer, nos submergir em aquele pensamento que nos tira da certeza e nos coloca frente a uma realidade marcada pela incerteza, marcada pela presença do ser neste mundo e suas interações com o mesmo. O entendimento do *complexus* nos conduz necessariamente pela multirreferencialiade, entendida como:

> [...] uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referência distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

Leitura que permita a participação dos diferentes atores que fazem parte de essa realidade, ampliando e enriquecendo a pluralidade de conhecimentos que

afloram destes atores nas suas formas individuais e nas suas interações sociais, de tal forma de evitar posturas e realidades únicas característico de um pensamento disjuntivo e redutor. Leitura multirreferencial que se faz necessária quando compreendemos e aceitamos que "um pensamento complexo nunca é um pensamento completo. Não pode sê-lo, porque é um pensamento articulado e multidimensional" (MORIN, 2003a. p. 54).

Para Fróes Burnham (2012), esta pluralidade de olhares traz novos cenários de compreensão, participação e integração do conhecimento, que afastam a ideia do entendimento do mundo desde uma só perspectiva, abrindo o panorama visual para uma pluralidade cognitiva e metodológica:

> Enquanto uns contribuem com aportes teóricos, epistemológicos, metodológicos para o entendimento da situação estudada, os outros trazem para a cena deste entendimento aportes do saber da experiência, da pertinência a uma comunidade: crenças, valores, patrões de comportamento, significados e sentidos comuns (FRÓES BURNHAM, 2012, p.169, tradução nossa[22]).

A adoção do pensamento complexo não é tarefa fácil, tendo em vista que a complexidade não tem metodologia, mas tem um método que exige de nós uma mudança para compreender os fenômenos:

> Pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras (MORIN, 2005, p. 192).

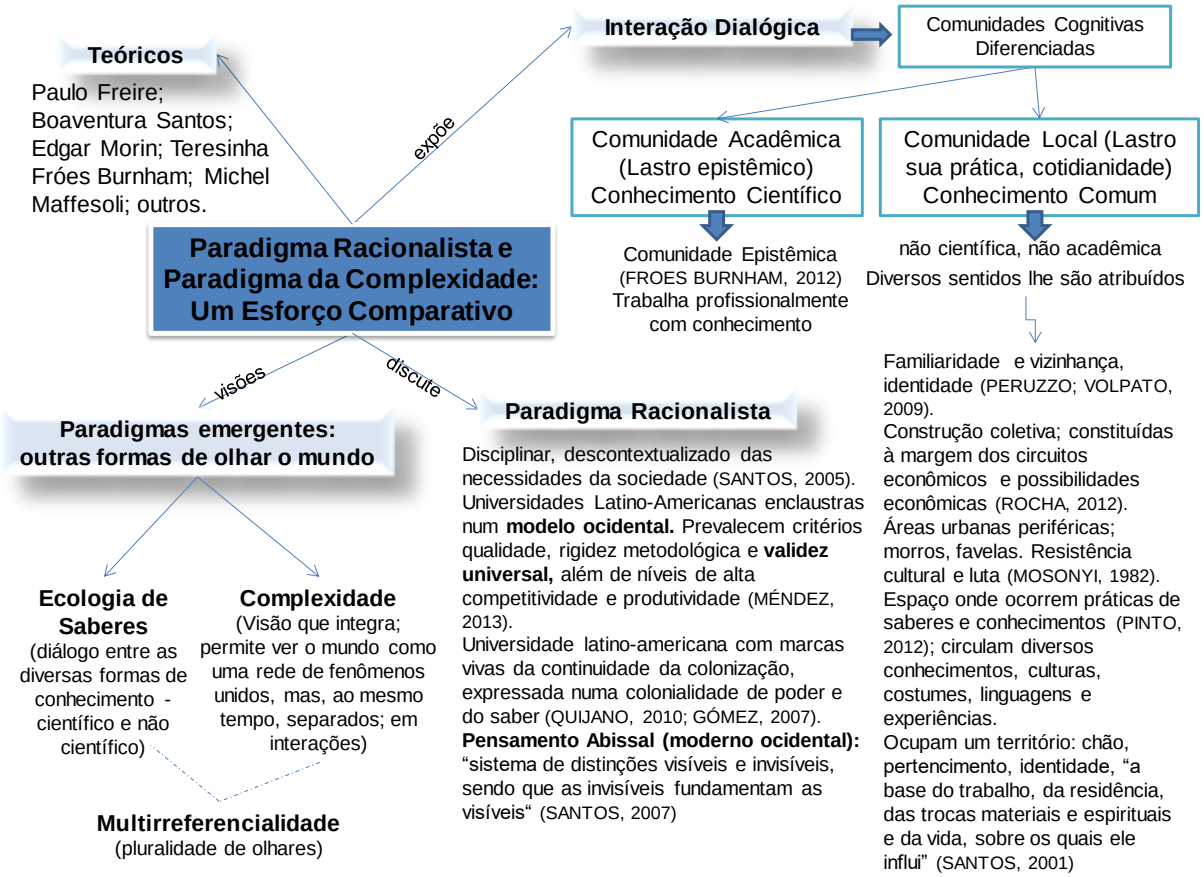
Não é tarefa fácil, mas se faz necessário esse olhar complexo e multirreferencial quando buscamos compreender os fenômenos da vida real e entendemos que a mesma é biodiversa, dinâmica, interativa, dialética, pluricultural e coexiste, nela, uma rede de relacionamentos: cognitivos, afetivos, amorosos, locais, culturais, sociais, ambientais, geográficos, etc.

---

[22]En cuanto unos contribuyen con aportes teóricos, epistemológicos, metodológicos para el entendimiento de la situación estudiada, los otros traen para la escena de este entendimiento aportes del saber de la experiencia, de la pertinencia a una comunidad-creencias, valores, patrones de comportamiento, significados y sentidos comunes.

Na figura 3, fizemos a representação do conhecimento do capitulo dois, através de um mapa conceitual, na tentativa de fazer um resumo do que abordamos neste capitulo, lembrando que como todo mapa conceitual, ele não é completo, é uma representação que reflete a compreensão da autora do mapa sobre o tema do "paradigma racionalista e paradigma da complexidade: um esforço comparativo".

Figura 3 – Mapa conceitual do capitulo dois "paradigma racionalista e paradigma da complexidade: um esforço comparativo"



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016.

3. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: PROCURANDO CAMINHOS DE APROXIMAÇÃO E VINCULAÇÃO

Em 1995, Boaventura Santos escreveu sobre as três crises com que se defrontavam as universidades no final do século XX: a crise da hegemonia apontada como primeira, na qual a universidade se debatia num confronto entre as funções tradicionais que vinha cumprindo desde a idade média europeia e as novas funções atribuídas ao longo do século XX. Tratava-se de um confronto entre uma produção de conhecimento científica, humanista e cultural necessária para formar as elites e uma produção de conhecimento com padrões culturais meios e instrumentais dirigidos à formação de mão de obra qualificada, necessária para o desenvolvimento capitalista (SANTOS, 2005).

Como segunda crise, estava a legitimidade, de certo modo, causada pela primeira crise, pois, desse confronto de interesses, surgiram novas instituições, além das universidades, capazes de formar o pessoal técnico que o capitalismo demandava, tirando das universidades a exclusividade da produção de conhecimento (SANTOS, 2005).

Como terceira crise, encontrava-se a crise institucional, na qual a universidade ficou no meio do confronto entre os critérios de responsabilidade social e os critérios da eficácia e produtividade de natureza empresarial (SANTOS, 2005).

Em 2005, Boaventura Santos retoma a discussão sobre as crises da universidade, mas, desta vez, se concentra na crise institucional, afirmando este autor que "a crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado" (SANTOS, 2005, p. 12), o que significa, evidentemente, desvantagem para a educação pública que fica sujeita ao desiderato dos que ostentam o poder do Estado.

Para Santos (2005, p. 13), as causas da crise institucional da universidade estão centradas "na perda de prioridade do bem público universitário nas políticas publicas e pela conseqüente secagem financeiro e descapitalização das universidades publicas".

No caso Venezuelano, por exemplo, se associa a crise institucional das universidades publicas à imposição de um modelo capitalista na década de 1980, que asfixiou a educação pública em todos os níveis, causando este modelo capitalista, o deterioro das instituições publicas de educação e saúde; privatização

das universidades; substituição da responsabilidade social das universidades por responsabilidades de produção; exclusão da educação universitária das camadas mais pobres da população.

A crise institucional deu, como resultados, a exclusão e injustiça social e a "mercadorização da universidade" (SANTOS, 2005, p.17), uma universidade ao serviço do capital, sem responsabilidade social e um processo educacional centrado no individuo fomentando a competitividade.

Santos (2005) alerta sobre a mudança de um paradigma institucional da universidade para um paradigma empresarial como parte da proposta do Banco Mundial em atenção a uma reforma da educação baseada na proposta de "um banco do conhecimento" (SANTOS, 2005, p.30).

Esta análise feita por Santos (2005) revela uma realidade inserida em nossas universidades e as coloca diante novos desafios para superar estas crises e adaptar-se aos novos tempos que a própria sociedade demanda.

A universidade, segundo Chauí (2003, p. 5), é "uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo", de tal forma que não podemos considerá-la como uma entidade independente da sociedade.

Um dos desafios que enfrenta como instituição social, centra-se nas relações entre universidade e sociedade, sendo este uma análise que "está no centro do tema da relevância ou da pertinência da educação superior, um dos tópicos importantes do atual debate internacional" (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 20).

Em diversas partes do mundo (Brasil, Argentina, Venezuela, outros), ampliaram-se os encontros, debates e propostas em torno das transformações que precisam nossas universidades, sobretudo no que diz respeito às suas atuais funções: ensino, pesquisa e extensão, assim como à eminente necessidade de ter uma participação mais ativa na resolução dos problemas da sociedade e com as comunidades ou organizações sociais externas à universidade.

Salientamos, neste sentido, os debates e reflexões dos diferentes atores políticos, acadêmicos e membros de organizações sociais sobre as dificuldades e ferramentas de aproximação entre a universidade e a comunidade, ressaltando-se como a tarefa mais imediata que tem as universidades “sair da sua situação de isolamento respeito da sociedade, para se envolver em conjunto com ela na identificação das suas necessidades, demandas e aspirações” (CECCHI; PEREZ;

SALLORENTI, 2013, p. 37, tradução nossa[23]), as quais necessariamente tem que apontar para novas formas de se relacionar com as comunidades não acadêmicas, mudando a forma de comunicação piramidal até agora utilizada.

Assim como, a preocupação quanto a fazer possível a construção de vínculos mais sólidos entre a universidade e a comunidade e de novos compromissos que visem a repensar a inserção da universidade na sociedade (FAGUNDES; FRÓES BURNHAM, 2005).

A extensão universitária se apresenta como "uma via para estabelecer esse contato com a sociedade, procurando conhecê-la, entendê-la e estabelecer um diálogo permanente entre estas, para assim encontrar juntas soluções às injustiças sociais que sofre nossa população" (DAVID et al., 2014, p.117).

Rocha (2008, p.173) afirma que a complexidade e a interconexão em rede, como nova forma organizacional da sociedade, passam a ser as novas formas de ver o mundo e as organizações. Para este autor os avanços propiciados pelas novas tecnologias de comunicação e informação possibilitam a discussão de como a organização em rede pode servir para fortalecer a universidade como instituição indutora de projetos e processos emancipatórios superando o atual modelo tradicional que a coloca como receptora e consumidora de ideias.

Sendo assim, a extensão universitária é apontada como *lócus* privilegiado para a produção do conhecimento em interação com a realidade e com as comunidades não acadêmicas, se constituindo em um dos caminhos mais promissores para alcançar uma universidade mais aberta, participativa e interativa, conduzindo a uma educação mais inclusiva e emancipatória.

Na opinião de Santos (2005), a extensão universitária vai ter no futuro um papel importante, em especial, no momento que o capitalismo global pretenda transformar a universidade numa vasta agência de extensão ao seu serviço. Nesse momento, as atividades de extensão (com implicações no currículo e na carreira docente), deveram ser ações alternativas ao capitalismo global, "atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural" (SANTOS, 2005, p. 73).

---

[23] Salir de su situación de aislamiento respecto a la sociedad, para involucrarse conjuntamente con ella en la identificación de sus necesidades, demandas y aspiraciones

Conforme Santos (2005), a extensão universitária envolve diversas áreas e grupos que participam: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; setor público e privado; mas seu êxito requer o apoio intergovernamental.

Neste sentido, consideramos, sim, uma fortaleza as atividades da extensão universitária que, desde nossa curta experiência nessa área, logramos reunir diversas áreas do conhecimento através de seus profissionais universitários (biólogos, químicos, artes gráficas, geógrafos, matemáticos, informática, artistas e esportistas, etc.) e coordenar, junto a comunidades não acadêmicas, diversas atividades que trouxeram benefícios a todos os envolvidos.

Contudo, concordando com Santos (2005), que o êxito da extensão e, portanto, o êxito da universidade de ter uma participação ativa na construção da coesão social, dependerá, em primeira instância de uma vontade de mudança e disposição de nós para acompanhar as reformas necessárias à educação universitária, assim como no entendimento da importância que como funções das universidades tem tanto o ensino e pesquisa quanto a extensão universitária.

Em segunda instância, que abarcaria uma decisão maior, estaria uma verdadeira revolução social, política e educativa em que a educação seja o instrumento transformador e não dominador; um direito social e não uma mercadoria; um espaço para o diálogo entre os diversos conhecimentos que circulam numa pluralidade de comunidades e não um privilégio de poucos; uma forma para superar a segregação cognitiva, a pobreza, a degradação ambiental e transgredir qualquer forma classista e negadora da vida.

Uma transformação do sistema educacional que priorize a educação pública, a inclusão social e o conhecimento como um bem publico, capaz de alcançar todos os níveis das camadas sociais, em constante revisão e adaptação às mudanças da sociedade e do mundo, uma educação encarnada, orgânica, que acompanhe as necessidades em/com sociedade, cuja produção de conhecimento tenha pertinência e seja capaz de integrar o científico e a riqueza cognitiva das comunidades locais, indígenas, populares, gênero, etc.

Conforme Santos (2005, p. 75), faz-se necessária a "construção de uma alternativa que marque socialmente a utilidade social da universidade, mas formule essa utilidade de modo contra-hegemónico", compartilhando com o autor a mesma necessidade de contar com uma universidade com sentido social. Como alternativa,

Santos (2005) propõe o desenvolvimento da pesquisa-ação e a ecologia de saberes como áreas de legitimação da universidade que transcendem a extensão, visto que atuam ao nível desta e da pesquisa e formação.

Através da pesquisa-ação, se viabilizaria a execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares, combinando interesses sociais com interesses científicos se produzindo conhecimento estreitamente ligado à satisfação das necessidades destes grupos sociais populares.

No que diz respeito à ecologia de saberes, esta seria um aprofundamento da pesquisa-ação, que implica uma revolução epistemológica. A ecologia de saberes é, como diz Santos (2005, p. 76), "uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade", que promove o diálogo entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e um vasto conhecimento de saberes não científicos que circulam na sociedade (leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, etc.); contribuindo a ecologia de saberes, com uma nova percepção da sociedade sobre a universidade, porquanto esta última tem contribuído através da especialização do conhecimento científico e sua glorificação como única forma de conhecimento válido, com a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não científico, assim como a marginalização dos grupos sociais que fazem uso do conhecimento não científico (SANTOS, 2005).

Na visão de Santos (2004), que nós compartilhamos, numa sociedade cada vez mais complexa de saberes, "a legitimidade da universidade só pode ser feita quando as atividades, mencionadas hoje como de extensão, se aprofundem tanto que desapareçam como tais e tornar-se parte integrante da pesquisa e do ensino" (SANTOS, 2004, p. 4).

No Brasil, nós temos deparado com um conjunto de iniciativas que buscam essa integração entre universidade e comunidades não acadêmicas, procurando construir e difundir conhecimento, que tenha, como fio condutor, um conhecimento coletivo, participativo e considerado como um bem público, são exemplos os trabalhos e grupos que operam dentro do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC)[24].

[24] Mencionados alguns exemplos na introdução desta tese.

Na Venezuela, as universidades públicas, criadas por um novo modelo social e político que, soberanamente, decidiu o povo venezuelano, a partir de 1999, caminham por novos pressupostos epistemológicos em harmonia com uma universidade transformadora e libertadora, de ruptura com os velhos modelos hegemônicos, dominantes, sequestradores e homogeneizantes do conhecimento, que negam a diversidade e pluralidade cognitiva, assim como, a riqueza cognitiva que circula em nossas comunidades locais, indígenas, camponês, etc.

Novos modelos de universidades consubstanciadas com a realidade social, cultural, econômica, ambiental e política que vivemos, caminham com intuito de construir um novo modelo de sociedade. Como exemplo de um novo modelo de universidade venezuelana, trazemos, para esta tese, o projeto educacional da Universidade Bolivariana de Venezuela, que é nosso referencial e lócus de inspiração, especialmente o projeto acadêmico comunitário do programa de Gestão Ambiental-Sede Caracas, que funciona como o elo integrador e difusor do conhecimento através do qual acompanhamos uma ecologia de saberes e interação dialógica entre universidade e comunidade local. Neste sentido, a seguir trazemos as bases conceituais-epistemológicas, enfoque educacional, desenho curricular, entre outras, desta universidade.

3.1 A Universidade Bolivariana da Venezuela: novo modelo de universidade

A universidade bolivariana de Venezuela foi criada em 2003. Surge num contexto político e histórico de grandes transformações do povo venezuelano, iniciada em 1998, quando assume a presidência da República Hugo Rafael Chávez Frias[25] e inicia um processo de reconstrução nacional com foco num novo projeto social, democrático, participativo e protagonista diante a crise institucional, social e econômica que deixaram os governos da IV República[26].

O novo projeto social foi concebido com o critério de um sistema de governo disposto a abrir "[...] com amplitude ilimitada os espaços necessários, nos que os

[25]Hugo Rafael Chávez Frias foi eleito presidente da República Bolivariana da Venezuela em 1998 por uma ampla maioria (56 %) e governou o país até sua morte no ano 2013.
[26]A IV República correspondeu ao período na história Venezuelana de 1830 a 1998, caracterizado pela existência de governos clientelistas, apátridas e entregues aos interesses internacionais que, através da chamada democracia representativa, conduziram o país a uma crise política, econômica, social e ambiental. A V República corresponde ao período político venezuelano em desenvolvimento e que teve inicio em 1999 com a nova Constituição da República Bolivariana da Venezuela.

povos, a massa popular, se dispersem de forma criativa e eficaz, e obtenham o controle do poder para tomar as decisões que afetam a sua vida diária e seu destino histórico" (CHÁVEZ, 2007, p. 40, tradução nossa[27]), guiado pela consigna de "todo o poder para o povo" (CHÁVEZ, 2007, p.40) para conquistar novos espaços de participação na construção da nova sociedade venezuelana, na que todos (cidadãos, instituições, universidades, Estado) somos participes de sua construção.

Reconstrução nacional e novo projeto que se consolidam na nova Constituição da República Bolivariana de Venezuela aprovada pela maioria do povo venezuelano em 1999, e na que de acordo a seu artigo três, a educação e trabalho são processos fundamentais para a consecução dos objetivos do Estado (VENEZUELA, 1999).

Sendo assim, a educação consagra-se como um princípio constitucional, determinante e necessário para alcançar a transformação cultural que nos leve a um verdadeiro Estado de justiça e equidade social da nação. Na nova Constituição venezuelana (1999), a educação é definida como um direito humano, gratuita, de serviço público, fundamentada no respeito a todas as correntes do pensamento, assim como na participação ativa, consciente e solidaria do ser humano nos processos de transformação social, segundo o estabelece em seu artigo 102:

> **A educação é um direito humano e um dever social fundamental, é democrática, gratuita e obrigatória**. [...] de máximo interesse em todos os seus níveis e modalidades, e como instrumento do conhecimento científico, humanístico e tecnológico ao serviço da sociedade. A educação **é um serviço publico e está fundamentada no respeito a todas as correntes do pensamento**, com a finalidade de desenvolver o potencial criativo de cada ser humano e o pleno exercício da sua personalidade em uma sociedade democrática baseada na valoração ética do trabalho e **na participação ativa, consciente e solidaria nos processos de transformação social**, consubstanciados com os valores da identidade nacional e com uma visão latino-americana e universal [...] (VENEZUELA, 1999, p. 92, tradução e negrito nosso[28]).

[27][...] con amplitud ilimitada los espacios necesarios donde los pueblos, la masa popular, se desplieguen creativa y eficazmente, y obtengan el control del poder para tomar las decisiones que afectan su vida diaria y su destino histórico.

[28]La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. […] de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la

Princípio que incorpora a participação da própria sociedade como parte atuante no processo educacional e coloca à educação como instrumento científico, humanístico e tecnológico ao serviço da sociedade, assumindo a UBV a tarefa de integrar à comunidade, estudantes e professores no desenvolvimento de projetos que levem em conta tanto o conhecimento científico quanto a riqueza cognitiva das comunidades locais, para, desta maneira, contribuir com o processo de transformação social-cultural e a formação dos cidadãos profissionais comprometidos com a sociedade e com o país.

Entendendo como participação o processo de incorporação "[...] dos cidadãos em todas as fases e momentos de decisões públicas, desde a concepção e seleção de opções, passando pelo planejamento e implementação, até a avaliação e realimentação continuadas mesmas" (BONILLA, 2004, p.18, tradução nossa[29]), o que significa a participação dos cidadãos de maneira ativa e não passiva na sua própria transformação.

Dentro deste contexto, a universidade bolivariana surge como um projeto educacional, social e político, de Estado, através do qual se busca contravir as pretensões de visões absolutistas; fragmentadoras e homogenizadoras do conhecimento, de exclusão social e invisibilização dos conhecimentos gestados fora da academia (conhecimentos locais) e que tem usado o conhecimento como uma via para a dominação e não para a libertação. O projeto educacional da UBV procura a transformação e construção de uma nova política cultural articulada com as transformações que vive a sociedade venezuelana.

Trata-se de uma visão de universidade que transcende as formas fragmentadoras e descontextualizadas do conhecimento da educação tradicional universitária venezuelana, que abre suas portas para incorporar a mais de seiscentos mil estudantes que tinham sido excluídos do sistema educativo universitário[30], saldando dívidas históricas de exclusão geradas pela aplicação de políticas neoliberais dos governos da IV República.

---

participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal [...]

[29][...] de los ciudadanos en todas las fases y momentos de las decisiones públicas, desde la formulación y selección de opciones, pasando por la planificación y ejecución, hasta la evaluación y realimentación continua de las mismas.

[30]No período 1997-2000, nas principais universidades públicas, entre 99% e 70% dos novos alunos matriculados vieram dos estratos I, II e III, correspondentes a 20% da população total da Venezuela (população com maior poder aquisitivo), enquanto apenas 1% e 30% dos estudantes foram de

Uma proposta de universidade que tem como princípio fundamental o diálogo permanente e constante entre a comunidade acadêmica e a comunidade local, compartilhando e gerando conhecimentos científicos e comuns no próprio espaço comunitário, transcendendo os espaços acadêmicos e consubstanciando-se com as comunidades, com as suas vivências, sua cotidianidade, seus problemas, suas visões de mundo e na sua realidade, assumindo a realidade como "[...] o mundo em que nos movemos, no qual se expressa nossa cotidianidade, que é possível de se modificar de maneira continua com a ação de vários atores sociais, [...]" (BONILLA, 2004, p. 19, tradução nossa[31]).

A proposta da universidade marca esse caminho de entender a realidade da sociedade, das comunidades locais, assumindo que para transformar essa realidade os sujeitos que a conformam devem acompanhar as mudanças e transformações de maneira coparticipativa e organizativa para uma ação transformadora e libertadora, promovendo uma "aprendizagem social compartilhada" (BONILLA, 2004, p. 19).

Dentro das características que a faz distinta das outras universidades Venezuelanas encontra-se as suas bases conceituais que respondem a critérios da ordem política, social, ética, pedagógica e epistêmica, que a configuram como uma proposta nova de educação universitária, diante dos desafios do século XXI, no qual o conhecimento ocupa um lugar importante no desenvolvimento da nova ordem mundial, demandando das instituições educacionais, em especial das universidades, a sua participação através do ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento tecnológico, científico, socioeconômico, cultural, ambiental requerido pelo país.

---

camadas IV e V, o que corresponde a 80% da população (população mais pobre) (SANDOVAL, 2010. p.117. Tradução nossa)

[31][...] el mundo donde nos movemos, donde se expresa nuestra cotidianidad, la cual es posible modificarla de manera continua con la acción de diversos actores sociales, [...]

3.1.1 Bases conceituais do projeto Universidade Bolivariana da Venezuela

Das bases conceituais, estabelecidas no seu documento reitor (VENEZUELA, 2003), salienta-se:

- **Responsabilidade com o público,** que aponta para a responsabilidade social da universidade, promovendo a formação individual e coletiva de seus cidadãos profissionais, no entendido que antes de serem profissionais são cidadãos com profundo respeito e compromisso com a sociedade, o humano, prevalecendo o coletivo ante o individual, com pleno conhecimento de dispor seu saber ao serviço da sociedade e não aos interesses de ordem pessoal.

- **Equidade social,** na qual a universidade tem como compromisso gerar políticas para combater as desigualdades no campo da educação, promovendo a igualdade de condições e oportunidades para o acesso, permanência e alcance de objetivos educacionais, com especial atenção nos setores sociais menos favorecidos que são os que mais sofreram as consequências das políticas neoliberais privatizadoras da educação.

- **Pertinência social,** que faz referência à geração de conhecimentos científicos e tecnológicos e à formação nestas áreas para atender as necessidades sociais do país.

- **Democracia participativa,** que faz referência à participação da comunidade da UBV em condições de igualdade, nas instâncias de decisões de ordem acadêmica e das diversas atividades de pesquisa, ensino e interação sócio-comunitária.

- **Qualidade e inovação,** esta universidade assume o enfoque integral da qualidade que leva em conta os processos e logros como estimulo para o melhor desenvolvimento de suas funções e cumprir com as responsabilidades sociais e educacionais.

- **Exercício do pensamento critico,** a universidade não só representa o espaço de construção de conhecimentos, formação e interação social, senão aquele espaço para a reflexão critica, no qual se faz possível criar e dar

sentido ao que se pensa, se diz e se faz, se abrindo o espaço para a discussão, a critica, o pensamento livre, a problematização, o debate e as diferenças.

- **Formação integral,** esta universidade aponta para a formação integral de seus estudantes, que passa pela formação dentro do **pensamento complexo,** que reconhece o caráter técnico-científico, econômico dos problemas, mas também o caráter social, ambiental, cultural, religioso, ético, afetivo e emocional dos mesmos, em permanente interação uns com outros, pelo que sua compreensão e capacidade de análise, devem levar em conta a complexa rede que envolve a realidade.

- O pensamento complexo, leva em consideração o **princípio de incerteza** na compreensão do mundo, da vida, dos fenômenos, significando uma mudança de um pensamento determinista, absolutista e linear por um pensamento que leve em conta seu caráter inacabado, dinâmico e em constante transformação.

Em resumo, o projeto educacional da UBV fomenta, nas suas bases conceituais, uma universidade a serviço da sociedade, com equidade e pertinência social, com fomento da democracia participativa, o exercício do pensamento crítico, a formação integrada, a complexidade e o princípio de incerteza, presentes na multiplicidade de fenômenos, processos, situações e práticas e a coexistência de múltiplas formas de interpretação do mundo e a consideração da não existência de um conhecimento único, nem de formas únicas de sua produção.

3.1.2 Enfoque educativo que sustenta a função acadêmico-formativa da UBV

Em concordância com suas bases conceituais, a UBV assume o compromisso com uma educação reflexiva, critica, analítica que permita aprender e desaprender, que estimule a imaginação e a criatividade, o trabalho em equipe na abordagem das situações caracterizadas pela incerteza e a complexidade.

Levando isto em conta, seu enfoque educacional, critérios e condições da sua função formativa, lineamentos de seu desenho curricular e perfil de seus egressos,

encontram-se interconectados para garantir o pleno desenvolvimento de suas funções de universidade com nova visão da educação, de paradigmas emergentes, que acompanha as grandes transformações pela que transita o povo venezuelano. Sendo assim, como postulados dessa nova visão de educação, segundo seu documento reitor, encontram-se:

- **A educação como processo dialógico e transformador**: Considera a educação como dinâmica, aberta e viva; é de esperar que suas práticas educativas correspondam a processos de interação e reflexão, pelo que seu desenho curricular não pode ser concebido de forma estática, com objetivos predeterminados e invariáveis, sem correspondência com as práticas educativas e a realidade social, tal como acontece com a visão tecnicista da educação, ao contrário, o processo educativo tem que ser aberto, sistêmico, em permanente diálogo com a sociedade.

Sendo assim, a educação dialógica e transformadora se baseia numa "[...] visão da aprendizagem como um processo inacabado, construído pelo diálogo que o individuo manter consigo mesmo, com os outros, com a cultura e com o contexto, um processo de reflexão na ação e de ação na reflexão, [...]" (VENEZUELA, 2003, p. 55, tradução nossa[32]).

- **Aprender a aprender e desaprender**: O princípio de aprender a aprender e desaprender envolve estudante e professores como "[...] seres da *práxis* que acionam e refletem ao mesmo tempo sobre o mundo e seus contextos de ação, que constroem conhecimentos na sua interação com o mundo e com os outros, [...]" (VENEZUELA, 2003, p. 56, tradução nossa[33]). Neste princípio, o processo de ensino e aprendizagem consolidam-se numa constante interação do conhecido e o desconhecido, surgindo novas formas de interpretação do mundo, que, como diz Morin (2010, p. 54), "reaprender é o mais difícil, aprender é fácil. Reaprender é mudar as estruturas do pensamento".

[32][...] visión del aprendizaje como un proceso inacabado, construido por el diálogo que el individuo mantiene consigo mismo, con los otros, con la cultura y con el contexto, un proceso de reflexión en la acción y de acción en la reflexión, [...]

[33] [...] como seres de praxis que a la vez accionan y reflexionan sobre su mundo y sus contextos de acción, que construyen conocimiento en su interacción con el mundo y con los demás, [...]

- **A educação baseada no privilegio do coletivo,** as interações sociais fazem com que os sujeitos desenvolvam suas capacidades emocionais, intelectuais e criativas. Ninguém aprende fora do contexto sociocultural ao qual pertence, pelo que

> [...] qualquer aprendizagem envolve, pois, a dimensão social, já que aprendemos com os outros e dos outros, e ainda que seja o sujeito individual que aprende e desaprende com cada nova aquisição, essa não se produz fora do contexto de relações, de forma tal, que entre mais rica sejas essas relações mais se converte em espaços de debate de idéias, de dúvidas, de crenças, de trabalho coletivo em torno de projetos comuns de ação [...] (VENEZUELA, 2003, p. 56, tradução nossa[34]).

- **Criatividade:** representa um dos pilares da vida, da prática educacional inovadora, ela nos leva a "[...] melhorar nossa vida cotidiana e a uma melhor realização pessoal, laboral e social; é fonte de sentido das realizações humanas, razão pela qual não se reduz a vida individual senão transcende na criação da comunidade [...]" (VENEZUELA, 2003, p. 57, tradução nossa[35]).

- **Interação e interdependência:** considera-se o enfoque ecológico que leva a pensar o mundo de maneira interconectado e em permanente interação das distintas dimensões (social, ambiental, cultural, econômica, política, educativa) e não como entidades fragmentadas.

- **Contextualização**: as coisas, os fenômenos acontecem dentro de um contexto dentro do qual adquirem sentido. Nós, como sujeitos que fazemos vida neste mundo, estamos "[...] inseridos em contextos que são não só espaços físicos senão também espaços histórico-culturais, nos quais o ser humano cria e recria sua realidade, faz sua história e se transforma num ser histórico" (VENEZUELA, 2003, p. 59, tradução nossa[36]).

---

[34] [...] Cualquier aprendizaje involucra, pues, la dimensión social, ya que aprendemos con los demás y de los demás, y aunque sea el sujeto individual quien aprende y desaprende con cada nueva adquisición, ésta no se produce sino en el contexto de relaciones, de manera que mientras más ricas sean tales relaciones más se convierten en espacios de debate de ideas, de dudas, de creencias, de trabajo colectivo en torno a proyectos comunes de acción; [...]

[35] [...] mejorar nuestra vida cotidiana y a una mejor realización personal, laboral y social; es fuente de sentido de las realizaciones humanas, razón por la cual no se deja reducir a la vida individual, sino que la trasciende en la creación de comunidad [...]

[36][...] insertos en contextos que no son solamente espacios físicos sino también y sobre todo espacios histórico-culturales, en los cuales el ser humano crea y recrea su realidad, hace su historia y se transforma en un ser histórico.

- **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**: princípios que acompanham a função acadêmica da UBV, mediante os quais se busca a superação da organização disciplinar e fragmentadora do conhecimento e avançar para novos enfoques educacionais que procuram a integração de diversos olhares disciplinares para a compreensão dos fenômenos, assim como transcender as disciplinas na sua compreensão complexa e multidimensional.

- **Qualidade com equidade**: a universidade bolivariana assume o desafio de integrar qualidade e equidade, entendendo as duas de maneira interligadas, atuando uma com outra, pois a qualidade da educação, levando em conta o paradigma emergente, implica a capacidade da instituição para cumprir com as funções de uma formação integradora e o cumprimento de sua responsabilidade social, para o qual exige a superação de uma formação profissionalizante, assumindo a diversidade de dimensões que formam parte da formação do cidadão profissional:

> [...] visão profissionalizante e assumir as dimensões intelectuais, éticas-políticas, estéticas e socioculturais da formação, associados com a participação democrática e cidadã, à compreensão, ao planejamento e as propostas para resolver problemas complexos, ao auto-aprendizagem e ao desenvolvimento de valores e atitudes compatíveis com a construção de uma sociedade justa, democrática e pluralista (VENEZUELA, 2003, p. 60, tradução nossa[37]).

Processo de formação que deve estar consubstanciado com a igualdade de condições de acesso à educação universitária e igualdade de condições para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, garantindo a participação de todos os envolvidos.

- **Educação sem muros**: princípio que desconsidera os limites de idade para a aprendizagem, assim como a consideração da escola e a universidade como únicos espaços da aprendizagem, abrindo suas portas a todos aqueles que desejem fazer estudos universitários, sem qualquer discriminação, incorporando a universidade às comunidades, se consolidando como:

[37][...] visión profesionalizante y asumir las dimensiones intelectuales, ético-políticas, estéticas y socioculturales de la formación, asociadas a la participación democrática y ciudadana, a la comprensión, al planteamiento y a las propuestas de solución de problemas complejos, al autoaprendizaje y al desarrollo de valores y actitudes compatibles con la construcción de una sociedad justa, democrática y pluralista.

> [...] espaços de convivência e aprendizagem em e para a diversidade, que permitem melhor aproveitamento dos recursos de cada comunidade, que permitem a aprendizagem sem fronteiras, sem limites de idade, de condição social e física, e sem pré-requisitos (VENEZUELA, 2003, p. 61, tradução nossa[38]).

- **Sentido transformador da vinculação entre universidade e sociedade**: a vinculação universidade-sociedade assume

> [...] a relação com as mudanças que a sociedade venezuelana vive e a articulação com os movimentos sociais, as organizações populares e os projetos coletivos que convocam e lutam para construir uma sociedade mais justa, mais livre e mais humana (VENEZUELA, 2003, p. 61, tradução nossa[39]).

Neste sentido, seus programas de formação e pesquisa apontam para o fortalecimento da teoria e prática, de forma dinâmica, interconectadas e indissociáveis, se transformando e enriquecendo mutuamente, visando "[...] o desenvolvimento de estratégias que conectem a formação e a pesquisa com a interação social transformadora" (VENEZUELA, 2003, p. 61, tradução nossa[40]).

A UBV, através de seus princípios sustentadores da função acadêmico-formativa, procura a formação de cidadãos profissionais, conscientes de sua responsabilidade individual e social, política e ética, de integração, de atuação inclusiva e participativa em/com e para sociedade frente à exclusão e a descontextualização.

3.1.3 Desenho curricular

O desenho curricular é assumido como processo inacabado, que atende aos lineamentos concernentes à responsabilidade social, salientando-se a sua "presença na sociedade para que a valorização de suas ações nos diversos programas de formação permita à universidade e universitários se confrontar com a sociedade"

---

[38][...] espacios de convivencia y aprendizaje en y para la diversidad, que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos de cada comunidad, que posibiliten aprendizajes sin fronteras, sin límites de edad, de condición social y física, y sin prerrequisitos.

[39][...] la relación con los cambios que vive la sociedad venezolana y la articulación con los movimientos sociales, las organizaciones populares y los proyectos colectivos que convocan y luchan por la construcción de una sociedad más justa, más libre y más humana

[40] [...] desarrollar estrategias que conecten la formación y la investigación con la interacción social transformadora.

(VENEZUELA, 2003, p. 74, tradução nossa[41]), assim como, "avaliação do serviço à comunidade, institucionalizando-o mediante a sua incorporação a projetos de serviços comunitários multidisciplinares como requisito de titulação nos níveis da graduação e pós-graduação" (VENEZUELA, 2003, p. 74, tradução nossa[42]).

Do ponto de vista da perspectiva dos saberes, estrutura e planejamento dos estudos "Dão-lhe um lugar chave à pesquisa formativa como suporte dos processos de ensino-aprendizagem, o que equivale a favorecer o processo de aprendizagem sobre a transmissão do conhecimento" (VENEZUELA, 2003, p. 74, tradução nossa[43]), se organizando para dar "[...] resposta aos eixos de educação filosófica, sócio-cultural, ética política e profissional [...]" (VENEZUELA, 2003, p. 74).

Na formação dos estudantes, salienta-se do currículo da UBV sua flexibilidade quanto ao processo de interações que vincule as práticas de formação com o contexto nacional e internacional de forma crítica e reflexiva.

Em síntese, o desenho curricular da UBV coloca ênfase nas suas unidades curriculares (conteúdos e práticas de formação) articuladoras de conhecimento que vinculam o ensino, investigação formativa e a interação sócio comunitária em contraposição à tradicional divisão do conhecimento em disciplinas isoladas e desvinculadas do âmbito social, política, cultural, econômica, ambiental, humanística, etc., que conforma a realidade, a cotidianidade da existência humana.

Constitui-se a organização curricular da UBV:

> [...] no espaço de prática pedagógicas que conduzam o pensar em termos de interdependência mais do que de independência; cooperação mais do que competência; inclusão mais do que exclusão; responsabilizar-se do outro mas do que dominar ao outro; redes mas do que hierarquias; processos e inter-relações mas do que objetos e estruturas; inter e transdisciplinaridade mas do que disciplinas; multidimensionalidade mas do que unidimensionalidade; incerteza mas do que certezas absolutas; conhecimento contextual e criativo mas do que conhecimento isolado e repetitivo (VENEZUELA, 2003, p. 77, tradução nossa[44])

---

[41]Presencia en la sociedad para que la valoración de sus acciones en los diversos programas de formación permita a la Universidad y a los universitarios confrontarse con la sociedad

[42]Valoración del servicio a la comunidad, institucionalizándolo mediante su incorporación a proyectos de servicios comunitarios multidisciplinarios como requisito de titulación en los niveles de grado y de postgrado

[43]Darán un lugar central a la investigación formativa como soporte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que equivale a privilegiar el proceso de aprendizaje sobre la transmisión de conocimientos.

[44][...] el espacio de prácticas pedagógicas que induzcan a pensar en términos de: interdependencia más que de independencia; cooperación más que de competencia; inclusión más que de exclusión; responsabilizarse del otro más que de dominar al otro; redes más que de jerarquías; procesos e

3.1.4 Unidade Curricular Projeto Acadêmico Comunitário

Para tal fim, são propostas as unidades básicas de organização de conteúdos e práticas de formação, sendo uma destas unidades básicas os projetos que articulam ensino, pesquisa e interação sócio-comunitária, entendendo o significado de projeto como:

> [...] a pesquisa de um tema/problema que por sua pertinência e relevância precisa se estudar e implica tanto a articulação de conhecimentos quanto a participação socializante de grupos de estudantes que transcende as tradicionalmente chamadas aulas. O espaço organizativo dos estudantes arredor de um projeto não é a aula, senão a equipe ou grupo trabalhando em torno de um problema (VENEZUELA, 2003, p. 82, tradução nossa[45]).

Os projetos conformam-se como unidades curriculares, mediante os quais estudantes e professores desenvolvem e socializam suas competências, interesses, demandas quanto à organização do tempo de trabalho autônomo, momentos de encontro e socialização do trabalho desenvolvido, além de transformar a relação pedagógica professor-estudante.

O desenvolvimento dos projetos procura "[...] desenvolver competências cognitivas e sócio-afetivas do estudante" (VENEZUELA, 2003, p. 82, tradução nossa[46]).

3.1.5 Regime de estudo

O regime de estudo predominante das universidades venezuelanas é por semestre e sua medição é feita por unidades de crédito e, geralmente, um crédito significa uma hora de aula teórica ou duas horas de prática durante o semestre (MORLES; MEDINA; BEDOYA, 2003), sendo utilizadas como unidades de tempo para expressar hierarquias entre conteúdo.

---

interrelaciones más que de objetos y estructuras; inter y transdisciplinar más que de disciplina; multidimensionalidad más que de unidimensionalidad; incertidumbre más que de certezas absolutas; conocimiento contextual y creativo más que de conocimiento aislado y repetitivo.

[45][...] una investigación de un tema/problema que por su pertinencia y relevancia merece estudiarse e implica tanto la articulación de conocimientos como la participación socializante de grupos de estudiantes que trasciende las tradicionalmente denominadas clases. El espacio organizativo de los estudiantes alrededor de un proyecto no es la *clase*, sino el equipo o el grupo trabajando en torno a un problema.

[46] [...] desarrollar competencias cognitivas amplias y socioafectivas del estudiante.

No caso da UBV é diferente, pois, não é considera a unidade de crédito, senão unidades de medida de trabalho acadêmico do estudante, através das quais "[...] as unidades de tempo atribuídos a cada unidade curricular irá expressar o tempo que um estudante deve dedicar para alcançar determinados conteúdos e práticas de aprendizagem associada com formação" (VENEZUELA, 2003, p. 89, tradução nossa[47]).

O trabalho acadêmico do estudante tem como unidade de medida os tempos que as unidades curriculares têm, estabelecidos de acordo ao tempo presencial do aluno (dentro ou fora da sala de aula, atividades que os alunos realizam nas comunidades), entendido como tempo presencial:

> [...] tempo de permanência do aluno em uma comunidade, em ambientes de práticas profissionais, em laboratório, em tutoria, em sala de aula, etc., sob a orientação de professores em alguns casos e em outros (como as práticas profissionais) sob a co-orientação de professores e profissionais que orientaram suas atividades em tais ambientes (VENEZUELA, 2003, p. 89, tradução nossa[48]).

Neste sentido, a unidade curricular projeto acadêmico comunitário tem no mínimo oito horas semanais de dedicação (combinando atividades na sala de aula e atividades na comunidade local).

3.1.6 Cursos de graduação

A UBV iniciou com três cursos de graduação, considerados fundamentais para o processo de transformação do país: gestão ambiental, gestão social para o desenvolvimento local e comunicação social.

Posteriormente, foram incorporados os cursos de petroquímica, radioterapia, psicologia, petróleo, gestão em saúde publica, gás, estudos políticos e de governo, estudos jurídicos, economia política, informática para a gestão social, agroecologia,

[47][...] las unidades de tiempo asignadas a cada unidad curricular expresarán el tiempo que un estudiante debe dedicar para lograr determinados aprendizajes asociados a contenidos y prácticas de formación

[48][...] tiempo de permanencia del estudiante en una comunidad, en ambientes de prácticas profesionales, en laboratorio, en tutorías, en aula, etc., bajo la dirección de los profesores en unos casos y en otros (como las prácticas profesionales) bajo la co-dirección de profesores y profesionales que orientarán sus actividades en dichos ambientes.

administração de recursos hidrobiológicos. Na atualidade a universidade bolivariana tem dez sedes a nível nacional.

Os cursos de graduação têm duração de quatro anos, diferentemente das outras universidades venezuelanas, cuja duração é de cinco anos (MORLES; MEDINA; BEDOYA, 2003).

3.1.7 Curso de Graduação em Gestão Ambiental

O ambiente representa um tema de interesse nacional ao ponto de ser considerada matéria de Estado, por isso, na concepção da UBV, ela entra como uma das três principais carreiras profissionais a ser oferecida no início de suas funções como universidade de Estado.

Cria-se, assim, a carreira universitária para abordar a gestão ambiental em Venezuela, outorgando pela primeira vez ao tema ambiental conotação acadêmica e atenção especial na formação de cidadãos profissionais[49] que atuaram

> [...] em conjunto com as comunidades e outros atores sociais, com cultura ecológica associada a esquemas de desenvolvimento integral e sustentável com base nas realidades sociais e ambientais, no âmbito do regime de cooperação, reciprocidade, intercambio equitativo, tolerância e sustentabilidade (VENEZUELA, 2007, p. 6, tradução nossa[50]).

Sob a ótica de uma visão sistêmica do ambiente, dentro do qual o social e o ambiental funcionam de maneira indissociável, com interação mutua articulando o natural e sociocultural em todas as suas dimensões e entendendo que o estudo do ambiente passa pela consideração e incorporação do tecido social e suas manifestações intrapessoal, interpessoal e interculturais dentro de seu contexto.

O programa de gestão ambiental da UBV, assume "[...] a perspectiva de que a formação profissional tem fundamento na integração de conhecimentos entre

---

[49]Os princípios da UBV apontam para a formação de cidadãos profissionais, entendendo como uma necessidade a formação destes profissionais conscientes de seu compromisso ético e político com a sociedade, onde o coletivo prive sobre o individual, formando “cidadãos que trabalhem como cidadãos” (VENEZUELA, 2003, p.14).

[50][…] de manera conjunta con las comunidades y otros actores sociales, con cultura ecológica asociada a esquemas de desarrollo integral y sustentable, basados hacia nuevas realidades socio-ambientales, bajo el esquema de la cooperación, la reciprocidad, el intercambio equitativo, la tolerancia y la sustentabilidad.

diferentes disciplinas e os conhecimentos e práticas das comunidades" (VENEZUELA, 2007, p. 11, tradução nossa[51]).

Levando em conta esta perspectiva, o desenho curricular deste curso forma cidadãos profissionais na área da avaliação (técnico superior universitário, dois anos de carreira) e gestão ambiental (licenciatura, quatro anos de carreira), altamente vinculados com as necessidades locais, nacionais e regionais a fim de contribuir na prevenção, correção e/ou mitigação dos problemas ambientais (VENEZUELA, 2007).

Vinculação que se materializa através de quatro projetos acadêmicos comunitários que são trabalhados em/com as comunidades locais e que se fundamentam, no caso do curso de gestão ambiental, em uma:

> [...] metodologia de trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, e é essencialmente um processo de pesquisa-ação participativa transformadora, onde a comunidade faz parte da equipe de pesquisa que trabalha em conjunto com alunos e professores em cada grupo de projeto (VENEZUELA, 2007, p. 38, tradução nossa[52]).

Metodologia de trabalho que incorpora estudantes e professores nas diversas comunidades do país, estabelecendo um diálogo com as mesmas, na procura de diagnosticar e avaliar a situação ambiental, assim como planejar, com a comunidade, medidas de educação e prevenção ambiental.

Representando este projeto acadêmico comunitário do programa de gestão ambiental um instrumento de organização da aprendizagem, que visa à “[...] transformação social, principalmente porque, potencializa o poder do povo e promove a integração das comunidades e instituições [...]” (TORRES; PINTO; UZCATEGUI, 2009. p. 1, tradução nossa[53]), através do qual é possível estudar uma determinada situação dentro do contexto na qual esta acontece.

Os projetos acadêmicos comunitários são anuais, formados por grupos de 12-15 estudantes aproximadamente, podem ser mais ou menos dependendo da

---

[51][...] la perspectiva desde la cual la formación del profesional está fundamentada en la integración de saberes, entre las diferentes disciplinas y los saberes y quehaceres de las comunidades

[52] […] metodología de trabajo Interdisciplinaria y transdisciplinaria, y es en esencia un proceso de investigación acción participativa transformadora, donde la comunidad es parte del equipo investigador que trabaja coordinadamente con los estudiantes y profesores de cada grupo de proyecto.

[53][…] transformación social, ya que, potencia el poder popular y promueve la integración de las comunidades e instituciones […]

dinâmica do semestre e as diversas situações que se apresentam durante o ano de duração do projeto, acompanhados pela orientação de um professor.

Durante quatro anos, estudantes, professores e moradores das comunidades são convidados a interagir e desenvolver quatro projetos (um por ano) definidos a seguir:

- **Projeto I**: Diagnóstico Integral de Situações Ambientais (primeiro ano). Faz-se o diagnóstico socioambiental participativo, que implica a descrição e análise dos componentes do sistema socioambiental dentro do contexto histórico-social e ambiental da comunidade, assim como a identificação dos principais problemas ambientais presentes na mesma.

  Neste primeiro projeto dão-se as primeiras interações entre a universidade e comunidade local, assim como o início de conversações com os entes governamentais ou não governamentais que possam contribuir na solução dos problemas diagnosticados. Ao final de ano, o estudante escreve um trabalho de sistematização da experiência como parte de sua avaliação.

- **Projeto II:** Educação e Avaliação Ambiental (segundo ano). Levando em conta o diagnóstico ambiental feito no primeiro ano, se faz a avaliação ambiental da área, se propõem possíveis medidas ambientais dirigidas a mitigar, prevenir e corrigir a problemática ambiental encontrada.

  Nesta etapa, o estudante escreve seu trabalho de conclusão de curso, defendê-lo ante a banca e entregá-lo à comunidade. Cumprindo desta forma com o requisito para optar ao grau de Técnico Superior Universitário em Avaliação Ambiental.

Depois de obter o título de Técnico Superior Universitário em Avaliação Ambiental, o estudante tem a opção de continuar com sua carreira profissional para obter o grau de licenciatura. Os projetos desenvolvidos nesta segunda etapa de sua formação correspondem aos projetos III e IV, especificados a seguir:

- **Projeto III:** Reabilitação de Ecossistemas e Desenvolvimento Sustentável (terceiro ano). Faz o desenho de um programa de reabilitação ambiental integral, levando em conta a problemática ambiental avaliada no projeto II. Ao

final de ano o estudante escreve um trabalho de sistematização da experiência como parte de sua avaliação.

- **Projeto IV:** Gestão Ambiental, Participação Comunitária e Qualidade de Vida (quarto ano). Incorpora o processo contínuo de construção do conhecimento realizados desde o início da carreira de formação. Integram conteúdos, práticas e vivências na geração de projetos dirigidos ao planejamento de áreas ambientais e ordenamento territorial.

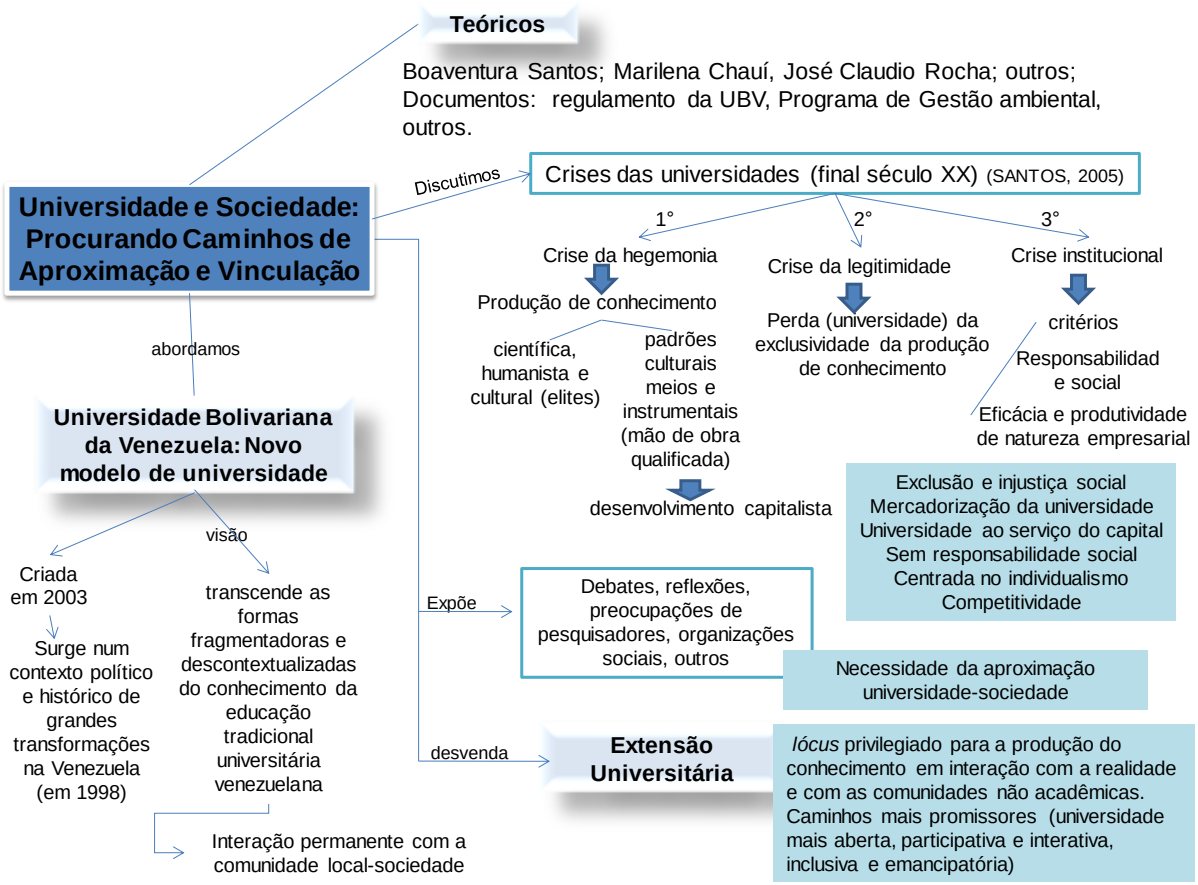
  Nesta etapa, o estudante escreve seu trabalho de conclusão de curso de graduação, defendê-lo ante a banca e entregá-lo à comunidade. Cumprimento desta forma com o requisito para optar ao grau de licenciado em gestão ambiental.

É importante salientar que os projetos são feitos nos espaços comunitários, sendo em essência "um processo de pesquisa-ação participativa transformadora, onde a comunidade é parte da equipe de pesquisa que trabalha em estreita coordenação com estudantes e professores" (VENEZUELA, 2007, p. 38, tradução nossa[54]).

Na figura 4, fizemos a representação do conhecimento do capitulo três, através de um mapa conceitual, que reflete a nossa compreensão sobre "Universidade e sociedade: Procurando caminhos de aproximação e vinculação".

[54] Un proceso de investigación acción participativa transformadora, donde la comunidad es parte del equipo investigador que trabaja coordinadamente con los estudiantes y profesores

Figura 4 – Mapa conceitual do capitulo três "Universidade e sociedade: Procurando caminhos de aproximação e vinculação"



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016.

4. METODOLOGIA

> Conceber a circularidade é, desde agora, abrir a possibilidade de um método que, ao fazer interagir os termos que se remitem uns aos outros, seria produtivo, através destes processos e mudanças, de um conhecimento complexo que implica a sua própria reflexibilidade.
>
> [...] não temos que romper nossas circularidades, pelo contrario, temos que velar para não afastar-se delas. O circulo será nossa roda, nossa rota será espiral.
>
> (MORIN, 1977, p. 32, tradução nossa[55]).

A metodologia representa o caminho seguido pelo pesquisador para se aproximar do entendimento de uma realidade, que deve incluir de acordo com Minayo (2015, p. 14), "a teoria da abordagem (método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)" que, por sua vez, devem estar em sintonia com o referencial teórico que acompanha a pesquisa.

Esta pesquisa orientou-se por um referencial teórico com fundamento nas reflexões da integração entre diferentes tipos de conhecimento, seguindo uma linha do pensamento da ecologia de saberes de Boaventura Santos, que coloca como princípio a integração entre conhecimento científico e do conhecimento não científico encontrado em comunidades locais, camponeses, organizações comunitárias, outros.

De igual maneira, seguiu a linha do pensamento complexo de Edgar Morin, que visa a uma compreensão da realidade de forma integrada, contextualizada, reconhecendo a sua multidimensionalidade, colocando o pensamento do complexo "no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto" (MORIN, 2003, p. 89).

De tal forma que o caminho teórico aqui exposto acompanha um pensamento inserido nessa circularidade aberta, conforme Morin (1977) expõe na epígrafe anterior, que possibilite interconectar o todo com o todo, afastar a linearidade e simplificação do pensamento e mergulhar pelas diversas interpretações do mundo.

---

[55]Concebir la circularidad es, desde ahora, abrir la posibilidad de un método que, al hacer interactuar los términos que se remiten unos a otros, se haría productivo, a través de estos procesos y cambios, de un conocimiento complejo que comporte su propia reflexividad.
[…] no hay que romper nuestras circularidades, por el contrario, hay que velar para no apartarse de ellas. El círculo será nuestra rueda, nuestra ruta será espiral.

Pensamento que assume a realidade de forma dinâmica, sistêmica e associada a um contexto, de acordo com o filósofo, pedagogo e sociólogo Ander-Egg (2001). Se assumindo a existência de múltiplas realidades criadas e recriadas pelo ser humano de acordo com suas concepções de vida, vivências, experiências e relações socioambientais.

De tal forma que nosso caminho metodológico não pode estar afastado dessa nossa perspectiva epistemológica, assim como do objetivo geral da pesquisa, que é entender desde uma perspectiva complexa, como a Universidade Bolivariana da Venezuela e as comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila,* dialogam, integram e difundem conhecimento, mediadas pelo projeto acadêmico comunitário, visando novos olhares das interações entre universidade (conhecimento científico) e comunidade local (conhecimento comum), que levem em conta a integração destes conhecimentos diversos, assim como a sua difusão dentro dos espaços das comunidades locais.

Tendo isso em vista, este estudo assume uma pesquisa de cunho qualitativo, de tipo descritiva e explicativa, através da qual buscamos estabelecer o diálogo e interação entre os sujeitos e suas realidades, em nosso caso, entre universidade e comunidade local, procurando através de suas falas e suas experiências compreender como estas comunidades estão dialogando, integrando e difundindo conhecimento.

Atuando a pesquisa qualitativa "com um nível da realidade que não pode ou não deveria ser quantificado" (MINAYO, 2015, p.21), assim como na procura de “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (MORESI, 2003, p. 9). Neste sentido, a nossa pesquisa procura a compreensão das interações entre universidade e comunidade local, geradas pela atuação de grupos sociais e suas relações, envolvendo conhecimentos, vivências, histórias, crenças, valores, outros, que dificilmente podem ser quantificadas.

A escolha pela pesquisa de cunho qualitativa deve-se também ao fato de esta localizar o universo das investigações “no cotidiano, as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (MINAYO, 2008, p. 24), assim como de explorar processos e fenômenos ainda pouco conhecidos e propiciar novos entendimentos, abordagens e conceitos, tornando possível e visível aquilo que não pode ser traduzido pelos números (MINAYO, 2008),

encontrando-se nossa pesquisa dentro desse universo e considerações de propiciar novos entendimentos sobre as relações entre universidade e comunidade locais.

Explicitando que nossa posição é aberta a qualquer outra abordagem de pesquisa, sejam estas quantitativas ou quanti-qualitativas, respeitando as escolhas do pesquisador e suas visões de olhar o mundo, entendendo a existência de uma diversidade epistemológica e pluralidade de conhecimentos e, portanto, diversidade de formas para sua compreensão.

No que concerne à pesquisa de tipo descritiva e explicativa, procuramos com isto descrever as características das relações entre comunidades cognitivas com lastros distintos de trabalho (epistêmico e prático), refletindo e analisando tais relações e sua dinâmica complexa envolvida, levando em conta que a pesquisa descritiva tem como objetivo a "descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2002, p. 41) e a pesquisa explicativa aprofunda o conhecimento, explicitando a razão e o porquê das coisas (GIL, 2002).

4.1 Método de pesquisa

Esta pesquisa Interação dialógica entre comunidade acadêmica e comunidade local: difusão do conhecimento mediado pelo projeto acadêmico comunitário da universidade bolivariana de Venezuela (PAC-UBV) inspira-se no método de pesquisa participante.

A pesquisa participante, também chamada de pesquisa ação, pesquisa participativa, investigação ação participativa[56], surge na década dos anos 60 e 80 em alguns lugares de America Latina, expandindo-se por todo o continente; caracteriza-se por seu desenvolvimento com grupos de ação social e trabalhos preferencialmente em comunidades populares, se colocando em contato pessoas e agencias sociais 'eruditas' (sociólogo, educador, outros) e pessoas e grupos populares (indígena, camponês, outros), se possibilitando a participação dos agentes populares ao longo da pesquisa (BRANDÃO; BORGES, 2007).

[56]Nesta pesquisa, assume o termo pesquisa participante, ao assumir os pontos comuns e os princípios expostos por Brandão e Borges (2007) para sua compreensão, assim como algumas referencias sobre pesquisa ação expostas por René Barbier (2007). Para esclarecimento, não é intenção desta pesquisa estabelecer diferenças entre as diversas denominações dadas à pesquisa participante.

A escolha da pesquisa participante como método de pesquisa se deve ao seu caráter participativo e integrativo, que permite uma interação entre os sujeitos participantes da pesquisa, superando as separações entre sujeito e objeto e se conformando numa relação sujeito-sujeito, partindo do pressuposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Situa-se, este tipo de pesquisa, numa realidade social que é tomada como uma totalidade na sua estrutura e dinâmica, se considerando as integrações e interações que a compõem (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Na pesquisa participante, "o conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador" (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Barbier (2007) incorpora o fator da participação coletiva na sua concepção de pesquisa-ação, ampliando a compreensão do que significa "participação":

> [...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, 'actantes' na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidaria (BARBIER, 2007, p. 70).

O envolvimento pessoal pela experiência é outro elemento que nos faz inspirar no método da pesquisa participante, assinalada aqui como pesquisa ação por Barbier (2007), como via para a compreensão do fenômeno a ser estudado nesta pesquisa.

Caminhamos, metodologicamente, pela pesquisa participante, dentro dessa implicância nossa pela dimensão coletiva e participativa junto com os sujeitos da pesquisa, inseridos diretamente dentro de seu contexto cotidiano, procurando, com eles, o entendimento das interações e articulações entre universidade e comunidade local, dadas através do projeto acadêmico comunitário da UBV.

Procuramos na pesquisa participante compreender, a partir das perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa (professores, estudantes e moradores das comunidades locais) e do diálogo reflexivo com eles, como ocorre essa interação dialógica entre universidade e comunidade local, nos colocando na posição de

observador e participante ao mesmo tempo, formando parte das reflexões em/com os sujeitos da pesquisa.

4.2 Procedimentos de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida, numa primeira fase, através de pesquisa bibliográfica e documental e, numa segunda fase, com a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida fazendo uso de fontes secundárias, isto é, com base em material já elaborado (principalmente de livros e artigos científicos), representando a sua principal vantagem a de poder ter uma ampla gama de informações e contribuições de diversos autores sobre o tema de ser abordado, ajudando desta forma a definir aspetos teóricos da pesquisa (GIL, 2002).

De acordo com isto, a pesquisa bibliográfica foi utilizada na construção dos capítulos teóricos que, por sua vez, subsidiam e aportam elementos para entender o fenômeno que estamos estudando, que tem a ver com as interações entre comunidade acadêmica e comunidade local, a integração do conhecimento científico e conhecimento comum, complexidade, ecologia de saberes, outros.

A pesquisa documental faz uso de fontes de primeira mão que, de acordo com Gil (2002, p. 45), "não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados com os objetivos da pesquisa", significando uma fonte rica de dados diretos, mas dispersos sobre o assunto a ser estudado. Encontramos nesta categoria: arquivos de órgãos públicos, relatórios de empresas, reportagens de jornais, diários, filmes, cartas, fotografias, outros.

Neste sentido, utilizamos na pesquisa documental os trabalhos de conclusão de curso produzidos dentro do lócus da pesquisa, documentos de regimento da UBV, assim como material fotográfico, material gravado.

Enquanto a pesquisa de campo representa, de acordo com Brandão (2007, p. 12), uma vivência através da qual se estabelece "uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam, por exemplo, antropólogo, educador e pessoas moradoras de uma comunidade rural, [...]", que está presente uma dimensão forte de subjetividades, estabelece uma dimensão afetiva marcada pela troca de sinais e símbolos entre as pessoas que fazem parte

da investigação e que marcaram ou não a realização do trabalho de campo, esse foi nosso caminhar pela pesquisa de campo.

Para Moresi (2003, p. 9), a pesquisa de campo corresponde a uma "investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo" e constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2008, p. 202).

A pesquisa de campo é a razão de ser da pesquisa participante, neste sentido, foi parte essencial de nossa pesquisa, procuramos no campo o contexto que envolve a relação universidade e comunidades locais, as interações que dentro desse contexto emergem, com os atores e seu cotidiano, os sujeitos em seu ação e participação, nos envolvendo dentro dessa dinâmica, para, dessa forma, entendê-la de maneira integrada.

Sendo assim, a pesquisa de campo foi desenvolvida com/nas comunidades *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila* em interação com a Universidade Bolivariana de Venezuela, de acordo com o lócus de pesquisa definido a seguir.

4.3 Lócus da pesquisa

A pesquisa abrange como lócus ao Projeto Acadêmico Comunitário do Programa de Gestão Ambiental da UBV- Sede Caracas, identificado, aqui, como uma unidade curricular incorporada dentro do desenho curricular da UBV, através da qual estudantes e professores realizam projetos que articulam ensino, pesquisa e interação sociocomunitária, se dando um trabalho em/com as comunidades locais.

O Projeto Acadêmico Comunitário é desenvolvido semanalmente pelos estudantes e professores, combinando os espaços acadêmicos (teoria) e os espaços comunitários (teoria e prática). De acordo com o currículo do programa de gestão ambiental, o numero de horas de dedicação aos projetos acadêmicos comunitários é de oito (8) horas semanais (VENEZUELA, 2007), sendo oferecido no plano de estudos matutinos (toda quinta-feira) e noturnos (todo sábado).

O Projeto Acadêmico Comunitário é incorporado em todos os programas de formação que oferece a UBV, independentemente da sua natureza profissional. O currículo estabelece um total de quatro projetos acadêmicos comunitários, que no caso do programa de gestão ambiental correspondem ao Projeto I: Diagnóstico

Integral de Situações Ambientais (primeiro ano); Projeto II: Educação e Avaliação Ambiental (segundo ano); Projeto III: Reabilitação de Ecossistemas e Desenvolvimento Sustentável (terceiro ano); Projeto IV: Gestão Ambiental, Participação Comunitária e Qualidade de Vida (quarto ano).

Todo estudante da UBV cursa a unidade curricular projeto acadêmico comunitário e, no caso dos professores, forma parte de suas funções acadêmicas, de tal forma que ambos (estudantes e professores) desenvolvem as funções de ensino, pesquisa e interação sócio- comunitária diretamente vinculados e articulados em/com a comunidade local.

O professor de projeto, assim como a turma de estudantes são designados pela área de planificação acadêmica do programa de gestão ambiental. De forma geral, as turmas do projeto acadêmico comunitário estão formadas por um ou dois professores e um grupo de 15-20 estudantes. A experiência fala de um máximo de 10-15 estudantes. Salienta-se que o número de estudantes e professores por projeto acadêmico comunitário está sujeito às condições de matrícula no programa de gestão ambiental e na própria unidade curricular, assim como de outros fatores que têm a ver com distribuições de carga horária dos professores.

Para realizar a pesquisa, selecionamos dois Projetos Acadêmicos Comunitários do Programa de Gestão ambiental-Sede Caracas:

- Projeto Acadêmico Comunitário, formado por estudantes e professores do programa de Gestão Ambiental da UBV e moradores da comunidade local Casco Histórico de Macarao. Parroquia Macarao.Caracas-Venezuela (período 2010-2014), definido, aqui, para fins deste estudo, como PAC A.
- Projeto Acadêmico Comunitário, formado por estudantes e professores do programa de Gestão Ambiental da UBV e moradores da comunidade local Santa Rosa del Ávila. *Parroquia Petare*, Estado *Miranda* -Venezuela (período 2009-2014), definido, aqui, para fins deste estudo, como PAC B.

4.3.1 Critérios para a escolha do PAC A

Os critérios para a escolha do PAC A (UBV e comunidade local Casco Histórico de Macarao), foram os seguintes:

- É um PAC que tem um período contínuo de trabalho de quatro anos.

- É um PAC que nós temos acompanhado como professora orientadora durante um período de dois anos contínuos (2010-2012), participando no desenvolvimento do PAC I e PAC II, de tal maneira que já existe aproximação com a comunidade Casco Histórico de Macarao e estudantes que atuaram nesse período. No período 2012-2014, se incorpora outro professor orientador a este PAC.
- Existe uma continuidade de trabalho dos estudantes dentro deste PAC e, portanto, com a comunidade Casco Histórico de Macarao (cobrindo o ciclo completo de quatro anos de atuação em/com a comunidade local).
- Pelo apoio e participação da comunidade local no PAC.
- Disponibilidade e aceitação da comunidade local, estudantes e professores para participar desta pesquisa.

4.3.2 Critérios para a escolha do PAC B

Os critérios para a escolha do PAC B (UBV e comunidade local Santa Rosa del Ávila), foram os seguintes:

- É um PAC que tem um período contínuo de trabalho de seis anos
- É um PAC que tem como característica o fato de ser dirigido ao programa especial de profissionalização para Guardaparques, desenhado por via de convênio institucional entre a Universidade Bolivariana de Venezuela e o Instituto Nacional de Parques (INPARQUES). Tem como finalidade o processo de profissionalização acadêmica integral dos funcionários de INPARQUES e leva em conta a experiência acumulada destes funcionários (VENEZUELA, 2008, p.11). Este plano proporciona outros olhares e relações que podem contribuir para atingir aos objetivos desta pesquisa.
- É um PAC que, desde seu início, em 2009, tem sido desenvolvido com/na comunidade Santa Rosa del Ávila, tem participado três turmas e tem estado acompanhado da orientação acadêmica por uma sola professora, se dando uma relação entre UBV e comunidade local de mais de seis anos.

- É um PAC que tem sido acompanhado de forma contínua pelos estudantes (cobrindo o ciclo completo de quatro anos de atuação em/com a comunidade local).
- Pelo apoio e participação da comunidade local no PAC.
- Disponibilidade e aceitação da comunidade local, estudantes e professores para participar desta pesquisa.
- Representa para nós uma oportunidade de aproximação e conhecimento do trabalho desenvolvido entre UBV e comunidade Santa Rosa del Ávila, e, portanto, um olhar distinto aquele do PAC A que temos tido participação.

4.3.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Nesta pesquisa, consideramos dois grupos de sujeitos participantes, vinculados diretamente aos Projetos Acadêmicos Comunitários escolhidos para o estudo (PAC A e PAC B), neste sentido, temos:

- **Grupo de participantes do PAC A**, formado por quatro estudantes, dois professores e dois moradores da comunidade Casco Histórico de Macarao (que identificamos aqui como Grupo A). Tratados na análise de informações como:

  Estudantes: E.1.MC-GA, E.2.CG-GA, E.3.EA e E.4.ER-GA, significando esta codificação E.1 a E.4 (Estudante); MC, CG, EA, ER (iniciais do nome e do sobrenome do estudante) e GA (referido ao grupo A, do PAC A).

  Professores: P.1. RH-GA; e P.2.MP-GA, significando esta codificação P.1 e P.2 (Professor); RH, MP (iniciais do nome e do sobrenome do professor) e GA (referido ao grupo A, do PAC A).

  Moradores da comunidade: M.1.GL-GA e M.2.ER-GA, significando esta codificação M.1 e M.2 (Morador); GL, ER (iniciais do nome e do sobrenome do morador da comunidade) e GA (referido ao grupo A, do PAC A).
- **Grupo de participantes do PAC B**, formado por um professor, dois estudantes e sete moradores da comunidade Santa Rosa del Ávila (que identificamos aqui como Grupo B). Tratados na análise de informações como:

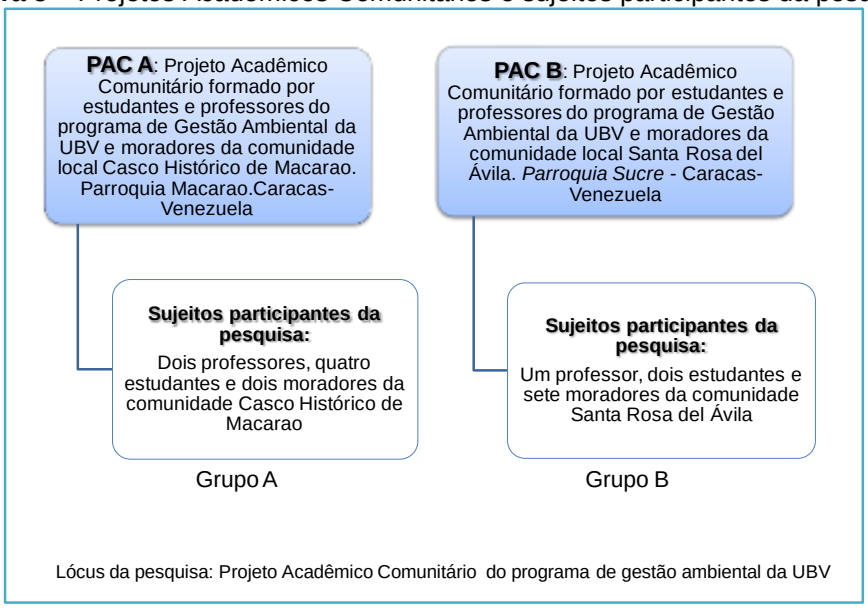
Estudantes: E.1.GG-GB e E.2.RC-GB, significando esta codificação E.1 e E.2 (Estudante); GG e RC (iniciais do nome e do sobrenome do estudante) e GB (referido ao grupo B, do PAC B).

Professor: P.1.VM-GB, significando esta codificação P.1(Professor); VM (iniciais do nome e do sobrenome do professor) e GB (referido ao grupo B, do PAC B).

Moradores da comunidade: M.1.JGS-GB; M.2.VA-GB; M.3.AD-GB; M.4.VS-GB; M.5.YG-GB; M.6.NS; e M.7.JM-GB, significando esta codificação M.1 a M.7 (Morador); JGS, VA, AD, VS, YG, NS e JM (iniciais do nome e do sobrenome do morador da comunidade) e GB (referido ao grupo B, do PAC B).

Representamos, na Figura 5, os Projetos Acadêmicos Comunitários e os sujeitos participantes da pesquisa.

Figura 5 – Projetos Acadêmicos Comunitários e sujeitos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016.

A escolha dos sujeitos participantes para os dois grupos da pesquisa correspondeu a uma amostragem não probabilística de tipo intencional, de acordo com a abordagem qualitativa e método de pesquisa participante adotados neste estudo. Este tipo de amostragem se caracteriza pela seleção dos indivíduos "com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes" (GIL, 2002, p.145), sendo este tipo de amostragem mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa (GIL, 2002).

Sendo assim, as escolhas dos sujeitos da pesquisa para ambos grupos atenderam aos critérios de participação direta, ativa, participativa no desenvolvimento dos projetos acadêmicos comunitários (PAC A e PAC B), assim como a sua disponibilidade e aceitação para participar desta pesquisa.

Neste sentido, esclarecemos que, de um total de oito estudantes que iniciaram o PAC A, em 2010, apenas quatro estudantes aceitaram participar desta pesquisa, os outros estudantes mudaram de projeto e não conseguimos estabelecer contato. Em relação à comunidade Casco Histórico de Macarao, inicialmente, tínhamos marcado a participação dos membros do conselho comunal, mas o período escolhido para o trabalho de campo coincidiu com uma série de reuniões que a comunidade tinha com os organismos do Estado Venezuelano, assim como certas mudanças e dificuldades pelas que estava passando a comunidade que impossibilitaram sua maior participação na pesquisa.

Acompanharam a orientação do PAC A, dois professores, dos quais um deles é a pesquisadora, que atuou durante um período contínuo de dois anos (2010-2012), em tal sentido, nos encontramos formando parte dos sujeitos participantes da pesquisa dentro do grupo A, o que significa uma dupla participação e desdobramento: como pesquisadora e como participante da pesquisa.

De igual forma esclarecemos que a participação dos estudantes do PAC B, teve como limitante o pouco número de estudantes (cinco) que iniciaram em o PAC B em 2009, neste sentido, só um destes estudantes permaneceu no PAC por quatro anos, os demais estudantes ficaram dois anos (formaram-se como técnicos universitários) e não deram continuidade ao processo de formação, um deles morreu e não conseguimos estabelecer contato com os outros estudantes. Posteriormente, em 2012, se incorporou outra turma de três estudantes ao PAC B, dos quais um estudante aceito participar da pesquisa.

Salienta-se que o PAC B tem sido acompanhado pela orientação de uma professora desde seu início em 2009.

Importante esclarecer que não se pretendeu generalizar as informações do grupo de sujeitos escolhidos para a totalidade da população, pelo contrário, procuramos que este grupo de sujeitos, que tem tido uma proximidade maior com a experiência de trabalho entre universidade e comunidade local, façam a suas contribuições para o entendimento da teia de interações do fenômeno complexo estudado.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram informados sobre o estudo e seus objetivos e autorizaram sua participação, assim como a divulgação dos dados da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo encontra-se em anexo e disponível em arquivo pessoal (Anexo 1).

A pesquisa de campo foi desenvolvida em dois períodos: o primeiro em maio de 2013 e o segundo em novembro 2014-fevereiro 2015; dezembro 2015-janeiro 2016.

As atividades de campo desenvolvidas no PAC A, foram registradas no diário de campo e sistematizadas, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Descritivo das atividades de campo desenvolvidas. PAC A, Grupo A.

Período	Descritivo de Atividade
Maio 2013	Realizamos em maio de 2013 um primeiro encontro nos espaços da comunidade Casco Histórico de Macarao com a participação de estudantes e representantes-chave da comunidade. Apresentamos nesta oportunidade os objetivos da pesquisa, solicitamos a participação dos assistentes na pesquisa, assim como a permissão à comunidade para se considerar como parte da pesquisa. Prévio a este encontro foram feitas varias conversas informais com estudantes, alguns moradores da comunidade e professor. Todos os assistentes concordaram em participar da pesquisa, mostrando disponibilidade para colaborar e formar parte da mesma. Com o professor orientador do projeto foi marcada uma reunião na universidade em maio 2013. Apresentamos nesta oportunidade os objetivos da pesquisa e solicitamos a sua participação na pesquisa. O professor concordou em participar da pesquisa, mostrando disponibilidade para colaborar e formar parte da mesma.
Nov.2014 a Fev 2015 Dez. 2015 a Jan. 2016	Realizamos três sessões de trabalho com os estudantes, uma delas desenvolvida de forma coletiva nos espaços da comunidade e as outras duas nos espaços da UBV. Fizemos uma sessão de trabalho com o professor orientador do projeto na UBV. Fizemos sete sessões (Nov 2014-Fev 2015) e duas sessões (Dez 2015-Jan 2016) de trabalho em/com a comunidade. Estas sessões de trabalho envolveram a participação em reuniões, percorridos de campo, levantamento de informação, observações de campo, entrevistas, falas informais, pesquisa documental.

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa (2016).

No caso das atividades de campo desenvolvidas no PAC B (UBV e comunidade Santa Rosa del Ávila), foram registradas no diário de campo e sistematizadas, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Descritivo das atividades de campo desenvolvidas. PAC B, Grupo B

Período	Descritivo de Atividade
Maio 2013	Realizamos em maio de 2013 um primeiro encontro nos espaços da comunidade Santa Rosa del Ávila com a participação de estudantes, professora e representantes chave da comunidade. Apresentamos nesta oportunidade os objetivos da pesquisa, solicitamos a participação dos assistentes na pesquisa, assim como a permissão à comunidade para se considerar como parte da pesquisa. Todos os participantes da reunião concordaram em participar da pesquisa, mostrando disponibilidade para colaborar e formar parte da mesma. Durante este primeiro encontro aproveitamos a oportunidade para conhecer a comunidade e aos estudantes, percorremos a comunidade, falamos com alguns moradores. Foi muito significativa o acompanhamento durante toda a pesquisa de campo da professora deste projeto.
Nov.2014 a Fev 2015 Dez. 2015 a Jan. 2016	Fizemos uma sessão de trabalho com a professora orientadora do projeto na UBV para a aplicação dos instrumentos. Realizamos sete sessões (Nov 2014 -Fev 2015) e uma sessão (Dez 2015-Jan 2016) de trabalho em/com a comunidade, participaram estudantes, professora e moradores. Estas sessões de trabalho envolveram a participação em reuniões, percorridos pela comunidade, observações de campo, entrevistas, falas informais, pesquisa documental, atividades de trabalho e lazer programadas pela comunidade.

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa (2015).

4.3.4 Caracterizando as comunidades locais participantes

4.3.4.1 Comunidade Casco Histórico de Macarao

A comunidade *Casco Histórico de Macarao* se encontra localizada geograficamente na Parroquia de Macarao, ao extremo sul oeste do Município Libertador, em Caracas, Venezuela, tendo como limites ao norte o *Junquito*, ao leste a *Parroquia Caricuao*, ao sul o *Estado Miranda* e oeste o Parque Nacional Macarao (ANDRADE et al., 2012; AULAR; RODRÍGUEZ, 2014), conforme figura 6.

De acordo com o anuário da Arquidiocese de Caracas, a Parroquia Macarao foi erigida em 1746, sendo a terceira paróquia remota de Caracas (ANDRADE et al., 2012). A comunidade recebeu o nome de Macarao em homenagem ao *cacique* de nome Macarao, pertencente à etnia Toromaima que faziam vida nesses espaços.

É uma comunidade rodeada por bairros populares de baixa renda; tem como vizinhos a zona industrial de Macarao e o parque nacional Macarao, compartilhando com o parque áreas verdes, especialmente na parte mais alta da comunidade.

Figura 6 – Localização por satélite da comunidade Casco Histórico de Macarao, Caracas-Venezuela

Fonte: Google Maps (https://www.google.com.br/maps). Adaptações da autora da pesquisa. 2016

Casco Histórico de Macarao está constituída pelos setores *Casco Histórico, Los Angelinos, Altos La Cruz e El Volcán*, salientando-se que a experiência do projeto acadêmico comunitário só se fez em/com os setores *Los Angelinos, Altos La Cruz e El Volcán*. Estes três setores estão organizados como conselho comunal, tendo registro como conselho comunal *Los Angelinos, Altos La Cruz e El Volcán.*

Os conselhos comunais são instâncias legais de participação e exercício de direito da soberania popular, definidos segundo o art.2° da lei Orgânica dos conselhos comunais de 2006 e reformulada em 2009, como:

> […] instâncias de participação, articulação e integração entre os cidadãos, cidadãs e as diversas organizações comunitárias, movimentos sociais e populares, que permitem ao povo organizado exercer o governo comunitário e a gestão direta das políticas públicas e projetos orientados a responder às necessidades, potencialidades e aspirações das comunidades, na construção do novo modelo de sociedade socialista de igualdade, equidade e justiça social (VENEZUELA, 2009, tradução nossa[57]).

[57][...] instancias de participación, articulación e integración entre los ciudadanos, ciudadanas y las diversas organizaciones comunitarias, movimientos sociales y populares, que permiten al pueblo organizado ejercer el gobierno comunitario y la gestión directa de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades, potencialidades y aspiraciones de las comunidades, en la construcción del nuevo modelo de sociedad socialista de igualdad, equidad y justicia social

Através dos conselhos comunais, as comunidades se organizam e iniciam um processo de participação, controle social e desenvolvimento de projetos que são criados e gerenciados pela própria comunidade de acordo com suas necessidades. Sendo esta uma forma de organização e participação interna e externa das comunidades, criado pelo Estado para promover o exercício direto da soberania popular em sua relação com os órgãos e entes do Poder Público.

O conselho comunal *Los Angelinos, Altos La Cruz e El Volcán* está formado por 53 representantes comunitários, distribuídos nos diversos comitês, entre os quais se encontram o comitê de alimentação, saúde, ambiente, terra, moradia, comunicação, esportes, outros (ANDRADE et al., 2012, p 126). Segundo o censo realizado em 2012 pelo conselho comunal, o número de habitantes nos três setores é de 1200 pessoas.

Algumas das características da comunidade Casco Histórico Macarao e seus três setores são descritos nas seguintes paginas, começando pela parte baixa antes de chegar ao setor *Los Angelinos,* no que se pode encontrar casas da época colonial, especialmente na parte mais baixa (por exemplo, o setor *Casco Histórico*), conforme Figura 7.

Estas quatro fotografias correspondem à porta de entrada da comunidade, localizada na parte mais baixa e é uma área povoada majoritariamente por pessoas com maior poder aquisitivo. Assim, podemos dizer que é a parte da comunidade que moram as pessoas com mais poder econômico, em relação aos outros setores considerados nesta pesquisa: *Los Angelinos, Altos La Cruz e El Volcán*.

Figura 7 – Zona colonial da comunidade Casco Histórico de Macarao. Caracas-Venezuela

Fonte: Acervo fotográfico da autora. Projeto acadêmico comunitário I e II. 2010-2012.

Seguidamente, encontramos o setor Los Angelinos (Figura 8), que apresenta outra conformação social, com menos recursos, com casas menos luxuosas, que já começam a surgir construções de casas em zonas de risco. O setor Los Angelinos encontra-se entre os 1.050 e 1.075 metros de altura, inclinação que oferece certa facilidade ainda para as construções das vivendas (ANDRADE et al., 2012; AULAR; RODRÍGUEZ, 2014). Neste setor, encontramos casas e ruas (Figura 8) em boas condições (fotografias parte superior), mas também encontramos casas situadas em zonas de perigo e escadas improvisadas (fotografias parte inferior).

Figura 8 – Setor Los Angelinos da comunidade Casco Histórico de Macarao. Caracas-Venezuela

Fonte: Acervo fotográfico da autora. Projeto acadêmico comunitário I e II. 2010-2012.

O setor *Altos la Cruz*, mostrado na Figura 9, esta localizado entre 1.100 e 1.175 metros de altura (ANDRADE et al., 2012; AULAR; RODRÍGUEZ, 2014). Para chegar até esse setor, é preciso subir escadas que, às vezes, são de terra e improvisadas; as construções das casas começam a ocupar áreas de difícil acesso e risco. Os serviços básicos neste setor são precários.

Figura 9 – Setor Altos La Cruz da comunidade Casco Histórico de Macarao. Caracas-Venezuela

Fonte: Acervo fotográfico da autora. Projeto acadêmico comunitário I e II. 2010-2012.

Ao continuar a caminhada pelo setor *Altos La Cruz*, entre 1.050 - 1325 metros de altura, encontramos o setor El Volcán (ANDRADE et al., 2012; AULAR; RODRÍGUEZ, 2014), conforme Figura 10. Este setor tem características mais rurais, pois, de fato, esta área tem uso agrícola, os caminhos são de terra e a vegetação vai tomando conta, observando-se poucos habitantes e construções de moradia mais precárias e escassas. É possível observar nas fotos o contraste com os anteriores setores, no que se refere ao uso do solo que dão conta dos desmatamentos para uso agrícola.

Figura 10 – Setor El Volcán da comunidade Casco Histórico de Macarao. Caracas-Venezuela

Fonte: Acervo fotográfico da autora. Projeto acadêmico comunitário I e II. 2010-2012.

De acordo com Andrade et al. (2012), o nome Los Angelinos foi dado pelos habitantes deste setor em homenagem a uma árvore chamada Angelinos, mas, infelizmente, esta árvore foi extinta. Por sua vez, o nome do setor Altos la Cruz faz homenagem a uma enorme cruz que está no alto da montanha formando parte de um antigo cemitério. E o nome do setor El Volcán obedeceu a uma série de formações nesse lugar semelhantes a um vulcão.

Salienta-se como atividades culturais com maior conotação da comunidade as festas da v*irgen del Rosario de Curucay* (Figura 11), cuja lenda conta a sua aparição sobre uma árvore chamada Curucay nas margens do Rio Macarao, estando a sua imagem na igreja que leva seu mesmo nome, que está na estrada da comunidade *Casco Central de Macarao* (ANDRADE et al., 2012).

Outras festividades também muito comemoradas são aquelas em homenagem à virgem de Fátima, padroeira dos Portugueses (mês de maio) e as festividades da *Virgem del Carmen* (mês de julho) (ANDRADE et al., 2012).

Figura 11 – Igreja *Rosario de Curucay*. Casco Histórico de Macarao. Caracas-Venezuela

Fonte: Acervo fotográfico da autora. Projeto acadêmico comunitário I e II. 2010-2012.

É uma das poucas comunidades de Caracas que tem seu próprio cemitério (Figura 12), o qual esteve, inicialmente, situado em "túneis subterrâneos, debaixo da igreja e logo foi situado na parte sul do povoado, detrais da igreja, [...] logo foi situado nas adjacências da quebrada Los Angelinos [...]" (ANDRADE et al., 2012, p.18).

Figura 12 – Cemitério Casco Histórico de Macarao. Caracas-Venezuela

Fonte: Acervo fotográfico da autora. Projeto acadêmico comunitário I e II. 2010-2012.

Como parte da pesquisa de Andrade et al., (2012), foi feita uma avaliação ambiental na comunidade Casco Histórico de Macarao, ao enfatizar os setores Los Angelinos, Altos La Cruz e El Volcán. Esta pesquisa envolveu o levantamento e discussão dos principais aspectos físicos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, assim como o mapeamento dos principais problemas ambientais destes

setores e a proposta de medidas para minimizar os impactos ambientais causados pelos seres humanos nestas áreas.

De igual forma Aular; Rodríguez (2014) fizeram o mapeamento dos processos erosivos e movimento de terra da *Quebrada Los Angelinos*, o levantamento de informação sobre a problemática ambiental da quebrada *Los Angelinos* e suas causas, assim como a determinação de zonas de alto risco ante os movimentos de terra e apresentaram uma proposta de plano de ação para melhorar as condições atuais da *quebrada Los Angelinos*.

4.3.4.2 Comunidade Santa Rosa del Ávila

A comunidade *Santa Rosa del Ávila* está localizada no Parque Nacional *Waraira Repano, Parroquia Petare*, Estado *Miranda-Venezuela* (ALMEIDA et al., 2011; GUTIERREZ, 2013), conforme figura 13. Em 1958, foi decretado como Parque Nacional El Ávila (VENEZUELA, 1958) sofrendo uma modificação de nome, em 2010, para Parque Nacional *Waraira Repano* (VENEZUELA, 2010); sendo considerado uma Área Sob Regime de Administração Especial (ABRAE).

Como descrito por Almeida et al. (2011, p.4) e Gutierrez (2013, p.8) a comunidade se encontra a uma altitude de 1.483 metros e seus limites são ao norte com o *Topo Santa Rosa*; ao sul com a universidade Metropolitana, ao leste com o *topo Padrón* e ao oeste com *Topo Arvelo*.

De acordo com estes mesmos autores (ALMEIDA et al., 2011; GUTIERREZ, 2013), a comunidade *Santa Rosa del Ávila* está constituída por vinte e oito (28) famílias para um total de oitenta e seis (86) pessoas (meninos e meninas, adultos). Tem como data de constituição em 1912.

Figura 13 – Localização por satélite da comunidade Santa Rosa del Ávila. Edo. Miranda-Venezuela

Fonte: Google Maps (https://www.google.com.br/maps). Adaptações da autora da pesquisa. 2016

Sua localização privilegiada proporciona uma rica biodiversidade de flora e fauna, assim como um lugar de grande beleza e importância pelos recursos naturais que dispõe, mas ao mesmo tempo tem sua forma de vida e sistema de produção restrita às considerações do plano de ordenamento e regulamento de uso do Parque Nacional Waraira Repano. Na Figura 14, são apresentadas algumas fotografias da comunidade Santa Rosa del Ávila.

Figura 14 – Comunidade *Santa Rosa del Ávila.* Estado Miranda-Venezuela

Fonte: Acervo fotográfico da autora. 2014-2015

Dada sua localização, esta comunidade enfrenta certos riscos que a fazem vulnerável, sendo um destes riscos a incidência de incêndios florestais:

> Uma das questões consideradas na fase de diagnóstico foi a vulnerabilidade da comunidade para a ocorrência de incêndios florestais, uma vez que está imersa em uma área natural protegida, onde existem condições de risco para que se gerem eventos por razões antrópicas bem dentro ou nas áreas de influência da comunidade, sendo afetada por incêndios florestais (GUTIERREZ, 2013, p. 1, tradução nossa[58]).

Está organizada como *conselho comunal Santa Rosa del Ávila* e, através dos distintos comitês (ambiente, seguridade, terra, entre outros) coordena as diversas atividades e projetos para o melhoramento das condições da comunidade. As reuniões da comunidade e conselho comunal acontecem nos espaços abertos e, por decisão da maioria, são aprovados ou rejeitadas as diversas propostas, projetos, atividades a serem desenvolvidos pelos seus habitantes, ou por pessoas e/ou

[58]Uno de los aspectos considerados en la etapa del diagnóstico fue la vulnerabilidad de la comunidad ante la ocurrencia de los incendios forestales, ya que la misma se encuentra inmersa en un área natural protegida donde existen condiciones de riesgo para que se generen eventos por razones antrópicas bien sea dentro o en las áreas de influencia de la comunidad, viéndose afectada por los incendios forestales.

organismos externos à comunidade. Na Figura 15, são apresentadas fotografias de reuniões da comunidade e conselho comunal, presididas em momentos distintos: em 2014 (à esquerda) e em 2015 (à direita).

Figura 15 – Reuniões da comunidade e conselho comunal. *Santa Rosa del Ávila*. Estado Miranda Venezuela

Fonte: Acervo fotográfico de Vanesa Maldonado. 2014-2015

De acordo com ALMEIDA et al. (2011), dos 86 habitantes, 54,4% é de sexo feminino, com uma porcentagem maior de idade entre 10-20 anos. O sexo masculino tem 45,5%, com uma porcentagem maior de idade entre 30-40 anos, o que significa que sua população é relativamente jovem.

Almeida et al. (2011) assinalam como principal atividade econômica da comunidade a floricultura, salientando o cultivo de eucalipto, samambaias, entre outros (Figura 16), assim como variedade de flores (Figura 17).

Figura 16 – Cultivo de eucalipto e outros produtos. *Santa Rosa del Ávila. Estado Miranda-Venezuela*

Fonte: Acervo fotográfico da autora. 2015.

Figura 17 – Diversidade de flores cultivadas. *Santa Rosa del ÁVila.* Estado Miranda -Venezuela

Fonte: Acervo fotográfico da autora. 2015.

De acordo com Almeida et al. (2011), a população faz uso dos recursos do parque para sua própria manutenção: uso do solo para cultivo de flores, cultivo de alimentos; uso de madeira nas construções das moradias; utilização do recurso hídrico para o consumo e irrigação dos cultivos; tudo de forma consciente e ajustado ao regulamento do parque.

Concernente aos centros educativos e de saúde, Almeida et al. (2011) assinala a não existência destes centros na comunidade, pois, para ter acesso aos mesmos tem que se dirigir à área metropolitana. Salientamos que a Universidade Metropolitana (UNIMET) se encontra a escassos metros da comunidade, na parte baixa. De fato, para poder ter acesso à comunidade se faz preciso atravessar o recinto universitário e fazer registro na seguridade da universidade. Para Almeida et al. (2011, p. 46, tradução nossa[59]), "[...] a relação que existe entre as duas (comunidade e UNIMET) é efetiva, devido a que existe uma coesão através dos intercâmbios de convivência que se geram".

4.4 Procedimentos para coleta de informação

Como fontes da pesquisa foram utilizadas: observação participante, entrevista, questionário e análise de documentos produzidos no PAC A e PAC B. Também fizemos gravações e registro de imagens. Procuramos o uso de fontes e

[59][...] la relación que existe entre ambas (comunidad y UNIMET) es efectiva, ya que existe una cohesión a través de los intercambios de convivencia que se generan

instrumentos interativos que permitissem o diálogo entre sujeitos-sujeitos da pesquisa, atendendo a nossa inspiração na pesquisa participante.

4.4.1 Observação participante

A observação participante é uma técnica usada na pesquisa qualitativa, considerada, de acordo a Minayo (2015), essencial para o trabalho de campo. Permite que o pesquisador se envolva com as pessoas ou grupos participantes da pesquisa, compartilhando costumes, estilos e modos de vida (MIGUÉLEZ, 2004), sendo considerada esta aproximação do pesquisador com os interlocutores uma virtude, não um inconveniente (MINAYO, 2008).

Macedo (2010, p. 97) nos alerta sobre a importância do envolvimento entre o pesquisador e a população pesquisada, de tal forma que “pesquisadores e pesquisados formem um *corpus* interessado na busca de conhecimento: o conhecimento é gerado na prática participativa que a interação possibilita”. Neste sentido, esta pesquisa procurou, através da observação participante, se aproximar do entendimento do fenômeno estudado, mediante a conformação de esse corpus integrado e integrador de sujeitos-sujeitos que procuram, mediante o diálogo, a participação e integração de conhecimento, a compreensão da realidade que envolve as interações entre universidade e comunidade local.

Ao se fazer uso da observação participante como procedimento de campo, o pesquisador pode se envolver ainda mais com a pesquisa, se colocar no lugar do outro, se aproximar do contexto do fenômeno que estuda, conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa, participar das atividades cotidianas do grupo, da comunidade, os sujeitos, do lugar e se consubstanciar da riqueza das informações que emanam de tal aproximação ao cenário da pesquisa.

A observação participante tem, no diário de campo, seu principal instrumento, correspondendo este a um caderninho ou arquivo eletrônico, no qual se faz registro de todas as observações, informações e atividades de campo, que serão logo de grande utilidade no momento da análise e interpretação dos resultados (MINAYO, 2015).

4.4.2 Entrevista

De acordo com Minayo (2015, p. 64), a entrevista é uma estratégia de grande uso no trabalho de campo, ela é "acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores", através da qual, acrescenta Macedo (2010, p. 103), “os sentidos construídos pelos sujeitos assumem o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve”, então, trata-se de um intercâmbio de ideias, informações entre sujeitos na busca da compreensão de uma realidade.

O tipo de entrevista escolhido para esta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, na qual "o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (MINAYO, 2008, p. 261), este tipo de entrevista combina perguntas fechadas e abertas.

Acrescentando (MINAYO, 2008, p. 262), o dinamismo da entrevista pelo fato de ser uma "forma de interação social", sua capacidade de captar a fala sobre determinado tema, a necessidade de ser incorporada dentro do contexto de produção que tem lugar e do acompanhamento de outras informações provenientes da observação participante.

Desta forma, ao fazer uso da entrevista, procuramos maior interação entre sujeitos-sujeitos, através do diálogo, com espontaneidade, de forma voluntária, sem a pressão que possa significar um instrumento desenhado e estruturado previamente de forma rígida e carregado da subjetividade e objetividade do pesquisador.

Foram realizadas entrevistas aos professores, estudantes e moradores das duas comunidades locais, atendendo aos critérios de participação direta, ativa, participativa no desenvolvimento dos projetos acadêmicos comunitários, assim como a sua disponibilidade e aceitação para participar das entrevistas. Foi desenhado um roteiro para as entrevistas (Apêndices A e B), estruturado em quatro partes: na primeira parte, identificação do participante; a segunda parte abordou o tema do diálogo entre universidade e comunidade local; a terceira parte tocava o tema da interação universidade e comunidade local; e, a quarta parte, abordava a questão da difusão do conhecimento entre universidade e comunidade local. O roteiro das entrevistas esteve diretamente vinculado aos objetivos específicos.

O roteiro da entrevista dos estudantes, professores e moradores da comunidade abordaram os mesmos temas, com leves mudanças.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas de forma íntegra. Elas foram realizadas majoritariamente, num primeiro momento, no decorrer dos meses de novembro 2014-janeiro 2015 e, num segundo momento, nos meses de dezembro 2015- janeiro 2016.

Foram feitas quinze (15) entrevistas em total (três grupais e 12 individuais). Para o Grupo A (PAC A), foram sete (7) entrevistas: uma (1) grupal com a participação de três estudantes; duas (2) entrevistas individuais a dois estudantes; uma (1) entrevista ao professor orientador do PAC e três (3) entrevistas individuais a moradores.

Para o Grupo B (PAC B), foram oito (8) entrevistas: duas (2) grupais com a participação de um (1) morador e um (1) estudante numa delas e de dois (2) moradores na outra; uma (1) entrevista individual (um estudante); uma (1) entrevista ao professor orientador do PAC e quatro (4) entrevistas a moradores.

As entrevistas aconteceram nos espaços comunitários para ambos os grupos, salientando que para o Grupo A, três das entrevistas individuais foram desenvolvidas nos espaços da universidade. No caso das entrevistas grupais a dinâmica seguida foi a de formulação da pergunta e de forma espontânea cada um respondia (tendo como base o roteiro para a entrevista). As entrevistas, em todo momento, tiveram caráter de conversa amigável, cordial, totalmente descontraídos, e, às vezes, compartilhávamos café, bolo, pão, balas, e até almoço.

As entrevistas serviram para iniciar o processo de aproximação de conhecimento da comunidade *Santa Rosa del Ávila*, quanto a sua gente, atividades, condições socioambientais, espaços naturais, costumes, outros. No caso da comunidade *Casco Histórico de Macarao*, serviram para o reencontro com sua gente, seus espaços e sua cotidianidade.

4.4.3 Questionário

O questionário para esta pesquisa foi utilizado para aqueles estudantes que não puderam participar da entrevista no período estabelecido, assim como aqueles estudantes que, mesmo tendo participado da entrevista, foi necessário aprofundar em certas perguntas que não tinham ficado claras na entrevista. O questionário permitiu a coleta de informação através de uma série de perguntas, respondidas por escrito que, conforme Marconi e Lakatos (2003), não precisou a presença do

entrevistador. No questionário, foi seguido o mesmo roteiro das entrevistas, com pequenas adaptações.

Neste sentido, foram utilizados questionários de perguntas abertas que "permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 204), sendo esta a finalidade da aplicação do questionário aos estudantes participantes da pesquisa.

O questionário foi aplicado de forma *online*, através de um documento enviado em janeiro de 2016, para sete estudantes (três do PAC A e quatro do PAC B), só recebendo resposta de dois estudantes do PAC A e dois estudantes do PAC B. O questionário abordou os mesmos temas apresentados na entrevista (apêndice C), ou seja, foi estruturado em quatro partes, a primeira parte, consistiu na identificação do participante, na segunda parte, abordamos o tema do diálogo entre universidade e comunidade local; na terceira parte, a interação universidade e comunidade local; e, na quarta parte a questão da difusão do conhecimento entre universidade e comunidade local. O roteiro do questionário esteve diretamente vinculado aos objetivos específicos da pesquisa.

A aplicação do questionário teve como principal intenção a incorporação de mais estudantes do PAC B na pesquisa, em virtude de diversas razões durante o período de trabalho de campo não ter sido possível fazer as entrevistas, nem nos reunir.

4.4.4. Análise Documental

Foram utilizados como fontes de informação primária quatro trabalhos de conclusão de curso produzidos pelo PAC A e PAC B, conforme Quadro 4. Estes trabalhos formam parte do acervo produzido dentro dos projetos acadêmicos comunitários que são considerados lócus desta pesquisa. Contêm informação sobre o trabalho desenvolvido entre a UBV e as comunidades Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila.

Quadro 4 – Documentos utilizados como fontes de informação primária na pesquisa

	Titulo	Autores	Características
PAC A	Evaluación Socio-ambiental Participativa del Casco Histórico de Macarao - Sectores Los Angelinos, Altos la Cruz y el Volcán Parroquia Macarao, Dtto. Capital – Caracas Venezuela.	Briggitte Andrade; Elizabeth Aular; Tania Carreño; Miguel Contreras; Carlos Gamarra; Marilyn Mayora; Maleydi Prada; Edison Rodríguez	Trabalho de conclusão de curso, desenvolvido durante os dois primeiros anos do PAC (2010-2012). Apresentado pelos estudantes para obter o titulo de Técnico Superior Universitário (TSU) em avaliação ambiental. Material impresso com 205 páginas. Apresenta os principais resultados obtidos no PAC: Diagnóstico socioambiental e avaliação ambiental.
	Plan de Gestión Ambiental de la Cuenca de la Quebrada Los Angelinos: Programa de Gestión de Movimientos en Masa y Procesos Erosivos. Macarao. Parroquia Macarao, Dtto. Capital. Caracas, Venezuela.	Elizabeth Aular; Edison Rodríguez	Trabalho de conclusão de curso, desenvolvido durante os dois últimos anos do PAC (2012-2014). Apresentado pelos estudantes para obter o titulo de Licenciado em gestão ambiental. Material impresso com 216 páginas. Apresenta os principais resultados do projeto desenvolvido em/com a comunidade, com referencia ao plano de gestão ambiental da bacia da quebrada Los Angelinos.
PAC B	Evaluación Ambiental de la Comunidad Santa Rosa del Ávila, Parque Nacional Waraira Repano, Parroquia Petare, Municipio Sucre. Estado Miranda, Distrito Capital Caracas – Venezuela	María Almeida; Luís Guevara; Germán Gutiérrez; Elías León; Jairo Vargas	Trabalho de conclusão de curso, desenvolvido durante ano e meio do PAC (2009-2011). Apresentado pelos estudantes para obter o titulo de Técnico Superior Universitário (TSU) em avaliação ambiental. Material impresso com 125 páginas. Apresenta os principais resultados obtidos no PAC: Diagnóstico socioambiental e avaliação ambiental.
	Plan de gestión ambiental para la prevención y control de incendios forestales en la comunidad Santa Rosa del Ávila, Parque Nacional Waraira Repano, Parroquia Petare, Municipio Sucre, Estado Miranda. Caracas-Venezuela	Germán Gutiérrez	Trabalho de conclusão de curso, desenvolvido durante os dois últimos anos do PAC (2011-2013). Apresentado pelo estudante para obter o titulo de Licenciado em gestão ambiental. Material impresso com 179 páginas. Apresenta os principais resultados de projetos desenvolvidos em/com a comunidade.

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

4.4.5 Anotações de campo, gravações e registro de imagens fotográficas

Na pesquisa fizemos uso destas fontes para o registro de informação, anotações e imagens. No trabalho de campo, fizemos registro de todas as atividades: escrito (anotações de campo no diário, registrando data, atividades desenvolvidas, lugares visitados, pessoas entrevistadas, comentários, outros), registro digital gravação (gravações das entrevistas, filmamos aos entrevistados, algumas áreas das comunidades locais e atividades que participamos), registro fotográfico (atividades, entrevistas, áreas das comunidades locais). Salientamos que o uso destas fontes de informação só foi possível mediante a permissão dos participantes da pesquisa.

4.5 Hermenêutica-dialética como abordagem para análise de informações

Para a análise de informações, existe uma gama de possibilidades, a opção por uma delas dependera da corrente do pensamento do pesquisador, assim como de seus objetivos. Para a pesquisa de cunho qualitativa, Minayo (2008) apresenta três modalidades: análise de conteúdo, análise do discurso e análise hermenêutica-dialética, afirmando que "a proposta da hermenêutica-dialética é a que oferece um quadro referencial mais completo para análise do material qualitativo" (MINAYO, 2008, p.353).

Esta pesquisa optou pela análise hermenêutica-dialética, por encontrar, nela, argumentos teóricos próximos a nosso referencial teórico e método de pesquisa, no que diz respeito à compreensão de uma realidade de forma complexa, dinâmica, em constante transformação e imersa dentro de um contexto histórico-social, na que os sujeitos formam parte dessa realidade, sendo essa a nossa intenção ao estudar as relações de diálogo, integração e difusão de conhecimento entre universidade e comunidade local.

Minayo (2008) vincula ambos métodos (hermenêutica-dialética) se apoiando em estudiosos da hermenêutica como Gadamer (1999), Habermas (1987) e Stein (1987), já para a dialética apoia-se em Habermas (1987) e Stein (1987), reconhecendo ao filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas como o primeiro a combinar estas abordagens como síntese dos processos compreensivos e críticos.

Argumenta Minayo (2008) que a hermenêutica e a dialética podem contribuir na compreensão e na crítica da realidade social, se complementando uma com outra, dado que a primeira realiza o entendimento dos textos, dos fatos históricos, da cotidianidade e da realidade e a segunda incorpora movimento, dinamismo, dissenso e mudanças, se apresentando as duas como um método de abordagem e de análise qualitativo.

Do ponto de vista de Minayo (2008, p. 337), a hermenêutica é a arte da compreensão na que “compreender implica a possibilidade de interpretar, de estabelecer relações e extrair conclusões em todas as direções. Mas compreender acaba sempre sendo compreender-se”. Portanto, o ato de compreender implica a consideração do que o outro pensa e como esse outro vive a sua realidade, sua cotidianidade, sua história de vida.

Com respeito à dialética, Minayo (2008, p. 115) a define como um método de abordagem da realidade, na sua compreensão como processo histórico, dinâmico e de mudança, cujo fundamento está no "pensamento vivo e o caráter inacabado tanto da história como da ciência".

Procurando ampliar a compreensão sob a dialética, consultamos Lowy (2010) que coloca como hipótese fundamental da dialética a não existência de ideias, princípios, categorias e entidades absolutas, fixas, eternas e estáticas. De acordo com esta visão acrescenta Lowy (2010, p.14), "tudo o que existe na vida humana e social esta em perpetua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história", visão na que acreditamos quando adotamos o pensamento complexo e a ecologia de saberes.

Na visão de Minayo (2008), os três princípios de trabalho que caracterizam o método dialético são, em primeiro lugar, o fato de que cada coisa é um processo, denotando a ideia de dinamismo da dialética; o segundo princípio é a existência de um encadeamento nos processos, que traz a ideia de mudança e transformação que os seres vivos têm sempre, tudo muda dia após dia, a natureza tem movimento, transformações, mudanças; e o terceiro princípio, que diz respeito a que cada coisa traz em si sua contradição, de acordo com a concepção de Hegel, uma coisa é ao mesmo tempo ela e seu contrário; a existência da vida traz consigo morte, existe luz, mas também existe claridade; felicidade e a dor.

Em resumo, tomamos da modalidade hermenêutica-dialética de Minayo (2008) como aportes significativos para a análise dos dados desta pesquisa o fato de ser esta uma compreensão crítica da realidade, capaz de trazer e estabelecer relações dentro do contexto e do processo histórico imersa, que leva em conta os aportes e vivências dos atores sociais, entendendo que tal realidade é dinâmica, complexa, multirreferencial e em constante transformação, e a inexistência de verdades absolutas, ideias únicas, epistemologias e métodos únicos na sua interpretação. Sendo assim, assumimos esse olhar hermenêutico-dialético para a análise das informações desta pesquisa.

4.6 Técnica de análise de informações: Processo de operacionalização do método hermenêutico-dialético

Para a análise de informações, foi utilizado o método hermenêutico-dialético (MINAYO, 2008), seguindo o processo de operacionalização proposto por esta mesma autora, que compreende dois níveis de interpretação, delineados a seguir:

Processo de operacionalização do método hermenêutico-dialético:

1° Nível interpretativo. Determinações fundamentais: Trata-se do contexto sócio histórico do grupo social em questão. Este nível permite a aproximação ao campo da pesquisa e dos sujeitos envolvidos nela, na que de acordo com Minayo (2008) busca-se a compreensão do contexto, constituindo o marco teórico - fundamental para a análise.

2° Nível interpretativo. Encontro com os fatos empíricos: é um momento interpretativo no que se procura o encontro com os fatos surgidos durante a pesquisa de campo e os sentidos e interpretações que emergem dos mesmos. A interpretação exige a elaboração de categorias analíticas e empíricas.

Este segundo momento é operacionalizado da seguinte forma:

- ✓ Ordenação dos dados (informações): compreende a sistematização dos dados recolhidos. Inclui a transcrição das entrevistas, organização dos relatos, organização dos dados das observações. Este momento de acordo com Minayo (2008) corresponde ao processo hermenêutico, no que é tomado o material empírico dentro do conjunto, procurando relações, comparações e contrastes.
- ✓ Classificação dos dados: faz-se necessário, nesta etapa, compreender os dados nas suas interações entre o teórico-empírico, correspondendo a um passo maior de complexidade na compreensão da realidade. Segundo Minayo (2008), procura-se apreender as estruturas de relevância dos atores sociais, ideias centrais, posturas, momentos-chave que tentam transmitir

sobre o tema abordado, através das etapas de leitura horizontal e exaustiva dos textos, leitura transversal de cada subconjunto e do conjunto em sua totalidade, que permitirá o agrupamento de tudo em menor número de unidades de sentido, procurando compreender e interpretar o que foi exposto como mais relevante e representativo pelo grupo participante da pesquisa.

- ✓ Análise final: momento em que se estabelece a articulação entre os dados coletados e os referenciais teóricos que vai dar baseamento teórico-prático a nossas questões e objetivos na pesquisa e que nos leva à análise circular do empírico ao teórico e vice-versa.

De acordo com este processo, o primeiro nível interpretativo de nossa pesquisa (**determinações fundamentais**), correspondeu à aproximação ao contexto sócio-histórico dos grupos e comunidades participantes da pesquisa, representados aqui pelos projetos acadêmicos comunitários vivenciados por: estudantes e professores da UBV e comunidade Casco Histórico de Macarao (PAC A); e, estudantes e professores da UBV e comunidade Santa Rosa del Ávila (PAC B).

O contexto sócio-histórico foi desenvolvido na fundamentação teórica dos capítulos II e III, nos que procuramos a compreensão: (a) do contexto dos confrontos epistemológicos entre conhecimento científico (universidade) e comum (comunidade local); (b) a ecologia de saberes e a complexidade como paradigmas emergentes, que possibilitam a integração de conhecimentos (c) contexto histórico-político do surgimento de uma nova concepção de universidade como é o caso da UBV e sua ação participativa conjunta com comunidades locais. Se complementando este contexto sócio-histórico no campo, na interação direta com os grupos, assim como do processo histórico que une à pesquisadora com o lócus da pesquisa (caso do PAC A).

O segundo nível interpretativo correspondeu, primeiro à ordenação dos dados, que teve como objetivo a disposição ordenada e classificada do material empírico e segundo a classificação dos dados.

A ordenação dos dados, significou o encontro com os dados empíricos obtidos através das diversas fontes utilizadas, quer dizer, nosso encontro com estudantes, professores e moradores das comunidades participantes, através das entrevistas, questionários, documentos, anotações de campo, fotografias e

gravações. Nesta etapa, todas as entrevistas foram transcritas (integras), digitadas e ordenadas em arquivos. Logo fizemos a escuta das entrevistas e verificamos que toda a informação estivesse na transcrição, na tentativa de diminuir possíveis erros de transcrição. Seguidamente, fizemos varias leituras do material empírico, fazendo anotações (notas de rodapé e comentários), seleção de parágrafos e palavras chave. Destas leituras foram surgindo significados e sentidos do diálogo entre sujeitos-sujeitos e fomos visualizando possíveis núcleos de sentido. Se fez o mesmo tratamento com os questionários, documentos e anotações de campo. As fotografias e gravações de vídeo passaram por um processo de escolha, identificação e classificação. A ordenação dos dados correspondeu ao processo hermenêutico.

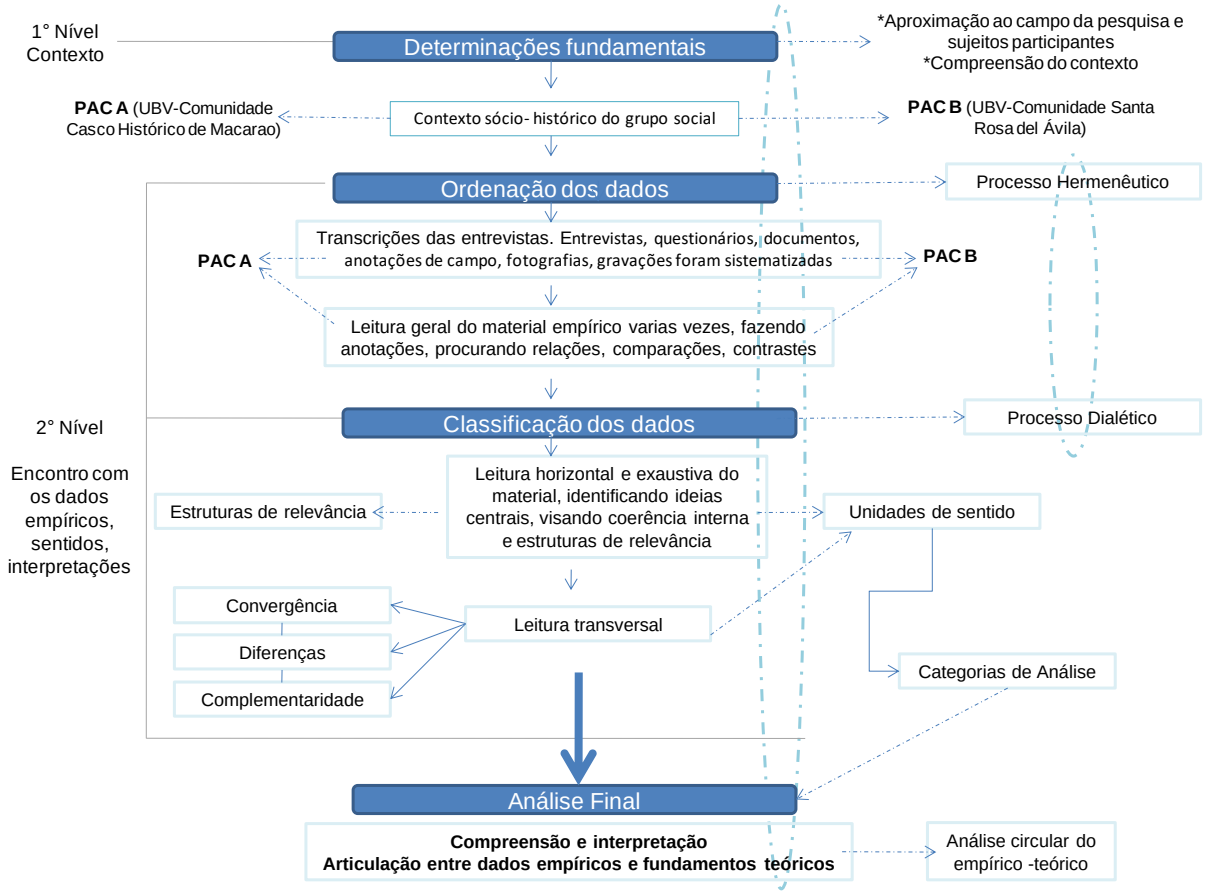
A classificação dos dados, foi feita em duas etapas: na primeira foi uma leitura horizontal e exaustiva do material empírico, identificando ideias centrais, visando coerência interna e estruturas de relevância. Desta etapa surgiu uma primeira classificação por tópicos de informação que foram agrupados de acordo à semelhança de significados ou aspectos que se ressaltavam. Surgiram um conjunto de classificações que fomos lhe dando o nome de unidades de sentido (sub-categorias).

Posteriormente essa classificação passou por outras leituras (transversal) e interpretações, levando em conta nossas questões, fundamentações teóricas, experiência no tema da pesquisa e objetivos, procurando convergências, divergências, complementaridades e estruturas relevantes. Esta leitura transversal, permitiu afinar o conjunto de unidades de sentido que emergiram dessas leituras e interpretações. As unidades de sentido estiveram vinculadas a três categorias de análise: interação dialógica, integração de conhecimentos e difusão de conhecimentos.

Sendo assim, para a categoria de análise interação dialógica se estabeleceram as unidades de sentido: contexto das comunidades envolvidas no diálogo, experiências do encontro dialógico e etapas da interação dialógica; para a categoria de análise integração do conhecimento, as unidades de sentido foram: projetos integrados, experiência de integração, aprendizagens, mudanças e afetividade e finalmente para a categoria de análise difusão do conhecimento as unidades de sentido foram: atuação da comunidade nos espaços acadêmicos e atuação da universidade nos espaços comunitários.

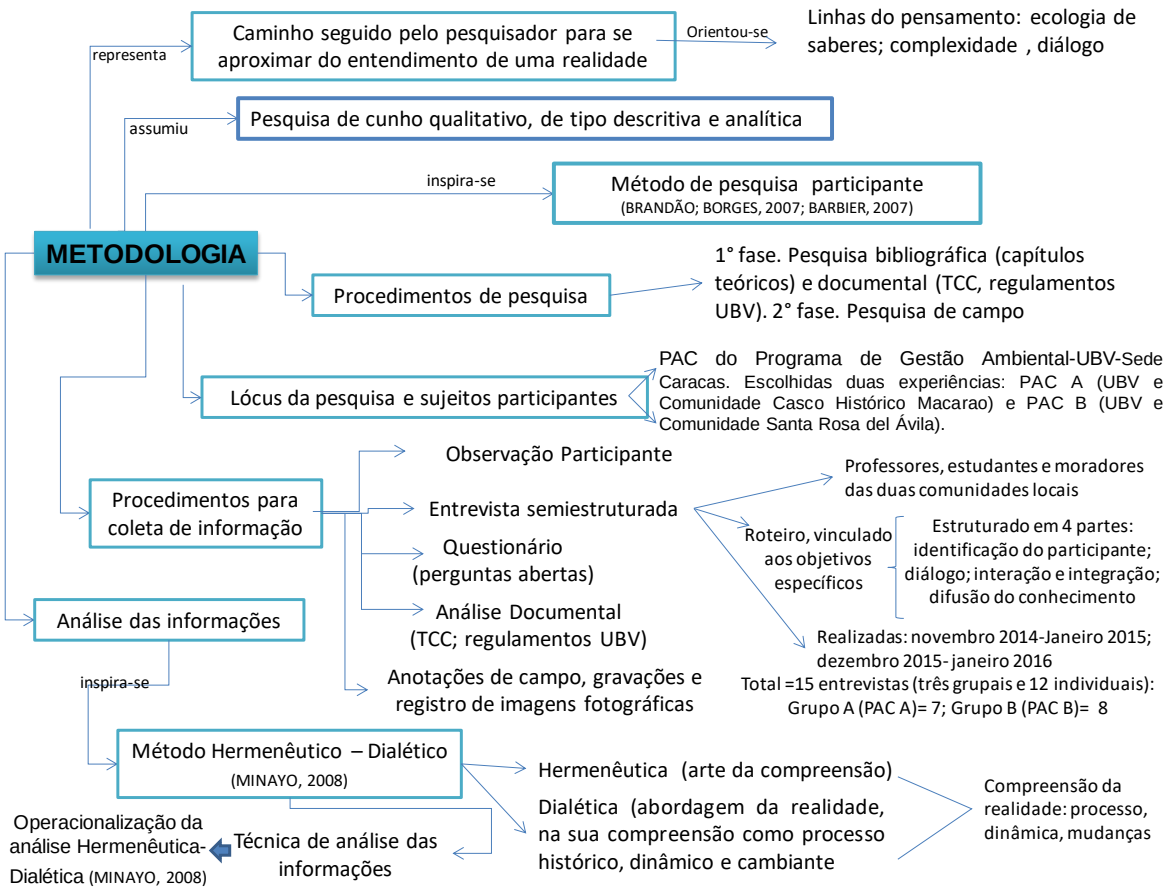
A análise final consistiu na articulação dos dados e os referenciais teóricos e sua interpretação dialética através do movimento das interações entre os fatos, os contextos, mudanças e dinamismo da realidade estudada, procurando dar resposta aos objetivos da pesquisa. A partir do que foi explanado, na próxima seção se descreve a interpretação e análise dos resultados desta investigação. Com base nesta informação, foi representado o processo de operacionalização da análise hermenêutica-dialética da pesquisa no seguinte fluxograma (figura 18).

Figura 18 – Fluxograma do processo de operacionalização da análise Hermenêutica-Dialética da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016.

Figura 19 – Mapa conceitual da metodologia da pesquisa

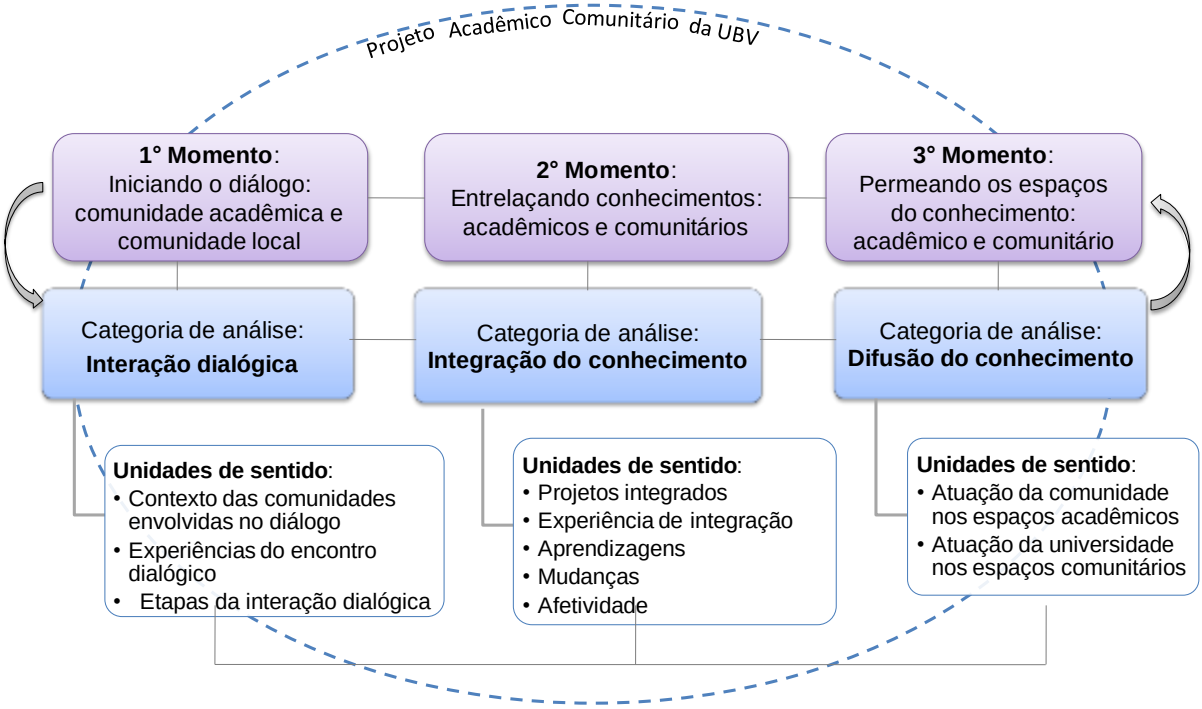


Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A análise e discussão dos resultados foram apresentados de forma organizada e interconectada de acordo com os três momentos, categorias de análise e unidades de sentido da Figura 20, visando alcançar o objetivo geral da pesquisa de entender desde uma perspectiva complexa, como a universidade bolivariana da Venezuela e as comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila,* dialogam, integram e difundem conhecimento, mediadas pelo projeto acadêmico comunitário.

Figura 20 – Vinculação dos três momentos, categorias de análise e unidades de sentido da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

O primeiro momento chamado "iniciando o diálogo: comunidade acadêmica e comunidade local" caracteriza o início do projeto acadêmico comunitário entre a UBV e as comunidades *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila*. Visa entender quais são as características das comunidades que estão dialogando e como elas estão dialogando.

Representando o primeiro momento a busca de um lugar para o encontro entre sujeitos, de realidades e visões distintas, no que "neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão,

buscam saber mais" (FREIRE, 2011, p.112), que buscam através da integração de conhecimentos um encontro participativo para a construção e transformação da realidade. Assumindo a universidade uma posição distinta da tradicional como única detentora do lugar e da produção do conhecimento.

A categoria de análise definida para o primeiro momento foi a interação dialógica. As unidades de sentido definidas para esta categoria foram: contexto das comunidades envolvidas no diálogo, experiências do encontro dialógico e etapas da interação dialógica. Se entendendo essa interação dialógica na visão de Freire (1983) como ação transformadora da realidade, mediada pelo diálogo com os sujeitos, trazendo o diálogo e a problematização e o contexto que está inserido dentro dessa realidade.

Com este momento, buscamos atingir o objetivo específico que diz respeito a explicitar as características e etapas que definem o encontro dialógico entre UBV e as comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila*.

O segundo momento, "entrelaçando conhecimentos: acadêmicos e comunitários", caracteriza o processo dinâmico, complexo, participativo e de integração na produção de conhecimento entre os sujeitos acadêmicos e os sujeitos das comunidades. Visa entender o processo de difusão do conhecimento caracterizado pelas interações que emergem do diálogo interativo entre universidade (conhecimento científico) e comunidade (conhecimento comum), que possibilita uma ecologia de saberes.

A categoria de análise definida para o segundo momento foi integração do conhecimento e as unidades de sentido associadas foram: projetos integrados, experiência de integração, aprendizagens, mudanças e afetividade.

Com este momento procuramos atingir o objetivo específico de identificar as interações que emergem do diálogo entre a comunidade universitária e a comunidade local, no âmbito do projeto acadêmico comunitário, que permitem o intercâmbio de conhecimentos.

O terceiro momento, "permeando os espaços do conhecimento: acadêmico e comunitário", caracteriza o processo como um todo da difusão do conhecimento que tem inicio no primeiro momento, atravessa o segundo e circula de um lado para outro, permeando os espaços acadêmicos com conhecimento local e os espaços comunitários com conhecimento científico, de forma contínua e dinâmica.

Este momento representa a concretização do processo dialógico e integrador, em que ambas as comunidades têm se apropriado do conhecimento e avaliam esse processo de construção coletiva e individual através das defesas dos trabalhos de conclusão do curso (TCC), a atuação da comunidade na banca avaliadora dos TCC e outros espaços, assim como a atuação da universidade na comunidade. Este terceiro momento visa entender, de forma integrada, todo o processo de difusão de conhecimento no que se está levando a cabo a ecologia de saberes.

A categoria de análise definida para o terceiro momento foi difusão do conhecimento e as unidades de sentido associadas foram: atuação da comunidade nos espaços acadêmicos e atuação da universidade nos espaços comunitários.

Com este momento, procuramos atingir o objetivo específico de analisar como se dá a difusão do conhecimento desde a comunidade local para dentro da universidade e da universidade para a comunidade local.

Salienta-se que, tanto a definição dos três momentos, categorias de análise e unidades de sentido quanto a interpretação e análise dos resultados se deram com base nas diversas fontes do conhecimento da pesquisa: entrevistas, questionários, observação participante, atuação como participante e pesquisadora, documentos de la UBV (regulamentos) e aqueles produzidos pelos grupos participantes (TCC), assim como referenciais teóricos.

A proposta dos três momentos, não se apresenta de forma estática e isolada, ao contrário, encontram-se de forma dinâmica e interconectadas uns com outros, fluindo em todo momento de uma categoria de análise para outra de forma circular, prevalecendo o princípio integrador do pensamento complexo moriniano e dialético.

De fato, as categorias de análise flutuam entre os três momentos, gerando a complexidade de entender as partes dentro do todo e o todo dentro das partes. Procuramos, nos três momentos, a interpretação, compreensão e estabelecimento de relações, transformações na sua dinâmica e contexto, conforme o método hermenêutico-dialético (MINAYO, 2008).

5.1 Primeiro momento. Iniciando o diálogo: comunidade acadêmica e comunidade local. Categoria de análise interação dialógica

Figura 21 – Primeiro Momento. Categoria de análise interação dialógica e suas unidades de sentido

Fonte: Elaborado por esta autora, extraído da Figura 20.

Neste primeiro momento, procuramos trabalhar numa perspectiva capaz de entender quais são os contextos das comunidades que estão dialogando e como elas estão dialogando, levando em conta que este diálogo dá-se entre comunidades cognitivas diferenciadas.

Trabalhamos, neste primeiro momento, com a categoria de análise interação dialógica e suas unidades de sentido: contexto das comunidades envolvidas no diálogo, experiências do encontro dialógico e etapas da interação dialógica.

5.1.1 Unidade de sentido: contexto das comunidades envolvidas no diálogo

No caso da UBV, a responsabilidade social, a integração de conhecimentos, a contextualização, o pensamento crítico, o coletivo, interação permanente com a comunidade local, com a sociedade são princípios que definem sua ação educativa, formativa e transformadora (VENEZUELA, 2003).

Sendo assim, no programa de gestão ambiental da UBV, o processo de ensino e aprendizagem acontece dentro do contexto sócio-histórico e ambiental das

comunidades locais, no qual, estudantes, professores e moradores da comunidade estudam, dialogam, refletem, gestam e difundem conhecimentos acerca dessa realidade que estão vivenciando, se dando neste sentido, um processo de ensino e aprendizagem voltado para uma realidade concreta, que forma parte da cotidianidade e que procura, mediante a participação ações, para tratar os problemas ambientais.

Este processo ocorre através do projeto acadêmico comunitário da UBV, que funciona como a ponte por onde fluem os conhecimentos científicos e comuns em ambos os sentidos: universidade e comunidade local, possibilitando, desta maneira, uma produção coletiva do conhecimento acerca das situações que são vivenciadas, situadas dentro do contexto em que elas acontecem e que obedecem aos interesses das comunidades locais e não só aos interesses da universidade, se dando de acordo com Santos; Meneses (2010, p. 19) um "diálogo horizontal entre conhecimentos".

Uma das maneiras de entender como este processo ocorre, é procurando resposta através dos atores que têm participado desta vivência, sendo assim, trazemos a experiência de dois projetos acadêmicos comunitários do programa de gestão ambiental da UBV- Sede Caracas:

(a) Projeto acadêmico comunitário realizado por estudantes e professores do programa de gestão ambiental em/com a comunidade *Casco* Histórico de Macarao. Parroquia Macarao. Caracas-Venezuela (PAC A).

(b) Projeto acadêmico comunitário realizado por estudantes e professores do programa de gestão ambiental em/com a comunidade *Santa Rosa del Ávila. Parroquia Petare*, Estado *Miranda*.Venezuela (PAC B).

Através destes dois projetos acadêmicos comunitários, primeiramente, procuramos explicitar os contextos e etapas que definem o encontro dialógico entre UBV e as comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila*, visando entender em que consiste este processo dialógico entre comunidades cognitivas diferenciadas.

Iniciamos com o perfil descritivo dos participantes e o contexto histórico das comunidades locais participantes, com base nas informações obtidas por meio das entrevistas e dos questionários, o que nos permitiu a aproximação ao campo da

pesquisa, necessária ao método da hermenêutica - dialética (MINAYO, 2008), assim, como situar-nos na realidade social, na realidade concreta da vida cotidiana, na contextualização e dimensão histórica dos próprios sujeitos-sujeitos participantes (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Sendo assim, nas entrevistas e questionários, houve, numa primeira parte destes instrumentos a apresentação dos participantes que incluiu uma pergunta sobre qual tinha sido a sua atuação antes de entrar na universidade bolivariana (estudantes) e qual era a sua história como comunidade (moradores). A partir dessas informações subministradas pelos sujeitos participantes e as anotações de campo, construímos o perfil descritivo dos participantes e o contexto histórico das comunidades locais.

Desse modo, o perfil dos participantes do PAC A foi sistematizado conforme o Quadro 5, seguindo a codificação: PAC A: Estudantes (E.1.MC-GA, E.2.CG-GA, E.3.EA-GA, E.4.ER-GA). Professores (P.1.RH-GA e P.2.MP-GA) e Moradores da comunidade (M.1.GL-GA e M.2.ER-GA).

Quadro 5 – Perfil descritivo dos sujeitos participantes da pesquisa -PAC A

Perfil descritivo dos sujeitos participantes da pesquisa- PAC A
E.1. MC-GA Sexo masculino, idade 32 anos. Ele fez dois meses de estudos de nutrição na UCV, logo, fez até o sexto semestre de estudos de telecomunicação na UNEFA, mas não continuou, pois não gostava da carreira, a sua preferência era pela biologia, geografia e nessa linha encontrava-se gestão ambiental. Iniciou estudos em gestão ambiental na UBV em 2010. Técnico Superior Universitário (TSU) em Gestão Ambiental e Licenciado em Gestão Ambiental.
E.2. CG-GA Sexo masculino, idade 31 anos. Ao sair do ensino médio já tinha conhecimento da UBV, assim que entrou imediatamente na universidade. Gosta de tocar violão. Iniciou estudos em gestão ambiental na UBV em 2010. TSU em Gestão Ambiental e Licenciado em Gestão Ambiental
E.3.EA-GA Sexo feminino, idade 33 anos. Antes de iniciar estudos na UBV tinha três trabalhos, pois tinha que trabalhar para poder cuidar de seu filho. Fez prova no pedagógico de Caracas, para estudar educação integral, mas não teve sorte nessa área, ficou em letras, mas não gostou e desistiu. Depois quis estudar, mas ficou difícil entrar numa universidade pública, até que foi criada a UBV e iniciou estudos em gestão ambiental em 2010. TSU em Gestão Ambiental e Licenciada em Gestão Ambiental
E.4.ER-GA Sexo masculino, idade 32 anos. Antes de entrar na UBV trabalhava num projeto esportivo em sua comunidade. Estudou três anos de engenharia de sistemas na UNEXPO-*Yaguara*, mas não gostava da carreira e desistiu; queria uma carreira mais próxima do trabalho social que fazia na sua comunidade. Iniciou estudos em gestão ambiental na UBV em 2010. TSU em Gestão Ambiental e Licenciado em Gestão Ambiental. Mora na comunidade *Casco Histórico de Macarao*
P.1.RH-GA Sexo masculino. Idade 50 anos. Engenheiro Geólogo. Acompanhou o trabalho do grupo de projeto acadêmico comunitário em/com Casco Histórico de Macarao desde 2012-2015. Iniciou atividades como docente do programa em gestão ambiental da UBV em 2004.
P.2.MP-GA Sexo feminino. Idade 47 anos. Profissão Química com mestrado em Gestão ambiental. Atuou

como professora orientadora do grupo de projeto acadêmico comunitário em/com Casco Histórico de Macarao desde 2010-2012. Iniciou atividades como docente do programa em gestão ambiental da UBV em 2004
M.1.GL-GA Sexo feminino. Idade 55. Lutadora social, participou dos programas de governo: médicos cubanos, casa da alimentação, missão vivenda (moradia). Integrante do *conselho comunal Los Angelinos, Altos la Cruz e Volcán*, dos comitês de terra e moradia. Ampla conhecedora da história da comunidade e do setor. Acompanhou o trabalho do projeto acadêmico comunitário desde seu inicio em 2010, tendo uma participação ativa e protagonista. Fez parte da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão do curso em 2012 e 2015.
M.2.ER-GA Sexo masculino. Idade 57. Lutador social, acompanhou e participou dos programas de governo: médicos cubanos, casa da alimentação, missão vivenda (moradia). Integrante do *conselho comunal Los Angelinos, Altos la Cruz e Volcán*, assim como do comitê de energia. Trabalha na corporação elétrica de Caracas (Corpoelec) por mais de 34 anos, profissão técnico elétrico. Acompanhou o trabalho do projeto acadêmico comunitário desde seu inicio em 2010, tendo uma participação ativa e protagonista. Fez parte da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão do curso em 2015.

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

O perfil dos participantes do PAC B foi sistematizado conforme o Quadro 6, seguindo a codificação:

PAC B: Estudantes (E.1.GG-GB e E.2.RC-GB). Professores (P.1.VM-GB e P.2.MP-GA) e Moradores da comunidade (M.1.JGS-GB, M.2.VA-GB, M.3.AD-GB, M.4.VS-GB, M.5.YG-GB, M.6.NS-GB e M.7.J-GB).

Quadro 6 – Perfil descritivo dos sujeitos participantes da pesquisa -PAC B

Perfil descritivo dos sujeitos participantes da pesquisa- PAC B
E.1. GG-GB Sexo masculino. Idade 52 anos. Antes de iniciar estudos na UBV, trabalhava no corpo de bombeiros florestais -INPARQUES (ainda continua nessa instituição), no que tem realizado diversas oficinas sobre incêndios florestais, resgate em montanha, outros, compartilhando conhecimentos com voluntários, moradores das comunidades do parque nacional Waraira Repano, entre outros. Iniciou estudos em gestão ambiental na UBV em 2009, sendo uns dois primeiros funcionários do programa especial de formação para guarda parques. Técnico Superior Universitário em Gestão Ambiental e Licenciado em Gestão Ambiental
E.2. RC-GB Sexo masculino. Idade 34 anos. Atualmente é chefe do sector do Parque Nacional Waraira Repano, tendo como funções a recuperação de áreas degradas pelo fogo, educação ambiental, a realização de inspeções técnicas nos diversos setores do parque, assim como a vigilância e controle. Iniciou estudos em gestão ambiental no programa especial de formação para guarda parques da UBV em 2013. Técnico Superior Universitário em Gestão Ambiental e Licenciado em Gestão Ambiental
P.1.VM-GB Sexo feminino. Idade 46 anos. Profissão bióloga com doutorado em biologia. Acompanha o trabalho do grupo de projeto acadêmico comunitário em Santa Rosa del Ávila desde 2009. Iniciou atividades como docente do programa em gestão ambiental da UBV em 2004
M.1. JG-GB Sexo masculino. Idade 46 anos. Lutador social. Foi membro do *conselho comunal Santa Rosa del Ávila*. Pessoa muito proativa, trabalhadora e conhecedora da história da comunidade e do setor. Promove e participa de atividades dentro e fora da comunidade. Agricultor e vendedor de flores. Fundador e membro ativo da brigada comunitária adulta. Acompanha o trabalho do projeto acadêmico comunitário desde seu inicio em 2009, tendo uma participação ativa e protagonista. Fez parte da banca avaliadora dos trabalhos de

conclusão do curso em 2011 e 2013.
M.2. VA-GB Sexo masculino. Idade 58 anos. Foi membro do *conselho comunal Santa Rosa del Ávila.* Fundador e membro ativo da brigada comunitária adulta. Colaborador incansável da comunidade. Sua vida toda esteve ligada ao Parque Waraira Repano, ali cresceu e se iniciou no trabalho do campo. Acompanha o trabalho do projeto acadêmico comunitário desde seu inicio em 2009, tendo participação direta nas atividades de reflorestamento, acompanhamento, criação e cuidado do viveiro, entre outros.
M.3. AD-GB Sexo masculino. Idade 39 anos. Agricultor e especialista no desenho de coroas feitas de pinheiro, muito usadas em natal. Grande colaborador e participe de atividades na comunidade. Membro do *conselho comunal Santa Rosa del Ávila*. Fundador e membro ativo da brigada comunitária adulta. Acompanha o trabalho do projeto acadêmico comunitário desde seu inicio em 2009, tendo uma participação ativa e protagonista.
M.4.VS-GB Sexo masculino. Idade 52. Foi membro do *conselho comunal Santa Rosa del Ávila*. Pertence à brigada comunitária. Pessoa muito alegre, conhecedora da história da comunidade e de todo o setor. Agricultor e vendedor de flores. Membro da brigada comunitária adulta. Acompanha o trabalho do projeto acadêmico comunitário desde seu inicio em 2009. Cantante por natureza e gosta de chamar a comunidade de "um paraíso insuspeitado".
M.5. YG-GB Sexo feminino. Idade 40 anos. Pertenceu ao *conselho comunal Santa Rosa del Ávila* e foi membro fundadora da brigada comunitária adulta e juvenil. Muito participativa das atividades na comunidade e do trabalho com a UBV. Trabalha na venda de flores.
M.6. NS-GB Sexo masculino. Idade 48 anos. Trabalha no cultivo e venda de eucalipto, pinho, girassol, destinados ao acompanhamento dos arranjos florais, profissão que aprendeu de seus pais. Pessoa alegre e sorridente, muito colaborativa com as atividades que se realizam na comunidade e com a equipe do projeto acadêmico comunitário. Pertenceu ao *conselho comunal Santa Rosa del Ávila* e foi membro fundador da brigada comunitária adulta. Fez parte da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão do curso em 2016.
M.7. JM-GB Sexo feminino. Idade 70 anos. Trabalha na agricultura. Pessoa encantadora e muito alegre, tanto que a entrevista foi todo o tempo uma risada. Participa na logística da brigada comunitária e sempre tem colaborado com as atividades programas entre universidade e comunidade. Conhecedora da história da comunidade.

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

Dos perfis descritivos do PAC A e PAC B, podemos evidenciar, sem que isto signifique um intento de quantificar, que, ao contrário do PAC B, a participação dos moradores para o caso do PAC A foi menor, apesar de nossos grandes esforços por incorporar as visões dos outros moradores-chave que acompanharam a experiência do PAC A. Nós pautamos mais de seis reuniões com participantes líderes nos espaços da comunidade, mas foi impossível realizar as reuniões e entrevistas, pois sempre surgia outra coisa que a comunidade tinha a fazer, geralmente com grau de urgência.

Dentro das causas que limitaram a sua participação, encontram-se o fato de que, no momento de fazer as entrevistas (Novembro 2014- fevereiro 2015), a comunidade *Casco Histórico de Macarao* participava de uma série de reuniões com

diversos organismos do Estado na procura de financiamento de projetos a serem desenvolvidos na comunidade, além de estar no processo de mudança para as novas moradias adjudicadas pelo governo a famílias que tinham perdido suas casas pelas chuvas e deslizamentos acontecidos nos setores *Altos la Cruz* e El *Volcán*, encontrando-se dentro das quinze (15) famílias que foram beneficiadas alguns de nossos participantes chave.

De fato, tivemos a oportunidade de acompanhar no dia 5 de fevereiro de 2015, uma dessas reuniões feitas na comunidade, na que participaram diversos conselhos comunais das comunidades vizinhas (aproximadamente 40 pessoas) para discutir com representantes da companhia anônima de telefones da Venezuela (CANTV) assuntos relacionados com as necessidades em matéria de telecomunicação. Foi uma verdadeira aprendizagem, pois cada representante da comunidade, de forma muito segura e com domínio pleno da informação e conhecimento, fez exposições sobre as diversas situações nas suas comunidades e as demandas de políticas de comunicação a serem consideradas pelo Estado.

Estes perfis descritivos nos permitem evidenciar primeiramente, a presença de um grupo diverso de estudantes, profissionais, alguns com filhos que combinaram suas atividades familiares com o trabalho e os estudos na UBV, alguns com experiências de estudos em outras universidades com características mais tradicionais.

Seguidamente, temos o grupo de professores que tem acompanhado a orientação dos projetos acadêmicos comunitários. São professores formados em diversas áreas do conhecimento: geologia, química e biologia, neste sentido, podemos dizer que são profissionais formados dentro das áreas das ciências chamadas “duras ou puras”. Os três formados numa das universidades de maior tradição na Venezuela: Universidade Central da Venezuela (UCV), na qual o método científico tem predomínio na formação de seus profissionais.

Os três professores participantes iniciaram suas atividades na universidade bolivariana da Venezuela em 2004, o que significa que são iniciadores e fundadores deste projeto educacional e iniciantes da experiência de trabalho em/com comunidades dentro do âmbito do projeto acadêmico comunitário da UBV.

E, finalmente, temos ao grupo de moradores das comunidades *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila*, constituídas por lutadores sociais, altamente proativos, trabalhadores do campo, profissionais técnicos, participativos e

promotores de mudanças nas suas comunidades, fazedores de suas próprias histórias e incorporados de forma direta nas atividades do PAC além de suas ocupações pessoais.

Em resumo, temos um grupo diverso de sujeitos participantes, com diversas histórias de vida, profissões, ocupações, culturas, vivências e experiências que formaram parte do projeto acadêmico comunitário da UBV. Estamos diante de um grupo multirreferencial, cujos depoimentos e experiências contribuíram com esta pesquisa.

5.1.1.1 Contexto histórico da comunidade Casco Histórico de Macarao

De acordo com a moradora M.1.GL-GA, a comunidade *Casco Histórico de Macarao,* possui:

> [...] uma bela história, muito linda história, de muito tempo, de quando os *Toromaina*, que era um grupo étnico agrícola, nômade de o tudo o vale *Macarao* [...] temos a história do nome da paróquia Macarao que leva seu nome graças ao índio *Macarao*, que era segundo tenente do índio *Guaicaipuro* dos *Teques* [...] (M.1.GL-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[60]).

Sua população é uma mistura cultural de indígenas, famílias provenientes do interior do país, descendentes de espanhóis, canários e portugueses, toda uma confluência de culturas, cujos habitantes não trocam o lugar por nada, pois o mesmo representa sua identidade:

> Nossa comunidade é isso, professora, uma mistura de culturas, uma comunidade católica, [...] os seus habitantes morrem idosos, [...], temos adultos com idade superior aos 98, 99, 100 anos. [...], uma parte muito característica de nossa área e a tranquilidade e que as pessoas não querem mudar de endereço, porque ainda que vivem na cidade, estão em um lugar tranquilo, é rural, é montanha, um clima muito frio, umidade, todo é característico do lugar (M.1.GL-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[61]).

---

[60][...] una muy bella historia, muy muy larga, de cuando los Toromaina, este eran una etnia agrícola, agrícolas nómadas de todo este valle Macarao [...] tenemos la historia del nombre de la parroquia Macarao que lleva su nombre gracias al indio Macarao que era subteniente del indio Guaicaipuro de los Teques [...]

[61]Nuestra comunidad es eso profesora, una mezcla de culturas, una comunidad católica, [...] sus habitantes mueren de viejitos [...], tenemos adultos mayores de 98, 99 de 100 años. [...] una parte muy característica de nuestra zona y la tranquilidad y que la gente no quiere mudarse, porque, aunque vive en la ciudad, están apartados, están en un sitio tranquilo[61], es pueblo, es montaña, un clima muy frío, la humedad, todo es característico de la zona

Ao longo dos anos, as condições naturais da comunidade têm mudado, isto em virtude das atividades antrópicas. Lembranças de um morador nos leva a imaginar o antigo *Macarao* “[...] era praticamente uma selva, eram árvores grandes por todos os lados […], aqui praticamente toda a montanha era de café [...], com o tempo foi desaparecendo, as famílias foram embora e os filhos não seguiram fazendo isso” (M.2.ER-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[62]).

Acrescenta o mesmo morador: "antigamente quando aqui tínhamos muitas árvores, de manhã amanhecia com nevoeiro, tudo *Macarao* amanhecia cheio de névoa; o clima ainda é fresco, mas não como era antes, que era frio" (M.2.ER-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[63]).

Para chegar à comunidade, passa-se por diversas favelas cheias de movimento, de cultura, de idiossincrasia, de gente que vai e vem, e ainda que tivesse mudado muito as condições naturais da comunidade como assinala este morador, podemos dizer que, chegar à comunidade, significa respirar ar de montanha, sentir paz e tranquilidade e esquecer por um momento que estamos na agitada região metropolitana da cidade de Caracas.

Como parte da história da comunidade também encontramos o fato da mesma ter acolhido alguns dos programas sociais promovidos pelo governo, tais como a Missão *Barrio Adentro*, que oferecia atenção médica a comunidades carentes, consistindo este programa na incorporação de médicos cubanos e venezuelanos nos Bairros-favelas, disponibilizando assim atenção médica imediata.

Outra das missões assumidas pela comunidade foi a de alimentação, que consistia na preparação e distribuição de comida (café de manhã, almoço e lanche) todos os dias para aquelas famílias carentes da comunidade. O envolvimento nas missões sociais lhe confere um caráter solidário e participativo, que nos confirma o caráter construtor, formativo e amoroso presente nesta comunidade e em outras nas que temos tido a oportunidade de interagir diretamente; são valores importantes, mas que, infelizmente, são apagados e substituídos por outras situações lamentáveis que acontecem em nossos bairros e que tomam maior relevância frente a este tipo de ações sociais.

---

[62][...] antes era prácticamente una selva, esto eran árboles grandes por todos lados, [...], aquí prácticamente toda la montaña era de café, [...] con el tiempo fue desapareciendo, las familias se fueron, este los hijos no siguieron haciendo eso

[63] antes cuando estaba esto bastante tupido de árboles, este, en la mañana amanecía con neblina, todo Macarao amanecía tapadito de neblina; el clima es fresco, pero no como era antes que era frío

Ambos os programas sociais foram assumidos em 2003 pela família Rodríguez León, disponibilizando a sua casa como sede da missão *Barrio Adentro* até a construção dos módulos de funcionamento e como sede da missão alimentação na que funcionava como recolha, elaboração e distribuição das comidas.

A família Rodríguez León junto a um grupo de 15 mulheres da comunidade, mantiveram a missão alimentação, por mais de cinco anos; faziam-se mais de 150 comidas diárias. Esta missão se manteve até a melhora das condições de vida das pessoas carentes.

Para o momento que o grupo de projeto acadêmico comunitário da UBV chegou à comunidade em 2010, ainda estava em funcionamento a missão alimentação e em muitas oportunidades mudávamos a programação de atividades acadêmicas com/na comunidade pelo trabalho na missão alimentação, prestando colaboração no comedor popular; aliás, o grupo também era convidado ao almoço e merendas que oferecia a missão, então geralmente, dependendo da hora programada das atividades, participávamos do café ou almoço. Podemos dizer que, como universidade, fomos também colaboradores desta ação social.

Estas ações sociais formavam parte da cotidianidade da comunidade e se conformava como uma rede dinâmica de atividades que estavam sendo levadas por seus moradores e que nossa presença lá, convivendo com essa cotidianidade, representava uma riqueza enorme de aprendizagem, de novos conhecimentos e vivências que só são possíveis de encontrar e apreender nesses momentos de interação direta com a realidade.

No que diz respeito à organização da comunidade como conselho comunal, se faz necessário tempo e vocação social, pois como explica um de seus membros "[...] todo mundo trabalha e isso é trabalho social, quando tem tempo livre cada comitê organiza atividades, muitos se retiram porque não podem. [...] o trabalho é árduo, forte e se precisa tempo" (M.1.GL-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[64]).

Através desta forma de organização, o conselho comunal de acordo com as suas funções participativas e de autogoverno, discute em assembleia os diversos projetos a serem desenvolvidos na comunidade, como explica nossa entrevistada:

[64][...] todo el mundo trabaja y esto es trabajo social, cuando tienen tiempo libre organizan actividades cada uno de los comités, muchos se retiran también porque no pueden [...] el trabajo es arduo, fuerte y se requiere de tiempo

> [...] se realiza um diagnóstico, se realizam as reuniões, as assembleias e se precisa que a comunidade fale para o conselho comunal o que é o que eles desejam e precisam; se priorizam de todas estas reuniões e assembleias as necessidades da comunidade (M.1.GL-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[65]).

Por sua vez, na comunidade Casco Histórico de Macarao também é possível olhar marcas das políticas econômicas neoliberais aplicadas em nosso país por governos anteriores ao atual, que causaram miséria, emigrações do campo para a cidade, assim como a eminente necessidade de ocupar espaços, às vezes, não aptos para morar, por representarem áreas de grande risco.

Estas marcas são evidentes quando olhamos para diversos problemas socioambientais encontrados na comunidade, destacando-se: construção de casas em zonas de risco, inadequada disposição do lixo, comprometimento dos cursos de água (depósitos de lixo), ocupação de margens, inadequada disposição final do esgoto, entre outros.

Na Figura 22, mostramos evidências fotográficas de alguns dos problemas ambientais diagnosticados na comunidade Casco Histórico de Macarao, através do projeto acadêmico comunitário (PAC A) desenvolvido em 2010-2012, salientando-se a ocupação de margens em *Los Angelinos (esq.) e casas em zona de risco- Altos la Cruz.*

[65][...] se realiza un diagnóstico, se realizan las reuniones, las asambleas y se requiere que la comunidad le diga al consejo comunal que es lo que ellos desean y necesitan, en este caso, se priorizan de todas esas reuniones, de todas esas asambleas las necesidades de la comunidad[...]

Figura 22– Problemas ambientais da Comunidade Casco Histórico de Macarao: ocupação de margens em *Los Angelinos* (esq.); casas em zona de risco- *Altos la Cruz* (dir.)

Fonte: Acervo fotográfico da autora. 2010-2011

Em síntese, estamos diante de uma comunidade com características de montanha, participativa, diversidade cultural, organizada e solidaria, além das características geográficas, culturais, sociais e ambientais resenhadas por Andrade et al. (2012) e algumas expostas na caracterização da comunidade feita no capitulo da metodologia. Uma comunidade muito movimentada que, ainda que seja muito tranquila e com certa segurança, apresenta graves problemas socioambientais, assim como características bem diferenciadas nos três setores, nos quais se desenvolveu o projeto acadêmico comunitário com a UBV.

5.1.1.2 Contexto histórico da comunidade Santa Rosa del Ávila

Em relação à comunidade *Santa Rosa del Ávila*, como já explicitamos na caracterização da comunidade feita no capitulo da metodologia, faz parte do Parque Nacional Waraira Repano, o que lhe confere um ambiente natural e aconchegante, cheio de flores, árvores e uma maravilhosa paisagem que faz excelente combinação com a amabilidade e simpatia de seus habitantes. Sua história inicia-se nos anos de 1912, segundo nos relata o neto de um dos primeiros moradores da comunidade:

> [...] minha avó paterna chegou aqui em 1912 e de acordo com esta data, chegamos à conclusão que a história, da nossa geração, da geração passada vem de lá, quando minha avó veio; então, essa é a data que temos como principal, além disso minha avó estava com o século, tinha nascido em 1900, chegou de 12 anos. Logo veio meu avô, eu não posso te dizer, porque o meu pai nunca me disse, si ele nasceu aqui [...] e assim como eles foram chegando famílias

> diferentes, que habitam o que era a fazenda da Urbina (M.1.JGS-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[66])

De acordo com este mesmo morador, Santa Rosa formava parte da fazenda *La Urbina*, assim como os setores de *Naiguatá*, a *Viuda, Topo Arvelo* e *Topo Padrón.* Quando o lugar foi decretado parque nacional em 1958, aqueles que trabalhavam na fazenda *La Urbina*, ficaram morando dentro do Parque Nacional.

Na década de 80, uma das principais atividades produtivas da comunidade foi a produção de morango e pêssego, chegando a ser conhecida a comunidade como "os morangueiros" segundo os entrevistados (M.1.JGS-GB, 2015; M.2.VS-GB, 2015; M.3.AD-GB, 2015), atividade produtiva que logo mudou para outra mais rentável e rápida como é a venda de flores.

Explicita nosso entrevistado M.1.JGS-GB (2015) que nos anos de 1962-1968, por iniciativa de um grupo de moradores, sendo um deles seu pai o senhor Domingo Sandoval, se construiu a estrada de terra para permitir a passagem dos veículos à comunidade, sendo o primeiro veículo a entrar uma camioneta Willy, pertencente ao pai e tio de M.1.JGS-GB.

Em 1993, organizaram-se como associação de vizinhos para fazer frente aos problemas que vinham tendo com a Universidade Metropolitana (UNIMET), universidade particular e vizinha da comunidade, assim como outras instituições "[...] começando o que foi a semente para organização da comunidade [...] conseguimos fazer o registro da associação de vizinhos [...] começou o que foi a defesa do setor como tal" (M.1. JGS-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[67]).

A comunidade mediante sua organização, participação e luta, iniciou uma série de atividades para solucionar alguns problemas da comunidade, como relata nosso entrevistado:

> Em 1997, continuamos tratando de reunir dinheiro, para fazer a estrada, porque o problema prioritário era a estrada, também o serviço elétrico, mas a estrada era o mais importante. [...] teve muitas

[66][…] mi abuela por parte de mi papá llego aquí en 1912 y de allí nosotros sacamos la conclusión [...] que la historia de nuestra generación, de la generación pasada viene desde allí, cuando llega mi abuela, esa es la fecha que tenemos como principal, aparte de eso que mi abuela iba con el siglo, había nacido en 1900, llego de 12 años. Luego viene mi abuelo, si no te puedo decir porque mi papá nunca me dijo si él nació aquí […] y así como ellos, fueron llegando diferentes familias, habitando lo que era la hacienda la Urbina

[67][...] empezamos lo que fue la siembra como organización en la comunidad [...] logramos registrar la asociación de vecinos [...], empezamos a lo que era la defensa del sector como tal.

> pessoas que lutaram [pela construção da estrada], estava meu pai, meu tio Jesus, Severiano (pai de Antonio), o senhor Alfonso (pai de Rômulo, Raúl, Guillermo), que eram os que sempre estavam [...] (M.1.JGS-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[68]).

Para a construção da estrada a comunidade fez rifas, venda de comida e outras atividades para juntar dinheiro, até que em 2000, diz M.1.JGS-GB (2015, tradução nossa[69]) "[...] conseguimos fazer 146 metros lineares e começa então a história da estrada [...]", o que evidencia a força organizativa e participativa da comunidade, pois foram eles mesmos, com seus conhecimentos, seus recursos e seu próprio trabalho que conseguiram a construção da estrada de cimento da comunidade, abrindo assim uma nova possibilidade de melhora para seus habitantes.

Na atualidade, está organizada como *conselho comunal Santa Rosa,* através do qual tem conseguido a realização de diversos projetos que tem representado melhoras na qualidade de vida de seus moradores. A maneira de síntese, salientamos que para a comunidade *Santa Rosa del Ávila* conseguir tudo o que tem, tiveram que lutar muito, então estamos diante de uma comunidade de grande tradição histórica de luta, organização e participação, na que prevalece o trabalho da agricultura e floricultura, habitada por pessoas muito receptivas e amáveis.

Sobre as atividades culturais da comunidade a moradora M.7.JM-GB, nos relata

> [...] no mês de janeiro na casa de minha mãe e meu pai e com os vizinhos faziam o velório do menino Deus e velório da cruz de maio. Faziam poesia e as pessoas depois das doze da noite, cantavam, dançavam, faziam comidas, isso era bom. Mas depois foi se perdendo esta tradição [...] agora foi que retomamos a *paradura del niño* e todas estas coisas (M.7.JM-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[70]).

Tivemos a oportunidade de acompanhar e participar da *paradura del niño* feita no domingo 1 de fevereiro de 2015 e registrada em nosso diário de campo. A

---

[68]En 1997 continuamos tratando de recaudar dinero, para hacer la carretera, porque el problema prioritario era la vialidad, el servicio eléctrico también hace falta, pero la vialidad era más importante [...] hubo muchas personas que lucharon [por la construcción de la carretera], estaba mi papá, estaba mi tío Jesús, estaba Severiano (papá de Antonio), estaba sr. Alfonso (papá de Rómulo, Raúl, Guillermo), que eran los que siempre estaban [...]

[69] [...] logramos echar 146 metros lineales y ahí empieza toda la historia de la vialidad[...]

[70][...] en el mes de enero en la casa de mi mamá y mi papá y los vecinos por ahí, ellos hacían lo que era velorio del niño Jesús y velorio de la cruz. Hacían poesía y la gente después de las 12 cantaban, uno bailaba, hacían comida, bueno eso era bueno. Pero después fue acabando esa tradición [...] después que retomamos ahora la paradura del niño y todas estas cosas

paradura del niño corresponde a uma tradição cultural-religiosa católica, típica dos Estados Andinos venezuelanos: Táchira, Mérida e Trujillo, que tem se expandido por outros lugares do país, deixando em cada lugar a suas marcas culturais como é o caso da comunidade Santa Rosa del Ávila.

Na comemoração da *paradura del niño*, cantam-se orações ao menino Deus, são escolhidos a madrinha e o padrinho do menino Deus e eles fazem o que as canções em forma de orações vão sugerindo, percorrendo em forma de procissão os espaços da comunidade (Figura 23).

Figura 23 – Comemoração da *paradura del niño.* Comunidade *Santa Rosa del Ávila.*

Fonte: Acervo fotográfico da autora. 2015

Salientamos que, nesta oportunidade, foi escolhido como padrinho um dos visitantes e participantes da atividade (Gustavo Villarroel), que é ateu, mesmo assim participou. Assim como ele, outros membros da comunidade participaram, apesar de não serem católicos, o que demonstra um profundo respeito às diferenças religiosas e culturais nas relações sociais nesta comunidade.

Após das orações e procissão se pede um desejo coletivo que pode ser a melhora de algum doente, melhoras para a comunidade, para o país, outros. Ao final se compartilham bebidas, comidas, bolos feitos e trazidos pelos convidados. Nesse dia, a comunidade preparou uma deliciosa comida para todos os assistentes, comemorando, desta forma, a união entre todos através desta tradição cultural-religiosa (Figura 24). Esta atividade cultural foi organizada pela comunidade e foi recentemente retomada através da aproximação entre a comunidade e UBV.

Figura 24 – Almoço compartilhado na comemoração da *paradura del niño.* Comunidade *Santa Rosa del Ávila*

Fonte: Acervo fotográfico da autora. 2015

Também no processo de pesquisa participante que realizamos, tivemos oportunidade de compartilhar eventos em que alguns moradores da comunidade ofereceram um repertório musical e nos deixaram ver seu enorme potencial produzido com harmonia e belas vozes (Figura 25). O conhecimento musical da comunidade tem sido feito de forma espontânea e tem sido passado pelos pais, avôs, de geração em geração. É um conhecimento aprendido dentro do contexto de sua cotidianidade, que só alguns poucos têm tido a oportunidade de ampliar estes conhecimentos nos institutos de música. Também mostraram sua engenhosidade para fazer objetos utilitários (panela, pote, mesa).

Figura 25 – Manifestações musicais registrados na pesquisa de campo. Comunidade Santa Rosa del Ávila.

Fonte: Acervo fotográfico da autora. 2016

A comunidade Santa Rosa del Ávila, ainda que seja pequena e esteja localizada dentro de um parque nacional, apresenta certos problemas ambientais como podemos constatar nos percorridos feitos durante o trabalho de campo, nas

informações subministradas pelos moradores e por Almeida et al. (2011), sendo alguns deles: a incidência de incêndios florestais causados por eventos naturais e antrópicos, déficit de eletricidade, déficit de transporte público, má disposição das águas servidas, entre outros. Na Figura 26, mostramos evidência de um incêndio florestal no Topo Padrón, em abril de 2015 (a comunidade limita ao este com o *topo Padrón*).

Figura 26 – Incêndio florestal no Topo Padrón. Comunidade Santa Rosa del Ávila

Fonte: Antonio Díaz. 2015

Podemos finalizar a parte da contextualização das comunidades Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila, destacando a presença de duas comunidades locais com histórias distintas, mas unidas no sentido de solidariedade, organização e luta, que confluem conhecimentos plurais, culturas, religiosidades, identidades, contradições, mudanças e adaptações, que lhe confere um sentido multidimensional e uma complexidade na sua compreensão.

São esses aspectos que Leite (2003, p.195) chama de cotidiano, no qual "sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, [...]", e se confrontam às vicissitudes com amor e esperança, se reinventando no dia a dia, desenvolvendo estratégias, conhecimentos e criatividade.

Comunidades de importância criadora presente no conhecimento comum (MAFFESOLI, 2010); lugar confortável e aconchegante (BAUMAM, 2003); de magia, religiosidade e costumes (GEERTZ, 2012); o universo “do outro lado da linha”

invisíveis e ignorados, mas possuidores de uma vasta gama de experiências (SANTOS, 2007) e aquele espaço de aprendizagem onde é possível o diálogo e intercâmbio de saberes com fins transformadores e liberadores (VENEZUELA, 2003).

São estas as comunidades e suas dimensionalidades cognitivas, sociais, naturais, políticas, econômicas, religiosas e culturais, que dialogam com a comunidade acadêmica do projeto acadêmico comunitário do programa de gestão ambiental da Universidade Bolivariana da Venezuela.

Dentro das características a serem consideradas da comunidade acadêmica, salientamos a participação e cumprimento dos professores e estudantes com os conteúdos e programas exigidos nos projetos acadêmicos comunitários, além do desenvolvimento de tais conteúdos e programas combinando os espaços comunitários e acadêmicos.

Vale ressaltar que no programa de gestão ambiental da UBV, no primeiro projeto acadêmico comunitário, os alunos devem realizar o diagnóstico ambiental, no segundo PAC, devem fazer a avaliação ambiental, no terceiro a recuperação de uma área ambiental afetada e diagnosticada nos dois primeiros PACs e, finalmente, no quarto PAC, devem apresentar um plano de gestão ambiental para a comunidade e na medida das possibilidades a execução deste plano.

Cada programa dos PACs deve ser desenvolvido, como assinalamos, numa comunidade local e deve contar com o acompanhamento e participação da comunidade no seu desenvolvimento. E ainda devemos adicionar o fato inovador e único na história universitária venezuelana, que é a participação da comunidade no processo de formação e avaliação dos estudantes e seus trabalhos de conclusão do curso, para poder obter a titulação, bem seja como técnico universitário em avaliação ambiental ou licenciado em gestão ambiental.

Estamos falando de quatro anos de trabalho em/com as comunidades locais para o desenvolvimento dos PACs e a formação dos cidadãos profissionais em gestão ambiental. Por sua vez, os estudantes dentro de sua área de formação que é a gestão ambiental, trabalham com visão sistêmica do ambiente, em que sua compreensão passa pelo entendimento que o ambiente e o tecido social estão intimamente ligados e são inseparáveis, quer dizer, não dá para estudar o ambiente separado do ser humano e vice-versa, e suas diversas interações, tal como o expressa o programa de gestão ambiental:

> O social e o natural estão condicionados uns aos outros em um processo comum de interação contínua, sem a perda de cada um de suas características intrínsecas. Neste sentido, o ambiente envolve o natural e sociocultural em todas as suas dimensões e manifestações; com a diversidade como um princípio fundamental (VENEZUELA, 2007, p. 7, tradução nossa[71]).

Levando em conta o perfil e contextos das comunidades locais e universitária, dá para entender que se trata de comunidades cognitivas diferenciadas, trata-se, por um lado, de duas comunidades com características periurbanas, com formas de organização, histórias e vivências distintas, definidas pelos seus processos dinâmicos de conformação social, natural e cultural, construtoras e fazedoras de sua história e suas práticas cognitivas.

Por outro lado, temos a comunidade universitária, constituída por seus estudantes e professores, com características também bem diversas, com o compromisso de cumprir com uma agenda apertada de atividades dentro de uns lapsos acadêmicos estabelecidos e diante um complexo princípio de integração de conhecimentos científicos e conhecimentos locais, que demanda a participação de ambos os envolvidos: universidade e comunidade.

Estamos em presença de comunidades heterogêneas, que demandam uma integração de conhecimentos e aproximações que incorporem vivências e experiências do campo da vida prática e vivências e experiências do campo da vida teórica, assumindo a sua interdependência e complexidade, quando precisa levar em conta a valorização dos conhecimentos gestados dentro da prática social e científica, sem que isso gere reducionismos.

Comunidades heterogêneas que constroem conhecimentos, cada uma desde sua prática e que desde a perspectiva da universidade bolivariana da Venezuela, através do projeto acadêmico comunitário, aliarão esses conhecimentos e práticas para criar novos conhecimentos e novas práticas, de forma dialógica, participativa e integradora.

O que deriva no reconhecimento de uma situação ou fenômeno complexo a ser estudado, que supõe como nos alerta Ardoino (2012, p. 92):

---

[71]Lo social y lo natural se condicionan mutuamente en un proceso compartido de interacción continua, sin que cada uno pierda sus características intrínsecas. En este sentido, el ambiente involucra lo natural y lo sociocultural en todas sus dimensiones y manifestaciones; con la diversidad como principio fundamental

> Uma 'visão' 'sistêmica' compreensiva e hermenêutica das coisas, das situações, através das quais os fenômenos de relações, de interdependência, de alteração, de recorrência, criando, eventualmente, propriedades quase-holográficas, tornam-se preeminentes para a inteligibilidade.

Sendo assim, estamos diante dessa complexidade que implica o diálogo entre comunidades cognitivas diferenciadas.

5.1.2 Unidade de sentido: experiências do encontro dialógico

Diante deste cenário complexo moriniano, perguntamo-nos como foi o início do diálogo entre estas comunidades cognitivas? Quando indagados os participantes da pesquisa do PAC A sobre como foi esse primeiro encontro, responderam conforme o Quadro 7.

Quadro 7 – Quadro de análise da unidade de sentido: experiências do encontro dialógico-PAC A

Unidade de sentido: experiências do encontro dialógico- PAC A
E.2.CG-GA “Foi muita ansiedade porque não sabíamos o que nos esperava, de como seria a atividade, como íamos nós desenvolver e foi um momento de emoções ao saber que íamos trabalhar com as comunidades o que apreendemos na aula [...]” (2015, entrevista, tradução nossa[72])
M.1.GL-GA "Um dos jovens me disse que se eles poderiam vir para a comunidade, logo veio com outra jovem para ver se nós podíamos colaborar com eles para fazer a sua tese aqui na comunidade, eu disse que sim, que estava bem, que iríamos recebe-os, mas a minha surpresa é quando a professora Mariela diz-me que vão estar quatro anos na comunidade, vindo um dia por semana, essa foi a minha grande surpresa, porque eu pensei que chegariam esse dia, iriam tomar nota do que eles precisavam e pronto, igual que como tivemos outros garotos da universidade central, que eles trabalharam vários dias, uma semana, fizeram recorridos pela área, escreveram a história [...] estiveram como uma semana de trabalho aqui e se foram; mas desta vez, minha surpresa foi que isto vai ser por quatro anos, essa foi a minha grande surpresa, uma vez por semana, quatro anos!, é o que mais me lembro me surpreendeu desse primeiro encontro" (2015, entrevista, tradução nossa[73])

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

[72]Era un manojo de ansiedad porque no sabíamos con qué era lo que nos íbamos a topar, cómo era la actividad, cómo íbamos a desenvolvernos y fue un momento de emociones de saber que era lo que íbamos a hacer, el solo hecho de saber que íbamos a trabajar con las comunidades lo que tratábamos en clase [...]

[73]Uno de los muchachos me comentó, que si podían venir a la zona y después vino con otra muchacha a ver si nosotros le prestábamos la colaboración para ellos venir a realizar su tesis aquí en la comunidad, yo le dije que sí que estaba bien, que nosotros los recibíamos, pero mi sorpresa es cuando la profesora Mariela me dice que van a estar cuatro años en la comunidad, viniendo un día a la semana, esa fue mi gran sorpresa, porque yo pensé que iban a llegar ese mismo día, iban a tomar nota de lo que necesitaban y ya, como habíamos tenido otros muchachos de la universidad central, que ellos trabajaron varios días, una semana, recorrieron la zona, escribieron la historia […] estuvieron como una semana trabajando acá y ya se fueron; pero mi sorpresa fue este vamos a estar cuatro años, esa fue mi gran sorpresa, una vez a la semana, cuatro años!, es lo que recuerdo que más me sorprendió de ese primer encuentro

Quando indagados os participantes da pesquisa do PAC B sobre como foi esse primeiro encontro, responderam conforme o Quadro 8.

Quadro 8 – Quadro de análise da unidade de sentido: experiências do encontro dialógico-PAC B

Unidade de sentido: experiências do encontro dialógico-PAC B
E.1. GG-GB "Muito agradável e em harmonia, eu conhecia a comunidade pelas atenções de emergências que fez em anos anteriores, o que levou a um ambiente favorável entre a comunidade e o trabalho na universidade, na que a credibilidade e confiabilidade foi fundamental para os trabalhos a serem feitos juntamente com os membros da comunidade" (2016, questionário, tradução nossa[74])
E.2.RC-GB "Antes de ter abordagem como estudante da UBV, eu já o tinha como chefe do setor. A primeira reunião foi boa, porque a comunidade é muito receptiva e cooperativa com relação à proteção do parque nacional, porque eles sabem que esta é a sua casa, e deu-lhes uma série de condições que lhes permitiram desenvolver e melhorar a sua qualidade de vida. [...], já havia um precedente com outro grupo de estudantes da UBV, que também eram funcionários do Instituto Nacional de INPARQUES, [...]" (2016, questionário, tradução nossa[75])
M.1.JGS-GB "[...] foi provocado [em 1992] o incêndio dos quatro cerros juntos *topo Arvelo*, *topo Padrón*, *Santa Rosa y Ayala*, e isso aconteceu em oito dias, nesse momento não tínhamos os implementos necessários para combater o fogo, porém, fizemos o que pudemos [...] nós fizemos as petições [de equipes] [...] e quando entra Germán [coordenador dos bombeiros], ele nos atendeu e nós começamos [...] sempre se teve contato com Germán, Germán estava sempre em contato com nós, cada vez que havia um incêndio víamos ele" (2015, entrevista, tradução nossa[76]). "[...] quando Germán me liga para organizar o projeto, me diz, olha Jose Gregório, vamos subir o sábado um grupo de estudantes da UBV, Jairo, Teresita, eu conhecia a Jairo e Teresita, aos outros não conhecia, e vai ir a professora que quer conhecer, isso foi em 2008, eu escrevi a data e ali começamos com os projetos, no que Germán, este projeto, este premio que diz, Germán trouxe como projeto [..]" (2015, entrevista, tradução nossa[77]).

[74]Muy agradable y en armonía, ya que conocía la comunidad en atenciones de emergencias que realicé en años anteriores, lo cual propició un ambiente favorable entre la comunidad y el trabajo a realizar con la universidad, donde la credibilidad y confiabilidad eran determinantes para los trabajos a efectuar conjuntamente con los integrantes de la comunidad

[75]Antes de tener acercamiento como estudiante de la UBV, lo tuve como jefe de sector. El primer encuentro fue bien, puesto que la comunidad es muy receptiva y colaboradora en cuanto a la protección del parque nacional, pues ellos saben que éste es su hogar, y les ha brindado toda una serie de condiciones que les ha permitido desenvolverse y mejorar su calidad de vida. [...], ya existía un precedente con otro grupo de estudiantes de la UBV, quienes también eran funcionarios del Instituto Nacional de Parques- INPARQUES, [...]

[76][...] fue provocado [en 1992] el incendio en topo Arvelo, topo Padrón, Santa Rosa y Ayala, los cuatro cerros juntos; eso sucedió en menos de ocho días, en ese momento no teníamos los implementos necesarios para combatir ninguno de los incendios, sin embargo hicimos lo que pudimos [...], nosotros hicimos la petición [de equipos] y cuando hay ese cambio que entra Germán, él nos atiende y empezamos nosotros [...] siempre hubo el contacto con Germán; Germán siempre tuvo contacto con nosotros, cada vez que había un incendio lo veíamos

[77] Germán cuando me llama para organizar el proyecto me dice, mira José Gregorio vamos a subir el sábado un grupo de estudiantes de la UBV donde esta Jairo, Teresita, yo conocía a Jairo y a Teresita, a los demás no los conocía y a él, y va a ir la profesora que quiere conocer y bueno; eso fue en el 2008, tengo la fecha escrita y ahí empezamos nosotros con los proyectos, donde Germán, este proyecto, este premio que dice, Germán lo trajo como proyecto

M.6.NS-GB
"[...] eu conheci a Germán antes que ele foi seu aluno, ao longo da vida nos bombeiros, sempre que houve um incêndio aqui, Germán veio e fomos nos conhecendo, ele propôs a sua tese aqui, ele fez [...] depois disso, igual ele continuou tentando que nós não deixemos cair isto" (2015, entrevista, tradução nossa[78])

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

Salientamos a importância da disposição dos fragmentos das falas dos participantes relacionadas a cada unidade de sentido em forma de quadro, à qual nos referiremos como quadro de análise, já que o mesmo nos possibilitou uma análise da visão por participante e uma análise integral (análise vertical) da unidade de sentido.

Visando, desta forma, ao entendimento dos fatos dentro do contexto que acontecem, assim como as divergências, convergências, complementaridades, relações, mudanças e contradições que emergem das falas dos participantes, assim como seu confronto com as visões da pesquisadora, da observação participante, documentos e fundamentos teóricos, se incorporando desta maneira a análise hermenêutica-dialética e o pensamento complexo na interpretação e análise dos resultados da pesquisa.

Sendo esclarecido este ponto, iniciamos a interpretação e análise dos resultados da pergunta sobre a experiência do primeiro encontro. Neste sentido, percebemos que o primeiro encontro entre universidade e comunidade foi marcado por sentimentos de emoção e ansiedade (E.2.CG-GA do PAC A) de como seria essa aproximação, o que podemos associar com a incerteza que significa o confronto com o novo; de harmonia pelo conhecimento prévio da comunidade e a relação de trabalho que tinha com alguns moradores (E.1.GG-GB do PAC B); de encontro bom associado à receptividade e cooperação da comunidade na proteção do parque nacional que vincula este acionar da comunidade com o trabalho que desempenha como funcionário nesse lugar (E.2.RC-GB do PAC B) e, além disso, um trabalho prévio de outro grupo do PAC.

Para a moradora da comunidade (M.1.GL-GA do PAC A), esse primeiro encontro foi marcado pela surpresa do tempo de permanência (quatro anos) e a frequência (um dia na semana) que a universidade iria compartilhar com/na

[78][...] yo conocí a Germán antes de que él fuera alumno suyo, de toda una vida en los bomberos, cada vez que había un incendio aquí, Germán venia y uno se fue conociendo y conociendo, él propuso hacer su tesis aquí, la hizo [...] después de eso igual él ha seguido tratando de que nosotros no dejemos caer esto

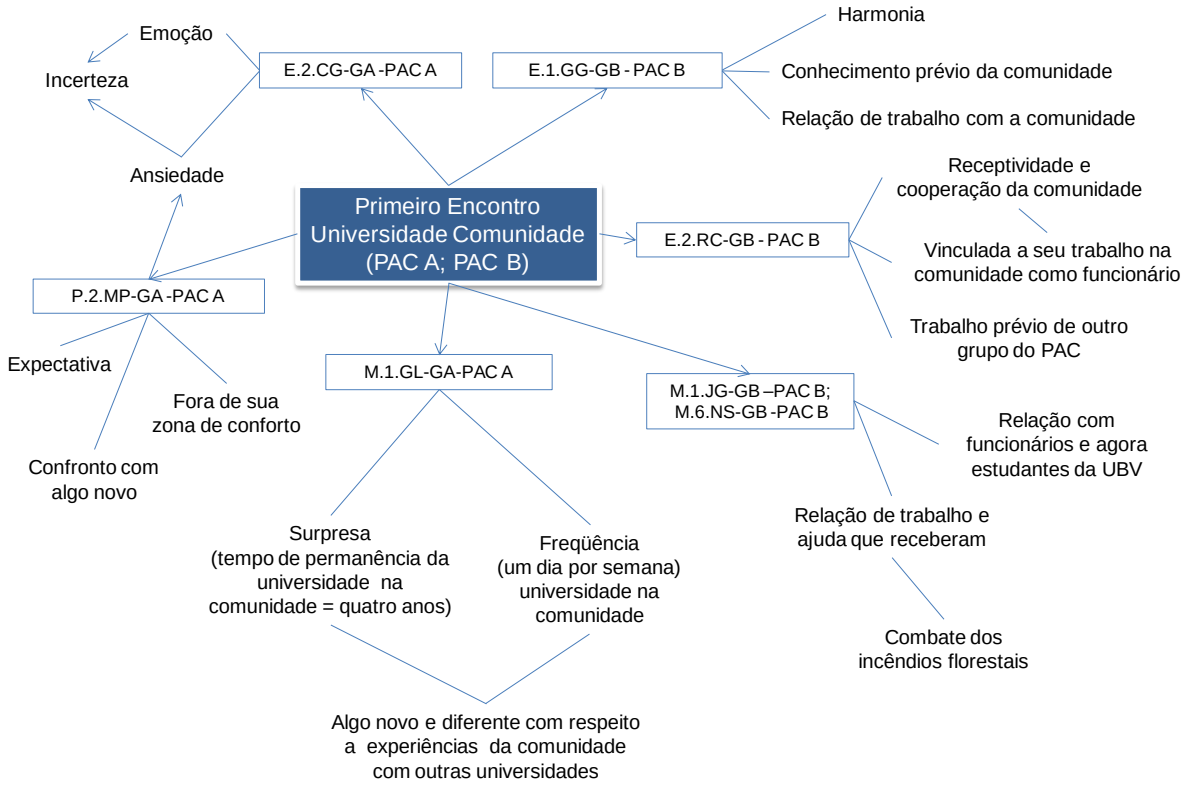
comunidade, o que significava algo novo e diferente com respeito às experiências vivenciadas que ela teve com outra universidade, na qual os estudantes chegavam à comunidade, coletavam dados e iam embora, sem dar tempo a uma maior aproximação e diálogo com a comunidade, o que é comum na universidade tradicional venezuelana.

Para os moradores da comunidade (M.1.JG-PB e M.6.NS-GB do PAC B), o primeiro encontro foi associado à relação de trabalho e ajuda que receberam do coordenador dos bombeiros no combate dos incêndios florestais na comunidade e que agora este mesmo funcionário se apresentava ante a comunidade como um estudante da UBV que solicitava a colaboração e participação deles para o desenvolvimento do projeto acadêmico comunitário.

A nossa participação na pesquisa como professora do PAC A (P.2.MP-GA) no primeiro encontro em/com a comunidade *Casco Histórico de Macarao* foi de muita expectativa, no sentido de que nunca se sabe se vai dar certo ou não, há um grau de incerteza, porque, quando você se confronta com algo novo, que está fora de sua zona de conforto, isso traz muita ansiedade como falou um dos estudantes.

Desse modo, encontramos um conjunto de significados associados para esse primeiro encontro entre universidade e comunidade; com base nesta informação, fizemos a representação deste conhecimento em forma de mapa conceitual, escolhendo os conceitos chave e estabelecendo relações, conforme mostrado na Figura 27.

Figura 27 – Representação dos significados do primeiro encontro universidade e comunidades locais (PAC A; PAC B)



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

Podemos evidenciar, através desta representação do conhecimento, como ao redor de uma situação, que neste caso é o encontro dialógico entre a comunidade acadêmica e comunitária, se produzem diversos olhares que estão associados à pessoa, às relações sociais, a sua história, aos interesses, às suas vivências, suas experiências e seu entorno, denotando uma relação complexa e dialética entorno desse encontro e das relações que conectam à universidade com a comunidade e vice-versa.

Deste modo, temos um encontro dialógico entre sujeitos distintos, que conforme nos reafirma Freire (2011, p. 227) "se encontram para a transformação do mundo em colaboração", em permanente diálogo, sem hierarquias, transformando e se transformando. Quer dizer que incorpora a participação dos atores na apreensão e transformação de sua realidade, se constituindo em sujeitos construtores de seu próprio destino.

Na representação do mapa conceitual, consideramos ambos os projetos acadêmico-comunitários (PAC A e PAC B) que significam duas experiências

distintas, em contextos sócio-históricos distintos que, evidentemente, nos proporcionarão visões distintas. Por exemplo, para o PAC, que tem a comunidade Casco Histórico de Macarao, esse primeiro encontro significou surpresa porque era a primeira vez que o grupo de projeto da UBV visitava esta comunidade.

Com respeito ao PAC B, existia uma relação pela via dos funcionários de INPARQUES e os bombeiros florestais, mas essa relação era diretamente relacionada ao trabalho que estes funcionários desenvolviam no parque como parte de suas funções e tem uma vinculação direta pela ajuda que estes deram à comunidade para o controle dos incêndios florestais.

Queremos salientar a diversidade de significados que rodeiam esse primeiro encontro entre duas comunidades, de práticas distintas que estão se aproximando, se conhecendo e iniciando o diálogo, trazendo elementos cognitivos e axiológicos, nos levando a acreditar num fazer educativo inserido dentro do mundo real, que se apresenta diverso, dinâmico, cheio de incertezas que, para poder entender esse mundo, precisamos mergulhar nele.

Compartilhando nesse sentido, o dito por Freire (1983), no que diz respeito à necessidade que esse fazer educativo esteja vinculado ao ser humano que é histórico social e às relações homens-mundo, se constituindo isto no ponto de partida das reflexões desse fazer educativo, nos advertindo Freire (1983, p. 52) que “tais relações não são uma pura enunciação, uma simples frase. Envolvem um jogo dialético no qual um dos polos é o homem e o outro é o mundo objetivo, como um mundo criando-se”.

Quando a universidade bolivariana coloca como princípio que o fazer educacional deve estar inserido e vinculado às comunidades locais, dá-se inicio a esse jogo dialético, porquanto o fazer educacional, no caso da gestão ambiental, começa com a consideração do ser humano como parte do mundo e não separado dele, em interação com os componentes sociais, locais, geográficos, históricos e culturais. Estamos, então, falando da necessidade de um pensamento complexo, integrador e não fragmentador, especialista, único.

Ao se pensar na possibilidade do fazer educacional fora da universidade, integrando conhecimentos, vivências, experiências, nos deslocando para outro bairro, outra cultura, outros atores, outros lugares desconhecidos, isso vai gerar, certamente, desconcerto, incerteza, medo e impacto para todos os envolvidos

(comunidade, estudante e professor), porque aí entra em jogo uma mudança dos métodos tradicionais de ensino universitário.

Uma mudança de pensamento, uma mudança de uma “concepção bancaria” da educação, em termos do educador Paulo Freire (1921-1997), na qual as relações homens-mundo estão completamente separadas, correspondendo aos homens ser somente “espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2011, p. 87); olhar a realidade como “algo parado, estático, compartimentado e bem comportado” (FREIRE, 2011, p. 79) e onde o saber é uma “doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2011, p. 81).

Concepção "bancária" da educação sobre a qual nós professores fomos formados, preparados para ter todo em controle. Não fomos formados para esse tipo de relações dialógicas com comunidades não acadêmicas, que se apresentam complexas, heterogêneas, distintas, com outros conhecimentos, valores, culturas. Nossa formação foi baseada nas certezas, no controle, nas relações únicas com os pares (colegas), disciplinar, dentro da sala de aula e olhando à comunidade como objeto de estudo.

Como assinala Leite (2003, p. 194), "como lidar com a incerteza, quem foi criado com certezas definitivas, como aceitar a dúvida com o método, quem formou-se na crença de conhecimentos absolutos [...]". Como nos confrontar com aquilo que se apresenta complexo, multidimensional como é o caso das comunidades locais, que nos move o chão das certezas e nos coloca diante de situações que não vamos encontrar nos livros, nas teorias, nos modelos que aprendemos no processo educacional e desconstrói nosso condicionamento das verdades absolutas e puras da ciência, em que comunidade é sinônimo de objeto?

É um verdadeiro desafio que demanda da prática acadêmica, o abandono do conforto do pensamento disciplinar, linear, da especificidade para mergulhar no pensamento complexo, na dialética e sua fundamentação da vida humana e social em perpetua transformação e sujeito ao fluxo da história. Mas, para alcançar esse desafio, "necessitamos de uma mudança, de uma reforma de pensamento que necessita, evidentemente, de uma reforma de ensino" (MORIN, 2010, p.33) e evidentemente de uma mudança cultural.

Desafio e reforma de ensino que, desde a universidade bolivariana de Venezuela, assumimos como projeto educacional, que visa à formação de cidadãos profissionais, que entende que, antes de se pensar profissional, se faz necessário se

pensar e atuar como cidadão, capaz de atuar com a sociedade na construção de soluções para seu bem-estar.

Temos, em resumo, os diversos olhares do primeiro encontro entre comunidade e universidade que, de certa forma, marcam o início de uma relação que busca esse encontro solidário para levar a cabo uma atividade, neste caso, uma atividade que tem como eixo, como pano de fundo a gestão ambiental, na que se busca a união e a participação para o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

5.1.3 Unidade de sentido: Etapas da interação dialógica

Através da unidade de sentido, buscamos trabalhar numa perspectiva capaz de entender quais são as etapas da interação dialógica que caracterizam a produção do conhecimento entre a comunidade acadêmica e a comunidade local, através do projeto acadêmico comunitário.

O primeiro passo foi o encontro entre as comunidades, em que as intenções da universidade e da comunidade foram expostas, se gerando o convite ao trabalho coletivo que terminou com o aceite da comunidade a se incorporar de forma participativa no processo de produção de conhecimento ambiental.

O segundo passo envolveu a organização interna das comunidades para poder cumprir com os requisitos sócio acadêmicos, no caso da universidade e com as atividades diárias, no caso da comunidade local, bem como com as atividades geradas coletivamente.

A universidade Bolivariana tem como princípio o direcionamento das atividades pedagógicas da pesquisa, ensino e interação sociocomunitária, inseridas dentro de um processo de participação e diálogo com as comunidades. O que significa uma formação de seus cidadãos profissionais consubstanciados com a realidade social, em combinação com as diversas fontes teórico-científicas.

No caso do programa de gestão ambiental, a articulação da pesquisa, ensino e interação sociocomunitária se dá através das questões socioambientais, quer dizer, o estudo do ambiente do ponto de vista sistêmico, no que a incorporação da sociedade se faz indispensável, assim como o estudo do ambiente inserido no cotidiano das comunidades.

Por sua vez, as comunidades Casco Histórico de *Macarao e Santa Rosa del Ávila* têm formas de organização que lhe são próprias, vinculadas a seus processos

históricos, sociais, políticos, culturais, ambientais, que se expressam na sua identidade, em seu comportamento, suas relações sociais, suas relações com o ambiente e nas práticas ambientais que desenvolvem, assim como no conhecimento que têm sobre seu entorno, sua comunidade.

Diante deste cenário complexo e multirreferencial, da presença de duas comunidades distintas, com fazeres distintos, como é que elas conseguem se organizar para iniciar, seguindo a via do diálogo e da participação, um processo de criação de conhecimento que incorpore, misture conhecimento científico (prática científica) e conhecimento comum, local, produto da sua prática cotidiana.

Neste sentido, quando indagamos os participantes da pesquisa do PAC A sobre como foi a organização para o trabalho conjunto entre universidade e comunidade, responderam conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Quadro de análise da unidade de sentido: Etapas da interação dialógica- PAC A

Unidade de sentido: Etapas da interação dialógica- PAC A
E.3.EA-GA "No princípio, ficamos nós e a comunidade, em seguida, fomos um coletivo, chegávamos na comunidade [...] para executar nosso plano de trabalho e no caso de não ter, pois planejávamos rapidamente um com vários representantes dos comitês do Conselho comunal [...] e algumas pessoas da comunidade que não pertencem ao conselho, [...]. Em seguida, começava a ação fora da Casa Comunal, [...] percorrer a comunidade [...], reconhecimento de problemas ambientais [...], coleta de dados através da observação, fotografias, amostragem (solo, água) para posterior análise, questionários. Teve dias de oficinas em que a organização foi feita dias antes, tinha conversas e partilha, sempre almoçamos juntos, acredito que as atividades informais como esta, permitem a consolidação do coletivo, porque você mostra o seu lado humano e a balança se equilibra, não tem níveis senão igualdade. O trabalho foi feito em conjunto com os membros da comunidade, porque ninguém melhor do que eles que conhecem os seus pontos fracos e fortes" (2015, entrevista, tradução nossa[79])
E.4.ER-GA "Com anterioridade se planejavam as atividades a fazer nesse dia na comunidade, em seguida, nos reuníamos, tínhamos conversas [...] após nos organizar íamos tomar algumas amostras [...] logo [...] tínhamos uma reunião para verificar se os objetivos foram cumpridos e definir as novas atividades a serem feitas na próxima visita" (2016, questionário, tradução nossa[80])

[79]Al principio si éramos nosotros y la comunidad, después éramos un colectivo, llegábamos a la comunidad [...] para ejecutar nuestro plan de trabajo y de no haber uno ya establecido, pues lo planeábamos rápidamente con los diferentes representantes de los comités de la Junta Comunal [...] y algunos habitantes de la comunidad que no pertenecían a la junta, es decir no había restricción para la participación. Luego comenzaba la acción fuera de la Casa Comunal, [...] hacer recorridos por la comunidad, reconocimiento de los problemas ambientales [...], recolección de datos por medio de la observación, fotografías, toma de muestras (suelo, agua) para su posterior análisis, encuestas, hubo días de talleres donde la organización se hacía días antes, tuvimos conversatorios y compartir, siempre almorzábamos todos juntos, considero que actividades informales como esta permiten la consolidación del colectivo, porque muestras tu lado humano y la balanza se equilibra, no hay niveles sino igualdad. El trabajo debía hacerse en conjunto con los miembros de la comunidad porque nadie mejor que ellos que conocen sus debilidades y fortalezas

[80]Con anterioridad se acordaban las actividades que se realizarían ese día en la comunidad, luego nos reuníamos, teníamos algunas conversaciones [...], después de organizarnos, salíamos a tomar

M.1. GL-GA
"Ter que dividir as atividades da casa da alimentação, na qual eu era responsável, e estar no conselho comunal que também foi responsável, isto para além do meu trabalho, era muito difícil, porque o dia que eu tinha para receber os meninos, naquele dia tinha que cuidar de muitas coisas [...], os parceiros do conselho comunal trabalhavam toda a manhã e não poderiam faltar um dia para atender aos rapazes da universidade bolivariana e então foi como um grande desafio e uma grande meta que tínhamos que cumprir, foi o que eu percebi desde aquele dia, o grande desafio e uma grande responsabilidade de quatro anos" (2015, entrevista, tradução nossa[81])

Fonte: elaboração da autora da pesquisa. 2016

O PAC A opta pela conformação de um coletivo de trabalho (E.3.EA-GA) que, de acordo com Aular; Rodríguez (2014), foi chamado de coletivo de investigação comunitária e estava composto pelo grupo de projeto (professor e estudantes) e os diferentes comitês que compõem o conselho comunal, procurando com este coletivo:

> [...] ser harmoniosos entre o que pensamos, dizemos e fazemos; sabemos que a metodologia da Pesquisa Ação Participativa (IPA) caracteriza-se pela participação cidadã e o relacionamento do pesquisador com a comunidade, então o coletivo representa essa união e compenetração real, em que o aluno faz parte da comunidade desde o momento que se inicia a pesquisa e relacionamento direto com seus habitantes como conhecedores de seu entorno (AULAR; RODRÍGUEZ, 2014, p.115, tradução nossa[82]).

De acordo com Aular; Rodríguez (2014), depois de diversas reuniões com os representantes dos comitês do conselho comunal, foi decidido abordar os problemas da comunidade com os comitês, por exemplo, o problema dos movimentos de terra e erosivos, foi abordado pelo grupo de projeto da UBV e o comitê de obras e serviços. A Figura 28, mostra, através da fotografia, momentos de uma reunião do coletivo de investigação comunitária.

---

alguna muestra [...] luego teníamos una reunión para verificar si los objetivos fueron cumplidos y fijar nuevas actividades para la próxima visita

[81]Tener que compartir las actividades de la casa de la alimentación, en la cual yo era responsable, y estar en el consejo comunal que también era responsable, este aparte mi trabajo, era bastante complicado pues, porque el día que yo tenía que recibir a los muchachos ese día tenía que encargarme de muchas cosas [...], los otros compañeros del consejo comunal trabajaban toda la mañana y no podían perder un día para atender a los muchachos de la universidad bolivariana y entonces fue como un gran reto y una gran meta que teníamos que cumplir, fue lo que yo percibí desde ese día, el gran reto y la responsabilidad grande de cuatro años

[82][...] ser armónicos entre lo que pensamos, decimos y hacemos; sabemos que la metodología de Investigación Acción Participativa (I.A.P) se caracteriza por la participación ciudadana y la compenetración del investigador con la comunidad, pues el colectivo representa esa unión y compenetración real, donde el estudiante es parte de la comunidad una vez empieza la investigación y la relación directa con sus habitantes como conocedores de su entorno.

Figura 28 – Reunião do coletivo de investigação comunitária: UBV- Casco Histórico de Macarao

Fonte: Acervo fotográfico do coletivo de investigação comunitária, 2014.

As atividades eram planejadas no mesmo dia (E.3.EA-GA) e/ou com anterioridade (E.4.ER-GA), assim como eram feitas reuniões prévias e posteriores às mesmas a fim de revisar o cumprimento dos objetivos e planejar novas atividades. Salienta-se, neste sentido, a flexibilidade quanto a um planejamento de atividades, se possibilitando a conformação de um novo plano com os representantes da comunidade e do conselho comunal, o que denota a existência de um processo não linear, prevalecendo o diálogo de saberes.

Por sua vez, esta mesma estudante faz menção aos procedimentos para a elaboração dos projetos: percorridos pela comunidade, reconhecimento de problemas ambientais, coleta de dados através da observação, fotografias, amostragem de solo e água para posterior análise, questionários. Podemos perceber o uso de diversas fontes de dados e de formas de levantamento de informações.

E como significaram os moradores da comunidade essa organização? Foi percebido pela moradora da comunidade *Casco Histórico Macarao* (M.1.GL-GA) como um desafio enorme de auto-organização das atividades pessoais, sociais e assumidas com o grupo da universidade.

Na Figura 29, retratamos momentos nos quais se encontra interação dialógica entre a universidade e a comunidade *Casco Histórico de Macarao*, durante o desenvolvimento do projeto acadêmico comunitário I (2010): percorrido pelas ruas que levam até a comunidade (esq.) e explicações da representante da comunidade sobre o lugar (dir.).

Figura 29 – Momentos de interação entre comunidade acadêmica e comunidade Casco Histórico de Macarao, percorridos (esq.) e explicações da representante da comunidade (dir.).

Fonte: Acervo fotográfico da autora. 2010

No que concerne ao PAC B, quando indagamos os participantes da pesquisa do PAC B sobre como foi a organização para o trabalho conjunto entre universidade e comunidade, responderam conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Quadro de análise da unidade de sentido: Etapas da interação dialógica- PAC B

Unidade de sentido: Etapas da interação dialógica- PAC B
E.1.GG-GB "Foi estabelecida uma rota a seguir entre o professor do projeto, a comunidade e eu como estudante da universidade. Para isso, as seguintes atividades foram estabelecidas: 1. Socialização do projeto na comunidade 2.Autorização pelo Conselho comunal para desenvolver o projeto. 3. Coleta de informações pelo estudante com o acompanhamento constante da professora de projeto e participação ativa da comunidade. 4. Implementação das atividades incluídas no projeto, com a participação da comunidade. 5. Aval da comunidade e do projeto a ser feito" (2016, questionário, tradução nossa, tradução nossa[83])
E.2.RC-GB "A organização começou principalmente com a nossa apresentação para a comunidade como estudantes e professora, respectivamente, na assembléia de cidadãos, a proposta de trabalho foi apresentada, bem como a metodologia e planejamento. Uma vez que a proposta foi aprovada pela comunidade, se iniciou o projeto. É importante ressaltar que a principal metodologia utilizada foi a pesquisa ação participativa" (2016, questionário, tradução nossa[84]).

[83]Se estableció una ruta a seguir entre la profesora de proyecto, la comunidad y mi persona como estudiante de la universidad. Para ello se establecieron las siguientes actividades:
1.- Socialización del proyecto a efectuar en la comunidad y con cada uno de sus integrantes.
2.- Autorización por parte del consejo comunal para desarrollar el proyecto a efectuar.
3.-Levantamiento de información por parte de estudiante con acompañamiento constante de la profesora de proyecto y la participación activa de la comunidad.
4.- Ejecución de actividades contempladas en el proyecto, con participación de la comunidad.
5.- Aval de la comunidad del proyecto a efectuar.

[84]La organización inició principalmente, con nuestra presentación ante la comunidad como estudiantes y profesora respectivamente, en asamblea de ciudadanas y ciudadanos, allí se presentó la propuesta de trabajo, así como la metodología y planificación a seguir. Una vez que la propuesta

P.1.VM-GB "[...] nós vamos [a comunidade] sempre nos fins de semana, porque é claro que eu tenho que alternar a parte teórica que dou aos alunos com a parte prática, [...], por exemplo, a próxima semana eu tenho que me dedicar à teoria, porque estamos começando o semestre e eu gostaria de colocá-los no contexto [..] vou uma semana sim e uma semana não [...], por exemplo, agora vamos começar com coleta de sementes [...] temos de ir mais vezes, [...] quando eu não estou com eles na comunidade estou com eles na teoria [...], eles, cada visita à comunidade que fazem, apresentam um relatório [...] que estamos avaliando também sempre " (2015, entrevista, tradução nossa[85])
M.1.JGS-GB "Que tem sido bem-sucedido em trabalhar conosco UBV e Metropolitana (universidade particular, vizinha da comunidade), que são dois pólos opostos, não é tocado a questão política ou o tema religioso, qual é o problema? Esse! Vamos nos dedicar a esse problema, bom é claro existem diferenças, sempre vão existir, mas nós nos sentamos e tentamos resolver os problemas" (2015, entrevista, tradução nossa[86])

Fonte: elaboração da autora da pesquisa. 2016

O estudante E.1.GG-GB nos oferece, detalhadamente, os passos que eles seguiram para a organização do trabalho, no que coloca como primeiro ponto a socialização do projeto na comunidade e segundo a autorização do conselho comunal que acontece no primeiro encontro entre comunidades (acadêmica e comunitária).

Como terceiro e quarto ponto, faz referência ao acompanhamento constante da professora orientadora do PAC e à participação ativa da comunidade.

De acordo com os depoimentos dos estudantes, encontramos coincidências nas suas apreciações sobre a forma de organização e desenvolvimento das atividades em/com a comunidade, estando bem resumido pelo estudante E.1.GG-GB,que inicia com a socialização do projeto com a comunidade e termina com o aval da mesma, representando, esta forma, o ciclo de planejamento entre a universidade e a comunidade, em que as atividades, tarefas, ações a serem realizadas, precisam da incorporação dos sujeitos participantes: comunidade local, estudantes e professor.

---

fue a probada por la comunidad se procedió a ejecutar el proyecto. Es importante resaltar que, la metodología principal aplicada fue la investigación acción participativa.

[85][...]vamos [a la comunidad] siempre los fines de semana, porque claro es que tengo que alternar la parte teórica que le doy a los estudiantes con la parte práctica, [...] por ejemplo la próxima semana tengo que dedicarme a la teoría porque estamos empezando el semestre y tengo como que ubicarlos en el contexto [..] voy que se yo, una semana si una semana no, [...], por ejemplo ahorita que vamos a empezar con la colecta de semillas, [...] tenemos que ir más frecuente, [...] cuando no estoy con ellos en la comunidad estoy con ellos en la teoría [...], ellos en cada visita a la comunidad van presentando un informe, [...] eso lo estamos evaluando también siempre.

[86]Cual ha sido el éxito de nosotros en trabajar con la UBV y la metropolitana (universidad privada, vecina de la comunidad, que son dos polos opuestos, ahí no se toca el tema político ni el tema religioso, ¿cuál es el problema? ¡Este!, vamos a abocarnos a ese problema, bueno claro las diferencias van a existir siempre, pero nos sentamos y tratamos de resolver los problemas.

E como foi significada pelos moradores da comunidade essa organização? Para o morador da comunidade *Santa Rosa del Ávila*, a organização para o trabalho entre a universidade e a comunidade incluiu a importância de não tocar em temas que pudessem não ter coincidências entre os participantes (exemplo o tema político e religioso), e abordar os problemas a serem resolvidos na comunidade.

Por sua parte, a professora do PAC B assinalou como ponto importante na organização das atividades, o fato que o grupo de estudantes do PAC B têm um plano de estudo noturno, diferente ao do grupo do PAC A (diurno), o que significa que as atividades em/com a comunidade são programadas para os fins de semana, a diferença do outro grupo (PAC A) que tem um regime de estudo diurno e as atividades em/com a comunidade são programadas para toda quinta feira.

Com isso, o grupo PAC B recebe aulas teóricas na semana, no turno da noite e as atividades práticas de interação comunitária os fins de semana. O grupo PAC A tem atividades teóricas na semana, no turno diurno e as atividades práticas de interação comunitária as quintas-feiras. Lembrando que cada projeto acadêmico comunitário tem uma carga horária de oito horas semanais (combinadas entre os espaços da sala de aula e atividades nas comunidades), mas, na prática, são utilizadas mais de oito horas e, no caso de ambos os grupos do PAC e as atividades em/na comunidade acontecem os fins de semana, assim como nos dias da semana ou inclusive ambos.

Como assinala a professora P.1.VM-GB, o planejamento de atividades em/na comunidade deve ser acompanhado de um planejamento de aulas de teoria. E esse planejamento de atividades na comunidade, às vezes, sofre mudanças na hora, por diversas circunstâncias que podem permitir ou não o desenvolvimento de uma determinada atividade.

O trabalho com/nas comunidades nos fins de semana tem suas vantagens e desvantagens, uma é que pode contar com a participação da comunidade, mas tem pessoas que trabalham os fins de semana como é o caso dos moradores da comunidade Santa *Rosa del Ávila* e tem o caso dos moradores da comunidade *Casco Histórico de Macarao* que trabalham durante a semana e o fim de semana é para o descanso e para as tarefas da casa.

Ainda assim, a comunidade geralmente prefere os fins de semana, aí se introduz outro fator que é garantir a participação dos estudantes e do professor os fins de semana, entram em conflito o tempo pessoal, acadêmico, compromisso,

negociação, diálogo, participação. As atividades em/com a comunidade requerem negociação/mediação, então, esta experiência é muito exigente e demanda muita entrega de quem participa, escapa das experiências extensionistas que são realizadas em períodos menores.

Na Figura 30, retratamos momentos de interação dialógica entre a universidade e comunidade *Santa Rosa del Ávila*: apresentação da universidade à comunidade dos avanços dos projetos (esq.), e reunião de trabalho entre professora, estudante e morador da comunidade, para o planejamento de atividades a serem realizadas como parte dos PACs (dir.).

Figura 30 – Momentos de interação entre comunidade acadêmica e comunidade Santa Rosa del Ávila: apresentação de avanços do PAC (esq.); planejamento de atividades da UBV e morador (dir.)

Fonte: Acervo fotográfico da autora. 2014-2015.

Como resumo desta unidade de sentido, temos que o planejamento construído entre universidade e comunidades locais, não é estático, ele muda de acordo com as circunstâncias, ele se faz flexível diante às necessidades que são colocadas pelas comunidades e que tem que ver com seus contextos históricos, sociais, suas práticas cotidianas.

A participação da comunidade é fator comum dentro dos depoimentos dos estudantes. Salienta-se o elemento humano que incorpora a estudante E.3.EA-GA nessa sua visão de organização e planejamento das atividades, o significado que ela dá ao fato de fazer o almoço juntos: comunidade e universidade, para estabelecer essa horizontalidade nas relações.

Por isso, este processo participativo dialógico dentro do projeto acadêmico comunitário, se faz de maneira dinâmica, complexa, dialética e multidimensional, em que se conjugam uma série de fatores acadêmicos, pessoais, da comunidade,

então, tudo isso vai tornando um grupo de aprendizagem com uma grande riqueza cognitiva: o acadêmico e o comunitário, dando origem a uma ecologia de saberes.

De acordo com estes resultados, o projeto acadêmico comunitário representa, por assim dizer, a estrutura curricular através da qual estudante e professor vão coordenar e organizar atividades que, por um lado, permitam o cumprimento de atividades acadêmicas contidas no próprio programa dos PACs e, por outro, que de cumprimento ao princípio de desenvolver o processo educacional em/com as comunidades, de forma dialógica e participativa.

Por outro lado, vimos que as comunidades se encontram organizadas através do conselho comunal, que representa a instância de participação e decisão dentro das comunidades, assim como de auto-organização das mesmas, que pode gerenciar projetos que respondam às necessidades da comunidade, isto facilita e é um dos fatores desejáveis no momento de iniciar um projeto acadêmico comunitário com a participação da comunidade.

O conselho comunal através da assembleia de cidadãos e cidadãs funciona como a instancia máxima de organização na comunidade. Tem como princípios e valores, segundo o art. 3º da lei dos conselhos comunais (VENEZUELA, 2009): participação, corresponsabilidade, democracia, identidade nacional, livre debate de ideias, cooperação, solidariedade, bem comum, humanismo, territorialidade, coletivismo, ética, responsabilidade social, liberdade, equidade, justiça, trabalho voluntário, igualdade social, entre outros.

De tal maneira que, é através do conselho comunal das comunidades e do projeto acadêmico comunitário que são mediadas a organização de projetos, atividades, ações e tarefas entre a universidade e a comunidade, não se descartando a participação de qualquer membro da comunidade que não pertença ao conselho comunal, de fato não é condicionante senão uma via que facilita a comunicação e organização dos quatro projetos acadêmicos comunitários e atividades inerentes aos mesmos.

Importante salientar que esta forma de organização comunitária tem origem em 2006, quando se aprova a lei dos conselhos comunais. Antes desta forma de organização comunitária, ficava mais difícil a coordenação de atividades com/na comunidade e, consequentemente, o desenvolvimento dos PACs, inclusive depois da lei, se a comunidade não esta organizada, é muito difícil a realização dos PACs.

Quando a comunidade não esta organizada, se faz necessário promover dentro do seio da comunidade a auto-organização, o que significa que o primeiro projeto acadêmico comunitário pode sofrer uma reestruturação no seu conteúdo e trabalhar na organização da comunidade, tal como aconteceu na experiência vivenciada em 2006 com três comunidades venezuelanas: *La Laguna, Los Eucaliptos e Metropolitana*, localizadas na Paróquia Coche, nas quais praticamente o primeiro semestre do PAC I foi dedicado ao desenvolvimento de atividades, cursos e oficinas dirigidas à conformação do respectivo conselho comunal.

Queremos exemplificar com isto, o caráter altamente flexível e de adaptação dos PACs e, por conseguinte, do próprio currículo da UBV, que permite ir validando e adaptando os conteúdos das unidades curriculares, de acordo com situações que são encontradas nas comunidades, permitindo uma educação integral e adaptada ao contexto social.

5.2 Segundo momento. Entrelaçando conhecimento: acadêmico e comunitário. Categoria de análise integração do conhecimento

Figura 31 – Segundo Momento. Categoria de análise integração do conhecimento e suas unidades de sentido

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa, extraído da Figura 20 (2016).

O segundo momento caracteriza o processo dinâmico, complexo, participativo e de integração do conhecimento entre a Universidade Bolivariana de Venezuela e as comunidades locais Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila.

Procuramos trabalhar numa perspectiva capaz de entender o conjunto de interações que emergem desse processo dinâmico, complexo, participativo e de integração do conhecimento entre universidade e comunidade local, que possibilitam a produção e difusão do conhecimento entre estas comunidades cognitivas diferenciadas. Trabalhamos, com a categoria de análise integração do conhecimento e suas unidades de sentido: projetos integrados, experiência de integração, mudanças, aprendizagens e afetividade.

Entendendo interações, como o conjunto de ações, conexões e interconexões exercidas de forma conjunta entre a universidade e comunidades locais, que permite a produção e difusão de conhecimentos com características integrais e integradoras do conhecimento, da ação e da transformação social.

Associando, por sua vez, o termo interações ao funcionamento dos sistemas, porquanto o mesmo "exprime o conjunto das relações, ações e retroações que se efetuam e se tecem num sistema" (MORIN, 2005, p.265), constituindo o conjunto das interações a organização do sistema.

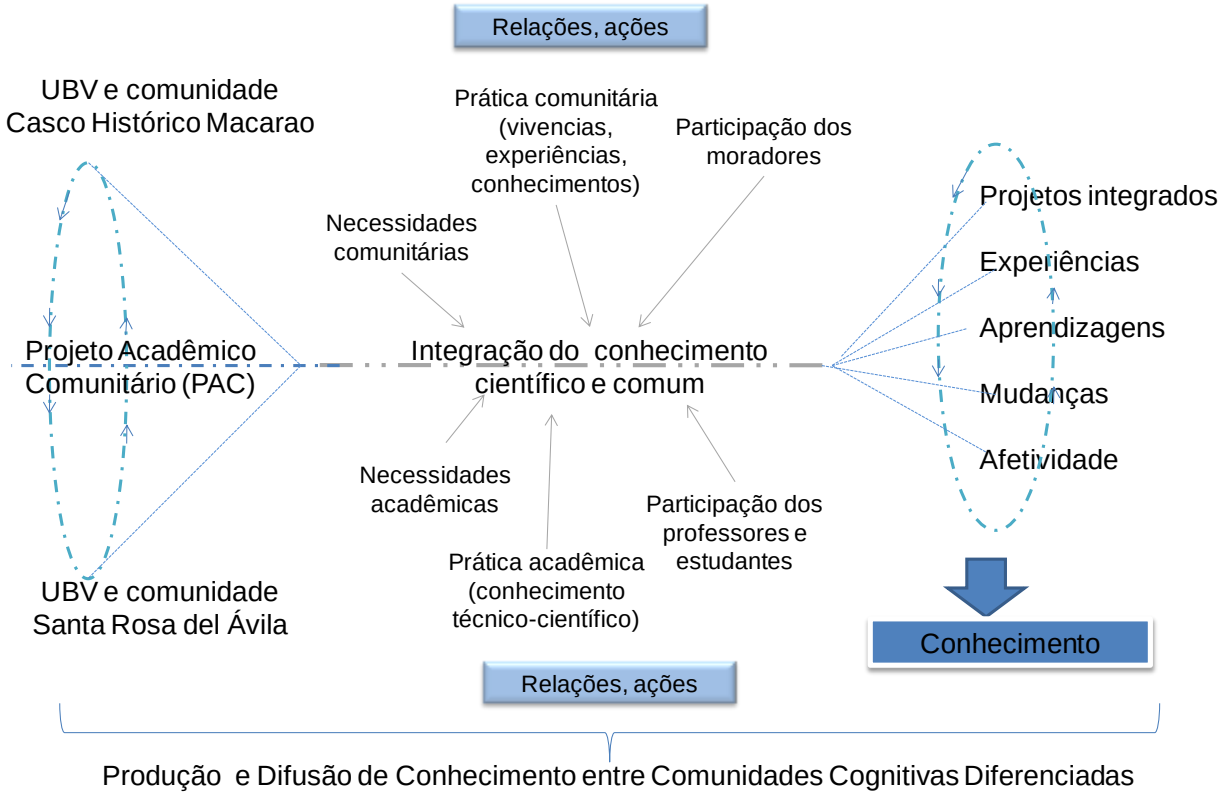
Acrescenta este mesmo autor que o termo interações "é tão importante quanto a maioria dos sistemas é constituída não de 'partes' ou 'constituintes', mas de *ações* entre unidades complexas, constituídas, por sua vez, de *interações*" (MORIN, 2005, p.264), se considerando as relações todo-partes, mediadas por essas interações.

Em tal sentido, estamos considerando que a integração de conhecimentos entre universidade e comunidades locais, mediados pelo projeto acadêmico comunitário, se dá dentro de um sistema, de uma ecologia de saberes em que "[...] os conhecimentos interagem e se cruzam" (SANTOS, 2010a, p. 52, tradução nossa[87]) dando lugar a interações que vão ter expressão em ações concretas e transformadoras com características definidas pela integração das unidades complexas: UBV e comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila.*

[87][...] los conocimientos interactúan y se cruzan

Com base no que estamos considerando como interações e nas informações coletadas, ordenados e organizados de diversas fontes (entrevistas, questionários, documentos, observação participante, experiência vivencial), assumimos as unidades de sentido: projetos integrados, experiência de integração, mudanças, aprendizagens e afetividade como o conjunto de interações que estão emergindo e se tecendo da integração de conhecimentos entre universidade e comunidades locais, mediados pelo projeto acadêmico comunitário, que caracterizam a produção e difusão do conhecimento entre estas comunidades cognitivas diferenciadas, conforme Figura 32.

Figura 32 – Representação gráfica da aproximação à interação universidade e comunidade local



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

Sendo assim, a seguir, analisamos as unidades de sentido: projetos integrados, experiências de integração, mudanças, aprendizagens e afetividade, associadas às interações emergidas e tecidas do processo dinâmico, complexo, participativo e integração do conhecimento entre: Universidade Bolivariana de Venezuela e comunidade *Casco Histórico de Macarao* (PAC A) e Universidade Bolivariana de Venezuela e comunidade *Santa Rosa del Ávila* (PAC B).

5.2.1 Categoria de análise integração de conhecimentos e suas unidades de sentido. PAC A (UBV- Casco Histórico de Macarao)

5.2.1.1 Unidade de sentido: Projetos Integrados. PAC A

Quando a UBV e comunidade Casco Histórico de Macarao iniciam o processo dialógico, através do projeto acadêmico comunitário, começa o processo interativo, dinâmico, participativo, de integração, intercâmbio e produção de conhecimentos, se gerando uma série de projetos que reúnem as questões da UBV (conhecimento técnico-científico) e das comunidades locais (vivências, experiências, cotidianidade e conhecimentos), sendo denominados estes projetos como projetos integrados.

O desenvolvimento destes projetos integrados coloca como desafios[88]:

- A gestação dos projetos nos espaços da comunidade local;
- A interatividade continua entre as comunidades cognitivas diferenciadas (durante quatro anos);
- O cumprimento dos roteiros acadêmicos correspondentes aos projetos acadêmicos comunitários;
- A formação dos estudantes, dentro dos prazos disponibilizados na regulação da UBV;
- A solução dos problemas ambientais priorizados pela comunidade local;
- A vinculação da prática acadêmica com a prática cotidiana da comunidade
- A participação ativa dos sujeitos da universidade e da comunidade em todas as etapas dos PACs,
- A integração de conhecimentos teóricos e práticos e contextualização das situações
- O diálogo permanente entre comunidades cognitivas diferenciadas.
- A escrita e defesa dos trabalhos de conclusão de curso.

Diante deste cenário, perguntamos para os atores desta experiência e participantes da pesquisa: Quais foram os projetos desenvolvidos entre a UBV e a

[88]Para o PAC B, a ser analisado no ponto 5.2.1, serão consideramos os mesmos desafios.

comunidade *Casco Histórico de Macarao*?. As respostas dos participantes foram sistematizadas no Quadro 11.

Antes de passar a analisar os depoimentos dos participantes da pesquisa sobre esta pergunta, consideramos importante esclarecer os termos projeto, projetos integrados, projeto acadêmico comunitário e trabalho de conclusão de curso, a fim de evitar confusões nos termos[89]:

Quando fazemos referência ao termo “projetos integrados” significa aqueles projetos que foram desenvolvidos entre universidade e comunidade, partindo das necessidades diagnosticadas por ambas comunidades (acadêmica e local). Projeto e projetos integrados tem a mesma significação, ao adicionar a palavra “integrados” para dar maior ênfase ao fato que foram desenvolvidos entre universidade e comunidade.

Quando fazemos referência ao termo projeto acadêmico comunitário, significa a unidade curricular da UBV, através da qual se dá o encontro e intercâmbio entre universidade e comunidade e são viabilizados os projetos integrados. Corresponde a quatro projetos acadêmicos comunitários definidos pela UBV: projeto acadêmico comunitário I (desenvolvido no primeiro ano), projeto acadêmico comunitário II (desenvolvido no segundo ano), projeto acadêmico comunitário III (desenvolvido no terceiro ano) e projeto acadêmico comunitário IV (desenvolvido no quarto ano).

Cada projeto acadêmico comunitário tem um programa (acadêmico) estabelecido a ser cumprido (se adaptando às necessidades da comunidade). Cada projeto acadêmico comunitário está conformado por sujeitos da universidade e sujeitos da comunidade local. Cada projeto acadêmico comunitário gera interações que têm como produto os projetos integrados.

Os trabalhos de conclusão de curso (TCC) são trabalhos acadêmicos de caráter obrigatórios e instrumentos de avaliação final para obter o diploma do curso de graduação como técnico superior em avaliação ambiental (dois anos de carreira) e de licenciado em gestão ambiental (quatro anos de carreira). São elaborados em forma de dissertação e estão associados aos projetos acadêmicos comunitários que os estudantes desenvolvem em/com as comunidades.

De tal forma que, o primeiro trabalho de conclusão de curso envolve os projetos desenvolvidos entre universidade e comunidade, através dos projetos

[89] O esclarecimento destes termos também se aplica para o caso do PAC B, a ser analisado no ponto 5.2.1

acadêmicos comunitários I e II. O segundo trabalho de conclusão de curso envolve os projetos desenvolvidos entre universidade e comunidade, através dos projetos acadêmicos comunitários III e IV.

Esclarecido o ponto, a seguir iniciamos a análise dos depoimentos dos participantes, com respeito aos projetos desenvolvidos entre a UBV e a comunidade *Casco Histórico de Macarao*.

Quadro 11 – Quadro de análise da unidade de sentido: projetos integrados - PAC A

Unidade de sentido: Projetos integrados- PAC A
E.1.MC-GA “Junto com eles [a comunidade], fizemos uma lista de verificação dos principais problemas da comunidade, logo uma priorização, para saber quais foram os problemas mais importantes; pudemos perceber que alguns problemas ocorrem por temporada, então os movimentos de massa foram durante a estação chuvosa, [...] para eles isso era o mais urgente, é claro que eles esqueceram que também tinham os resíduos sólidos, o desmatamento [...]" (2015, entrevista, tradução nossa[90]). **E.3.EA-GA** "Nos espaços de encontro fizemos educação ambiental, fóruns de cinema (projeção de vídeo e discussão), oficinas de conscientização ambiental, [...] os espaços de reunião foram a praça, a casa comunal, a casa da senhora Gloria [...], para alcançar a integração" (2015, entrevista, tradução nossa[91]). **M.1.GL-GA** "Foram entregues nas instituições os projetos e estão esperando aprovação da documentação, são os projetos de eletricidade, projeto das calçadas, projeto de limpeza e canalização da *quebrada Los Angelinos* e reabilitação do cemitério de Macarao" (2016, entrevista, tradução nossa[92])

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

De acordo com os depoimentos, temos, então, o uso de diferentes espaços para a produção desses projetos integrados: praças, casa comunal, casa da senhora Gloria (E.3.EA-GA), assim como o desenvolvimento de diversas atividades: educação ambiental, fórum de cinema e oficinas, como também seguiram uma série de etapas: lista de verificação dos principais problemas ambientais, priorização dos problemas (E.1.MC-GA), que lhes permitiu perceber as necessidades da

[90]Junto con ellos [la comunidad], realizamos una lista de chequeo sobre los principales problemas de la comunidad, se hizo una priorización, para saber cuáles eran los problemas más importantes; nos pudimos dar cuenta que algunos problemas ocurrían por temporada, los movimientos de masa eran en temporadas de lluvia, [...] para ellos eso era lo más urgente, claro se olvidaban de que también tenían los desechos sólidos, la deforestación [...]

[91]En los espacios de encuentro hicimos educación ambiental, cine-foros (proyección de videos y posterior discusión), talleres de sensibilización ambiental, [...] los espacios de encuentro eran la plaza, la casa comunal, la casa de la señora Gloria [...], para lograr la integración

[92]Fueron entregados en las instituciones los proyectos y están esperando por la aprobación de la documentación, los proyectos son los de electricidad, proyecto de las caminerías, proyecto de limpieza y canalización de la quebrada los Angelinos y la rehabilitación del cementerio de Macarao

comunidade *Casco Histórico de Macarao*, sendo uma delas os movimentos de massa (queda de terreno), a situação da inadequada disposição do lixo, desmatamento, entre outros.

Encontramos, aqui, dois aspectos interessantes a serem considerados, o primeiro é que essa integração de conhecimentos está acontecendo evidentemente nos espaços comunitários, fora do recinto universitário, desenvolvendo-se diversas atividades para se compreender as questões ambientais no próprio contexto em que as mesmas surgem, se levando em conta o processo histórico como mencionou o estudante E.1.MC-GA.

O segundo, é que está permitindo o desenvolvimento do pensamento complexo, porque estão se produzindo associações entre conteúdos teóricos e experiências práticas vivenciadas que, por exemplo, são percebidas as interações entre os eventos dos movimentos de massa e desmatamento com eventos climáticos (estação chuvosa, estação seca), como assinala em seu depoimento E.1.MC-GA.

Neste sentido, o estudante E.1.MC-GA na entrevista torna explícito essa associação entre o teórico e o prático, mediante o seguinte depoimento:

> Por exemplo, em uma eletiva sobre movimentos de massa, nos colocavam as imagens, os mesmos gráficos, mas quando se vai para a comunidade começa-se a ver esses movimentos de massa, como vai evoluindo esse movimento de massa, se é natural, ou teve intervenção, você vê todos os detalhes, a imagem é estática, e na comunidade você se encontra com o entorno, isso é outra coisa, você vê o ambiente e vai fazendo uma cadeia de efeitos, do porque está-se dando tudo isso (E.1.MC-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[93]).

Para outro estudante entrevistado, através do projeto acadêmico comunitário, se dava a integração entre o conhecimento teórico e prático "em projeto aplicávamos o que se aprendia na universidade, aplicavamos a teoria em projeto, sempre encontravamos coisas novas" (E.4.ER-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[94]).

---

[93]Por ejemplo, en una electiva sobre movimientos de masa, nos colocaban las imágenes, los mismos gráficos, pero cuando uno ya va a la comunidad uno comienza a ver esos movimientos de masa, como va evolucionando ese movimiento de masa, si es algo natural o es algo intervenido o algo, uno ve todos esos detalles, la imagen es estática, y en la comunidad te encuentras con el entorno, eso es otra cosa, tú ves el entorno y vas haciendo un encadenamiento de efectos, de porque se está dando todo eso

[94]en proyecto uno aplicaba lo que aprendía en la universidad, la teoría uno la aplicaba en proyecto, siempre iba encontrando cosas nuevas

O produto dessa interação toda são os trabalhos de conclusão de curso, intercâmbios, convivências, implicâncias, diálogos, participações, reuniões, entre outros, que representam o resultado desse processo histórico e cognitivo entre universidade e comunidade, que fornecem informação sobre as diversas atividades e projetos desenvolvidos durante os quatro anos de interação, de tal forma que fizemos uso destas fontes documentais para ampliar nosso conhecimento sobre o processo de interação entre estas comunidades cognitivas diferenciadas.

Ao respeito temos o trabalho de conclusão de curso intitulado "Evaluación Socio-ambiental Participativa del Casco Histórico de Macarao Sectores Los Angelinos, Altos la Cruz y el Volcán. Parroquia Macarao, Dtto. Capital Caracas Venezuela", dos autores: Briggitte Andrade; Elizabeth Aular; Tania Carreño; Miguel Contreras; Carlos Gamarra; Marilyn Mayora; Maleydi Prada e Edison Rodríguez. Trabalho feito para optar ao titulo de técnico superior em avaliação ambiental-2012. Para nossa análise, foi citado este TCC como Andrade et al. (2012).

Este TCC reúne as atividades, ações, tarefas e projetos que foram desenvolvidos durante os dois primeiros anos de integração universidade e comunidade, quer dizer, associa-se ao PAC I (desenvolvimento do diagnóstico socioambiental) e PAC II (avaliação ambiental) que foram realizados durante o período 2010-2012. Salientamos o acompanhamento que fizemos como professora orientadora destes PACs, durante este período, que permite trazer aportes sobre esse processo vivencial e integrador.

Neste trabalho de conclusão de curso, salienta-se o desenvolvimento do diagnóstico socioambiental participativo, levantamento de informação sobre os subsistemas físico-naturais e sociais, assim como a identificação dos principais problemas ambientais da comunidade: desabamentos contínuos, que afetam a população, que produz modificação da paisagem, perda da biodiversidade e de vidas humanas; por sua vez, diagnosticou ausência de canalização das águas servidas. Todas estas atividades, segundo os autores do TCC, foram feitas com o acompanhamento da comunidade Casco Histórico de Macarao (ANDRADE et al., 2012).

Aplicara-se técnicas de avaliação ambiental para determinar gravidade da problemática ambiental nos três setores e propuseram mediadas preventivas e corretivas para estes problemas, que deram como resultado a formulação de projetos para atender a situação dos desabamentos de terreno, da canalização das

águas servidas, entre outros. Fizeram análise de solo e água nos três setores e desenvolveram diversas atividades de educação ambiental.

Participaram das reuniões do conselho comunal, com funcionários da defensa civil e expertos em temas ambientais para, de maneira conjunta, traçar as estratégias para abordar os problemas ambientais na comunidade e sua participação. Utilizaram a metodologia da investigação ação participante, pesquisa documental e pesquisa de campo. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas, questionários, observação participante e diário de campo, assim como instrumentos e técnicas para análise de água, solo e avaliação ambiental (ANDRADE et al., 2012).

A Figura 33, mostra fotografias de momentos de integração entre universidade e comunidade local no desenvolvimento dos projetos e atividades integradas.

Figura 33 – Momentos de integração da universidade e comunidade *Casco Histórico Macarao*. Moradora colocando cartaz para oficina de educação ambiental (esq.) e finalização de oficina de educação ambiental (dir.)

Fonte: Acervo fotográfico da autora. 2011

Apontam os estudantes terem tido "[...] boa receptividade da comunidade a respeito da aceitação do grupo (da universidade)" (ANDRADE et al., 2012, p.198, tradução nossa[95]), não se encontrando neste documento alguma opinião dos membros da comunidade com respeito à atuação da universidade, nem sua participação no PAC I e PAC II, significando isto uma debilidade e uma contradição

[95][...] buena receptividad de la comunidad en cuanto a la aceptación del grupo (de la universidad).

porquanto a UBV esta seguindo ainda padrões muito cientificistas na escrita do TCC, o que não significa que não esteja a presença da comunidade no TCC, pois, constantemente é assinalado que tais atividades contaram com a participação dos moradores da comunidade.

Outra fonte documental utilizada nesta pesquisa foi o trabalho de conclusão de curso intitulado "Plan de Gestión Ambiental de la Cuenca de la Quebrada Los Angelinos: Programa de Gestión de Movimientos en Masa y Procesos Erosivos. Macarao – Parroquia Macarao, Dtto. Capital – Caracas, Venezuela", dos autores, Elizabeth Aular e Edison Rodríguez. TCC feito para optar ao título de licenciados em Gestão Ambiental-2015. Para nossa análise citaremos este TCC como Aular; Rodríguez (2015).

Este TCC reúne as atividades, ações, tarefas e projetos que foram desenvolvidos por Aular; Rodríguez (2015) durante o terceiro e quarto ano de integração universidade e comunidade, quer dizer, associa-se ao PAC IV (o plano de avaliação ambiental) realizado durante o período 2012-2014.

Este TCC forma parte de um total de seis trabalhos de conclusão de curso que foram desenvolvidos em/com a comunidade durante esse período (2012-2014), que atenderam a diversos problemas ambientais assinalados pela comunidade.

Aos outros cinco trabalhos de conclusão de curso, não tivemos acesso, uma vez que ainda estavam no processo de escrita e revisão para serem socializados, entretanto, tratavam-se dos seguintes trabalhos, segundo pudemos apontar em nosso caderno de campo: (a) Proposta de programa de fortalecimento e ampliação da infraestrutura da rede de água de chuva, vias de acesso de pessoas e carros nos setores *Los Angelinos, Altos la Cruz e El Volcán,* que se fez o levantamento de informação geográfica da micro bacia Los Angelinos; caracterização das condições da rede de águas de chuva, das escadas e ruas dos setores (b) Programa de reflorestamento do setor *El Volcán*; (c) Proposta de programa para o melhoramento do serviço elétrico nos setores *Los Angelinos e la Cruz*; (d) Proposta de programa para o atender a problemática do lixo nos setores *Los Angelinos e la Cruz*; (e) Proposta de programa para o melhoramento do serviço de água potável nos setores *La Cruz* e *Volcán*.

Do trabalho de conclusão de curso dos autores Aular; Rodriguez (2015), salientamos o levantamento de informação que fizeram em campo, sobre as características físicas dos processos erosivos e de movimentos de massa

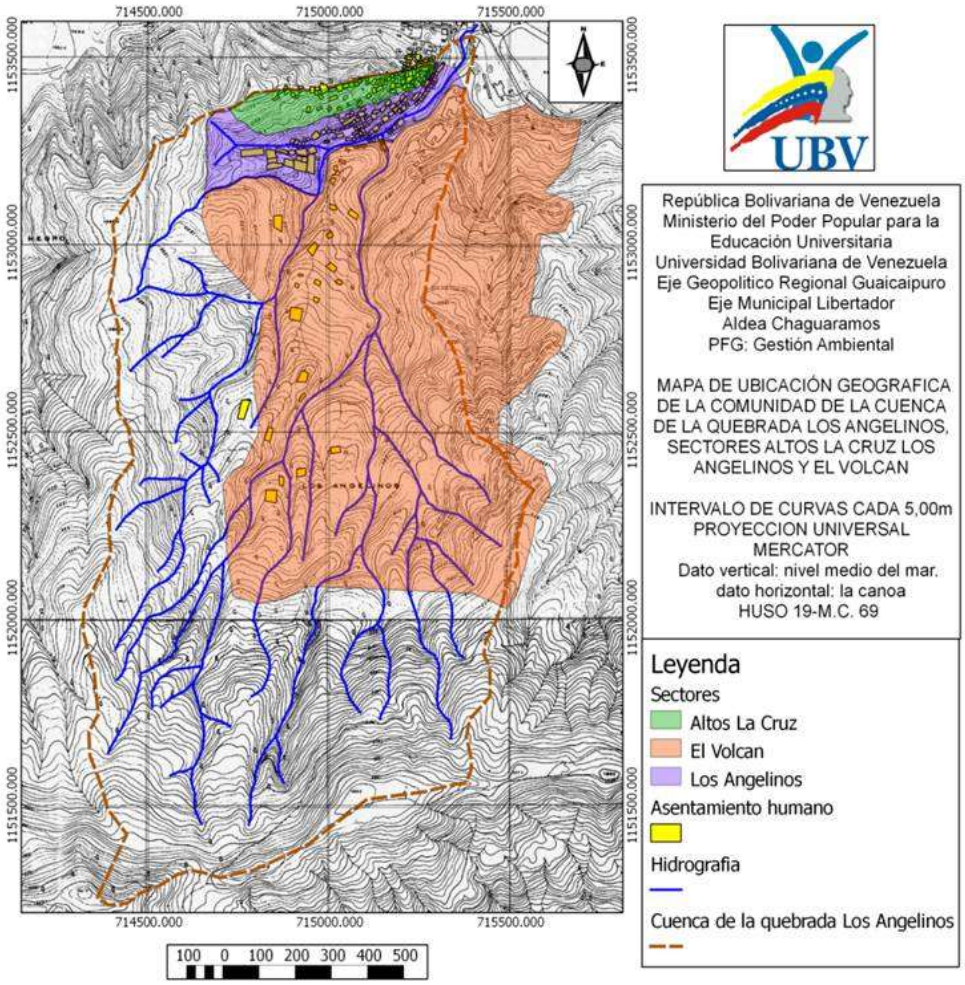
produzidos na bacia da quebrada *Los Angelinos*, assim como informação de como estes eventos têm afetado as áreas povoadas vizinhas à quebrada.

Por sua vez, localizaram geograficamente estes processos erosivos e de movimentos de massa, se registrando esta informação em diversos mapas: limites da bacia da quebrada *Los Angelinos*, dos movimentos de massa e processos erosivos ameaças da bacia da quebrada *Los Angelinos* e áreas povoadas, dos fatores que incrementam os movimentos de massa e processos erosivos, da cobertura vegetal da bacia da quebrada *Los Angelinos*, dos assentamentos humanos e vulnerabilidade das casas construídas perto da área da quebrada. Na Figura 34, há o exemplo de uns dos mapas desenhados por Aular; Rodríguez (2015) que permite visualizar como os três setores (*Los Angelinos, Altos La Cruz e El Volcan*) formam parte da limitação da bacia da quebrada *Los Angelinos* são alvo destes movimentos de massa e processos erosivos.

Toda esta informação serviu de base para a proposta do programa de gestão ambiental da bacia da quebrada *Los Angelinos*, constituído por quatro estratégias e seus planos de ação: informação e comunicação, educação ambiental, obras e serviços e vigilância e controle.

Importante salientar que este projeto tem grande importância para a comunidade, em virtude de, historicamente, esta zona ser propensa aos desabamentos naturais que têm se incrementado pelas atividades antrópicas e aumento de construções em áreas de perigo. Na medida em que a zona foi se povoando de forma desproporcionada, sem controle e construindo casas em áreas de risco, os eventos de movimentos de massa e processos erosivos foram aumentando e gerando perdas humanas e materiais, além das perdas de biodiversidade e paisagem.

Figura 34 – Mapa de localização geográfica dos três setores da comunidade Casco Histórico de Macarao e da bacia da quebrada Los Angelinos



Fonte: Aular; Rodríguez (2015, p.25)

O desenvolvimento da proposta do plano de gestão ambiental para a bacia da quebrada Los Angelinos, foi realizado pelo "[...] coletivo de pesquisa comunitária, conformado por moradores da comunidade, membros do Conselho comunal e suas várias comissões, estudantes da Universidade Bolivariana da Venezuela [...] e Prof. Roberto Herrera [...]" (AULAR; RODRÍGUEZ, 2015, p. 201, tradução nossa[96]), o que permite assinalar a integração do conhecimento científico e comum, através da participação, percorridos pelas diversas áreas, reuniões, desenho dos mapas, entre outros.

Neste trabalho de conclusão de curso, os autores Aular; Rodríguez (2015), ao longo da escrita, fazem menção à participação da comunidade, mas não se observa

[96][...] Colectivo de Investigación Comunitaria comprendido por habitantes de la comunidad, integrantes del Consejo Comunal y sus diferentes comités, estudiantes de la Universidad Bolivariana de Venezuela [...] y por el Prof. Roberto Herrera [...]

nenhum depoimento ou citação direta de algum de seus participantes, o que nos deixa ver, igual que ao anterior TCC, a debilidade que como universidade ainda temos no que diz respeito à consideração dos depoimentos e falas dos sujeitos participantes, do registro do que a comunidade esta considerando dos projetos e a importância que para eles têm. Neste sentido, importante é refletir sobre este assunto porquanto podemos estar caindo no erro de se pensar pelo outro e não escutar a esse outro que tem muito a nos dizer.

Finalmente, queremos salientar que, de acordo com a moradora M.1.GL-GA, estes projetos que se transformaram em trabalhos de conclusão de curso e que foram desenvolvidos pelo coletivo de pesquisa comunitária, foram entregues nas instituições pertinentes para serem avaliados, aprovados e financiados pelo governo, mencionando a moradora os projetos de melhoramento do serviço de eletricidade, melhora das calçadas, limpeza e canalização da quebrada Los Angelinos e reabilitação do cemitério da comunidade.

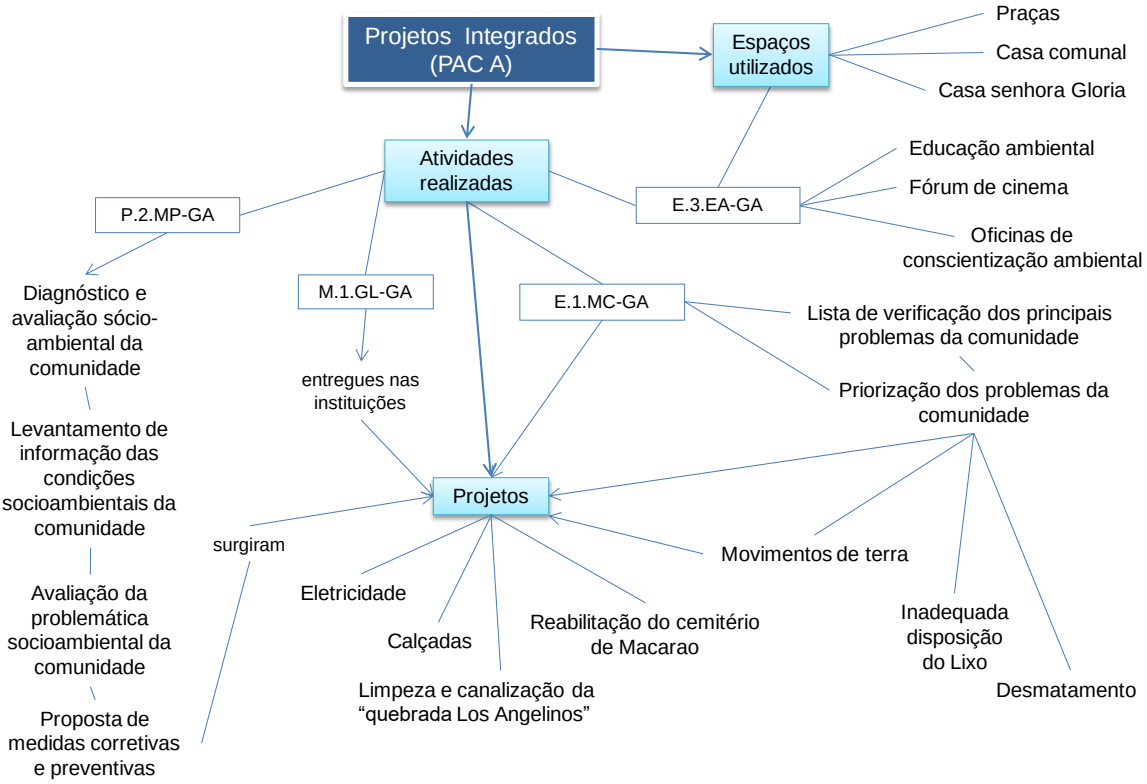
Na Figura 35, trazemos fotografias que mostram momentos de integração entre universidade e comunidade durante o desenvolvimento deste projeto.

Figura 35 – Integração universidade e comunidade Casco Histórico Macarao (2012-2014): Estudo em campo (esq.); limpeza e oferenda floral ao monumento da Cruz do setor La Cruz (dir.)

Fonte: Coletivo de investigação comunitária. 2012.

Levando em conta a informação sobre este item, fizemos um mapa conceitual sobre a unidade de sentido projetos integrados do PAC A, conforme Figura 36.

Figura 36 – Mapa conceitual sobre a unidade de sentido projetos integrados do PAC A



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

5.2.1.2 Unidade de sentido: Experiências de integração. PAC A

Diante esse conjunto de projetos (ações, atividades, reuniões, vivências, interatividade) que foi desenvolvido entre a comunidade e universidade e mostrada através da unidade de sentido projetos integrados: O que significou para os atores, para nossos participantes essa experiência de intercâmbio de conhecimentos? Se, de acordo com a sua opinião, tinha-se produzido interação entre universidade e comunidade? Quando questionados os participantes desta pesquisa, responderam conforme o Quadro 12.

Nosso interesse centrou-se em conhecer a percepção que as comunidades (UBV e Casco Histórico de Macarao) tinham sobre esse trabalho, suas experiências e fazer registro desse processo dinâmico de relação entre os sujeitos da universidade e da comunidade.

Quadro 12 – Quadro de análise da unidade de sentido: experiência de integração- PAC A

Unidade de sentido: experiência de integração- PAC A
E.1.MC-GA "Sim houve interação. Houve interações porque desde o primeiro trabalho de conclusão de curso que fizemos se tem resultados, nós sozinhos não fizemos esses resultados, senão junto com eles, porque eles são os que moram na comunidade, nós levamos em conta tudo o que eles disseram, o que lhes ou não lhes parecia, nós tomamos em conta, por isso eu digo que existe uma interação entre os estudantes e a comunidade" (2015, entrevista, tradução nossa[97]) "[...] houve pouca interação com os habitantes, mas com os membros do conselho comunal, [...] sim tivemos bons laços com eles, sabíamos onde morava cada membro do conselho comunal, executarmos várias atividades junto com eles, foi muito grato o recebimento [...]" (2015, entrevista, tradução nossa[98]). **E.2.CG-GA** “O conhecimento aqui na universidade integra-se com projeto e nós percebemos que a comunidade tem conhecimento, esse saber popular [...] nós falando com a comunidade e fazendo atividades de campo, caminhadas pela comunidade percebemos que eles sabiam, mas com suas próprias palavras, seus próprios conceitos” (2015, entrevista, tradução nossa[99]) **E.3.EA-GA** "Sim houve interação, mas é claro não uma grande porcentagem, porque todo mundo tem suas ocupações, mas há sempre um porta-voz que, após atividades, divulga tudo o que foi feito e bom assim é que a informação é dada, mas não se reúne muitas pessoas, porque cada um tem suas ocupações" (2015, entrevista, tradução nossa[100]) "A relação de trabalho era bastante profissional, sendo cordial, não era uma relação baseada em critérios rígidos que me causou estresse, porque não havia qualquer tipo de pressão, mas a motivação para executar uma tarefa dentro da comunidade e com a participação da comunidade. Utilizando a metodologia de Pesquisa Ação Participativa (IAP) foi um fator muito importante, porque as atividades foram-se dando de forma fluida, quase sem que nos percebêssemos, porque é uma metodologia que permite a aliança do pesquisador com os membros da comunidade" (2016, questionário, tradução nossa[101])

[97]Si hubo interacción. Hubo interacciones porque desde la primera tesina que realizamos se tiene unos resultados, nosotros solos no hicimos esos resultados, sino junto con ellos, porque ellos son los que viven dentro de la comunidad, nosotros tomamos en cuenta todo lo que ellos decían, lo que les parecía, lo que no les parecía, nosotros lo tomamos en cuenta, por eso yo digo que hay una interacción entre los estudiantes y la comunidad

[98][...] hubo poca interacción con los habitantes, pero con el consejo comunal que es la estructura, los miembros que ellos viven dentro de la comunidad si tuvimos buenos lazos con ellos, sabíamos dónde vivía cada miembro del consejo comunal, realizamos distintas actividades junto con ellos, fue muy grato el recibimiento [...]

[99]El conocimiento aquí en la universidad se integraba con proyecto y nosotros nos percatamos de que la comunidad tiene conocimiento, ese saber popular [...] nosotros conversando con la comunidad y haciendo las actividades y las salidas de campo y los recorridos por la comunidad nos dábamos cuenta de que ellos lo sabían, lo dominaban, pero con sus propias palabras, sus propios conceptos

[100]Si ha habido interacción, pero claro no la que uno espera que sea en un gran porcentaje, porque cada quien tiene sus ocupaciones, pero siempre hay un vocero que después que se realizan las actividades da a conocer todo lo que se hizo y bueno así es que se da la información, pero no se reúne una gran cantidad de personas, porque cada quien tiene sus ocupaciones

[101]La relación de trabajo fue bastante profesional, sin dejar de ser cordial, no fue una relación basada en parámetros rígidos que me causara estrés porque no existía presión de ningún tipo, sino la motivación de realizar una labor dentro de la comunidad y con la participación de la comunidad. El uso de la metodología de la Investigación Acción Participativa (I.A.P) fue un factor muy importante,

E.4.ER-GA
"[...] foi de muita comunicação, reuniões e percorridos de campo, sempre com a coordenação prévia das atividades a serem desenvolvidas" (2016, questionário, tradução nossa[102])

"Eu como sou da comunidade, bom, sempre estava aqui, estou no conselho comunal, [...], que é uma grande vantagem [...] é mais fácil que lhe chegue a informação se alguém é da comunidade" (2015, entrevista, tradução nossa[103])

P.1.RH-GA
"Precisamos de tempo para conseguir de alguma forma motivar a participação da comunidade, sim, não podemos dizer que não há personagens ou autores específicos que tem uma participação muito especial e isso o abraçamos [...], mas isso não é o típico ou ideal, o ideal para nós seria ter uma representação completa de 15, 20, 30 líderes comunitários para fazer um trabalho constante, [...]; a troca de opiniões e de informações acaba sendo muito pouco, porque às vezes os encontros também são poucos, porque discordamos às vezes e não é que eles façam reuniões todos os sábados, porque isso é falso, se reúnem cada vez que eles podem, porque eles também têm problemas para se encontrarem" (2015, entrevista, tradução nossa[104])

"A interação sócia comunitária, [aquela que se faz através do PAC] tem uma quantidade enorme de sombras, sombras que a meu entender são devidas à deficiência de informação dos professores [...] deficiência de informação e formação dos professores, porque a abordagem do trabalho comunitário está sendo feito com poucas ferramentas. Sim, sem dúvida, lidamos com a pesquisa teórica, ação participativa e transformadora, mas parece que é preciso lidar com profundidade outras metodologias, como os métodos etnográficos; a não ser que o professor se informe sobre isto de maneira muito particular, não é feito, nem se estimula" (2015, entrevista, tradução nossa[105])

M.1.GL-GA
"Não é um projeto fácil, porque não temos as universidades nas comunidades, os estudantes [de outras universidades] vinham três dias ou quatro dias à comunidade para um trabalho mais teórico [...], eles eram em sua maioria estudantes de história; não tínhamos estudantes de outras carreiras, como a gestão ambiental e então para nós foi um enriquecimento ter os jovens uma vez

---

porque las actividades se fueron dando de forma fluida, casi sin que nos diéramos cuenta, porque es una metodología que permite la alianza del investigador con los miembros de la comunidad

[102][...] fue de constante comunicación y reuniones de trabajo y recorridos de campo, siempre con la coordinación previa de las actividades a realizar

[103] Yo como soy de la comunidad, bueno siempre estaba aquí, estoy en el consejo comunal, [...] eso es una ventaja muy grande [...] es más fácil que le llegue la información si alguien es de la comunidad

[104]nos falta tiempo para de alguna manera lograr motivar a la comunidad a la participación, si, no podemos decir que no hay personajes o autores específicos que desarrollan una participación muy especial y eso lo abrazamos [...], pero que no es lo típico o lo ideal, lo ideal para nosotros sería que hubiera toda una representación 15, 20, 30 líderes comunitarios que hagan un trabajo constante, [...]; el intercambio de opiniones e informaciones termina siendo muy escaso porque a veces los encuentros también son escasos, porque no coincidimos en los momentos y no es que ellos se reúnan todos los sábados, porque eso es falso, se reúnen cada vez que pueden, cada vez que se encuentran porque ellos internamente también tienen problemas de encuentro.

[105]En la interacción socio comunitaria [aquella donde se hace PAC] indudablemente que hay una cantidad gigantesca de sombras, sombras que a mi manera de entender es debido a deficiencia de información de los profesores [...] deficiencia de información e formación de los profesores, porque la aproximación al trabajo comunitario la estamos haciendo con herramientas muy escasas. Si, indudablemente que manejamos la parte teórica de investigación, acción participativa y transformadora, pero pareciera que hace falta manejar a profundidad otras metodologías como los métodos etnógrafos, que salvo que el profesor se haya informado de manera muy particular, no se hace, ni se estimula

por semana, ter a universidade aqui na comunidade, as pessoas perguntavam muito procurado informações e os jovens vieram para a troca de idéias, comentários, costumes, muitas conversas que tive as pessoas da comunidade quando os rapazes fizeram percorridos [...].Faltou mais atividades com as pessoas da comunidade, mas também era difícil pelo horário de trabalho e estudo das pessoas [...] tinha de ser uma atividade às sextas-feiras ou sábados [...]" (2016, entrevista, tradução nossa[106])

"Os jovens sim se integraram, mas pela localização de Macarao que é tão longe de seus locais de residência, vinham, mas tinham que sair cedo [...] as reuniões da comunidade aconteciam à noite e não podiam ficar" (2016, entrevista, tradução nossa[107])

M.2.ER-GA

"Temos colaborado quando vocês começaram, a Universidade Bolivariana, vieram jovens procurando aconselhamento, para ajudar as pessoas da comunidade e bom lá começamos a relação em que eles vinham e nos davam, como é chamado, noções do que estavam fazendo e nós também lhes dávamos ferramentas, pelo menos eu tive a experiência de um jovem, Túpac, ele estava no projeto de eletricidade e bom, então eu dei-lhe as noções de eletricidade, a percentagem porque, aqui está dividida em três setores, então eu disse a percentagem dos três setores, quem consumiram mais, quem consumiram menos, e ele fez sua tese por causa disso, para melhorar onde houve menor consumo mas a deficiência também de eletricidade, então ele fez a sua tese e apresentou, e eu estava lá na apresentação da tese para avaliá-la" (2015, entrevista, tradução nossa[108])

"Tem sido uma experiência muito agradável, bom ter bastante juventude e ajudá-los com o conhecimento que se tem" (2015, entrevista, tradução nossa[109])

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

[106]No es un proyecto fácil, porque las universidades no las tenemos en las comunidades, los estudiantes [de otras universidades] venían tres días o cuatro días a la comunidad, para realizar un trabajo más teórico [...], casi siempre eran estudiantes de historia, no teníamos estudiantes de otras carreras, por ejemplo gestión ambiental y entonces para nosotros fue un enriquecimiento tener los muchachos una vez a la semana, tener la universidad aquí en la comunidad, este la gente preguntaba mucho, buscaba información y con los muchachos llegaron a intercambiar ideas, comentarios, costumbres, muchas conversaciones que tenia la gente de la comunidad cuando los muchachos hacían recorridos [...]. Falto mas actividades con la gente de la comunidad, pero también era difícil por el mismo horario de las personas que trabajan y estudian [...] tenía que ser una actividad los días viernes o los sábados [...]

[107]Los muchachos si se integraron, pero por la ubicación de Macarao que es tan lejos de sus sitios de su residencia, venían, pero tenían que irse temprano [...] las reuniones de la comunidad eran en la noche y no se podían quedar

[108]Hemos colaborado cuando ustedes comenzaron, la universidad bolivariana, este vinieron jóvenes buscando asesoría, para ayudar a las personas de la comunidad y bueno ahí comenzamos la relación de que ellos venían, ellos nos daban, como es que se llama, nociones de lo que estaban haciendo y nosotros le dábamos también este herramientas, por lo menos yo tuve la experiencia de un joven, Túpac, él estaba en el proyecto de electricidad y bueno entonces yo a él le di las nociones de electricidad, el porcentaje, porque así, aquí está dividido más o menos en tres sectores, entonces yo le dije el porcentaje de los tres sectores, quien consumía más, quien consumía menos, y él hizo su tesis a raíz de eso, para mejorar este donde había menos consumo pero también deficiencia en la electricidad, entonces él hizo su tesis y la presento, y yo estuve ahí en la presentación de la tesis para evaluarla

[109]ha sido una experiencia bastante agradable, bonita tener bastante jóvenes y ayudarlos con los conocimientos que uno tiene

Em relação ao assunto da existência ou não de interação, em todos os depoimentos encontramos respostas que evidenciam a efetivação de uma interação entre universidade e comunidade, mas, ao mesmo tempo, foram trazidas em algumas das falas, expressões da pouca intensidade dessas interações associadas a uma insuficiente interação com os moradores da comunidade de acordo com o estudante E.1.MC-GA, impossibilidade de reunir grande quantidade de moradores, pelas a suas ocupações como assinala a estudante E.3.EA-GA, pouca representação dos lideres da comunidade e encontros segundo o professor P.1.RH-GA, e pela dificuldade que tinham os estudantes para participar das reuniões noturnas feitas pela comunidade e pelo horário de estudo e trabalho das pessoas que não permitiram o desenvolvimento de maiores atividades como afirma a moradora M.1.GL-GA.

Então, encontramos nessas falas expressões dialéticas da experiência vivenciada entre a UBV e a comunidade Casco Histórico de Macarao, através dos projetos acadêmicos comunitários que poderiam dar lugar a se pensar que a integração entre estas comunidades cognitivas foi pouca, mas, por outro lado, o reconhecimento de uma forte interação mediada pelo estabelecimento de bons laços e momentos gratos que marcaram a integração e interação com a comunidade através dos representantes do conselho comunal e pelos resultados obtidos que foram feitos em coletivo, levando em conta a opinião da comunidade segundo o estudante E.1.MC-GA, pelos percorridos e troca de conhecimento realizado entre moradores e estudantes de acordo com o estudante E.2.CG-GA.

Também pela aliança conseguida através da investigação ação participativa entre o pesquisador e membros da comunidade segundo a estudante E.3.EA-GA, pela participação muito especial de algumas pessoas em específico que são abraçadas como assinala o professor P.1.RH-GA, pelo fluxo de conhecimento entre estudante e morador segundo M.2.ER-GA.

Nossa opinião a esse respeito, e levando em conta a participação que tivemos em/com a comunidade de Casco Histórico de Macarao, é que, sim, aconteceu interação e, obviamente, as nossas expectativas e desejos eram muito altos, mas a vivência nos levou a entender que é muito difícil alcançar uma integração total da comunidade, primeiro porque sabemos que o tema ambiental não é um tema que gera uma grande mobilização por parte das pessoas, também porque, por mais que se compartilhe com a comunidade, sempre vamos a ser

pessoas estranhas e não temos essa identidade que só é alcançada quando realmente você pertence a uma cultura que é produto da vivência, do cotidiano, do processo histórico construído pelas relações sociais tecidas dentro da comunidade.

Porém, de qualquer forma, foi um grande avanço e um ganho enorme tanto do ponto de vista ambiental quanto experiencial, cognitivo e de muita aprendizagem em ternos qualitativos e não quantitativos. Para nós, a participação de uma ou de 1200 pessoas que conformam a comunidade é um ganho, um avanço, uma possibilidade de transformação porque quem participa o faz com consciência, com amor, sacrifício e convencido de contribuir com a melhora de sua comunidade e de estar fomentando novas formas de interação com o ambiente e de relacionamento entre universidade e comunidade.

Por outro lado, o professor P.1.RH-GA, em seu depoimento, assinala também a existência de sombras na interação sócio comunitária que é a que se faz através do projeto acadêmico comunitário, devido, segundo o professor, à deficiência de informação e formação dos professores, colocando como uma necessidade o uso de outras metodologias como a etnopesquisa, além da pesquisa ação participante.

Neste sentido, nos colocando novamente como participantes da vivência em/com o *Casco Histórico de Macarao*, abraçamos a ideia colocada pelo professor P.1.RH-GA, no que diz respeito à necessidade de incorporar outras visões metodológicas, assumindo que uma só metodologia não é suficiente para entender a complexidade de tais relações e condições de produção de conhecimento coletivo, integrado e participativo dos projetos acadêmicos comunitários. Contudo, também sobressaímos a importância e necessidade de fazer uma avaliação encarnada da produção de conhecimento que está sendo gestada, criada com as comunidades, dentro de seus espaços e como a universidade e comunidade estão valorizando isso e suas dimensionalidades, sendo esta pesquisa uma pequena parte dessa avaliação encarnada.

Acreditamos que universidade e comunidade estão construindo novos caminhos que estão mudando as relações entre universidade e comunidade, especialmente aquele "conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades" (SANTOS, 2005, p. 40).

Universidade e comunidade estão avançando na produção de conhecimento e prática pedagógica em interação dialógica com o mundo real, se dando uma

educação dentro do contexto em que os fenômenos acontecem, compreendendo que "o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital" (MORIN, 2000, p. 35), precisando a educação do futuro, de acordo com Morin (2000), tornar evidentes para o entendimento desse mundo o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

A pesquisa ação participante que está sendo utilizada dentro dos projetos acadêmicos comunitários, de acordo com a estudante E.3.EA-GA, foi um dos fatores importantes na interação e integração de conhecimentos entre universidade e comunidade que permitiu uma aliança entre pesquisador e comunidade.

Na visão de outro estudante participante da pesquisa (E.2.CG-GA), a experiência universidade e comunidade tem como significado a percepção que ele teve durante os trabalhos de campo e caminhadas, sobre o conhecimento dos moradores e sua socialização numa linguagem não técnica.

Significando, em nosso entender, essa troca entre estudantes e moradores da comunidade, novas relações de aprendizagem, que se fazem possíveis quando se tem uma aprendizagem que vai sendo produto de uma interação entre sujeitos que juntos constroem conhecimentos e vão gerando nessa troca novos conhecimentos, aprendizagens, símbolos que possibilitam a integração de conhecimentos ao invés de fragmentar e homogeneizar o conhecimento, se constituindo num espaço multirreferencial de aprendizagem.

Encontramos, nos depoimentos dos outros estudantes, expressões do que significou o intercâmbio entre universidade e comunidade que remetem a um processo axiológico: existência de uma cordialidade na relação, motivação para executar alguma tarefa na comunidade e ausência de critérios rígidos que pudessem causar estresse no desenvolvimento das atividades em/com a comunidade, como assinala a estudante E.3.EA-GA.

Na visão do estudante E.4.ER-GA, encontramos que sua experiência foi de muita comunicação e reuniões de trabalho tanto como estudante quando como representante da comunidade. Assinala este mesmo estudante a importância do diálogo e encontros constantes:

> Para se dar a integração dos estudantes com a comunidade, é importante a realização de reuniões e conversar com os líderes comunitários, [...] tem que ir todo o tempo, [...], ser consistente, isso é a coisa mais importante que toda semana vejam você [...] (E.4.ER-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[110]).

Podemos entender, de acordo com este estudante, que, a integração de conhecimento entre universidade e comunidade esteve relacionada ao processo participativo e à presença dos sujeitos da universidade nas atividades cotidianas da comunidade.

No que diz respeito à visão dos moradores da comunidade sobre o intercâmbio entre universidade e a comunidade, representou para o morador M.2.ER-GA uma experiência agradável e a possibilidade de ter compartilhado e contribuído com seus conhecimentos na formação dos estudantes. Na fala deste morador, encontramos essa dimensionalidade colocada entre universidade e comunidade ao interagir um conhecimento local (aporte de seus conhecimentos sobre eletricidade e localização do problema na comunidade) com um conhecimento acadêmico (integração desse conhecimento local com o conhecimento teórico e disposição de uma proposta integrada de melhora da situação problemática na comunidade).

Para a moradora M.1.GL-GA, não tem sido um projeto fácil, mas significou um enriquecimento o fato de ter a presença da universidade na comunidade, uma vez por semana, compartilhando informações, ideias durante os percorridos. Neste sentido, importante salientar o dito por esta moradora, visto que não é um projeto fácil, significa um desafio para ambas as comunidades a disposição para o trabalho coletivo, a integração de atividades quando se tem outro conjunto de coisas a serem atendidas no plano acadêmico e comunitário tão urgentes e/ou prioritárias como as consideradas pela equipe do projeto acadêmico comunitário.

São interações complexas, pois cada comunidade tem um desenvolvimento dinâmico, próprio e por sua vez cada sujeito que conforma essas comunidades e essas equipes que estão se reunindo para produzir conhecimento juntos, também tem uma história, uma vida pessoal.

---

[110]Para integrarse los estudiantes con la comunidad, es importante hacer reuniones y conversar con los líderes de la comunidad, [...] tienes que ir todo el tiempo, seguido, no eso de ir esta semana y luego faltar dos semanas porque la gente se olvida, ser constante, eso es lo más importante, que todas las semanas te vean [...]

Nos colocando como participantes da pesquisa (professora PAC A, 2010-2012) que vivenciou o processo de integração e interação entre a UBV e a comunidade Casco Histórico de Macarao, consideramos esta experiência muito gratificante, pelo fato de ser esta uma comunidade organizada e ativa, que demandava a participação da universidade em diversos temas: político, social, ambiental e cultural, e portanto no exercício constante de integração, associação das informações, práticas, conteúdos, etc., nos colocando diante de situações multirreferenciais.

A integração com o conselho comunal da comunidade foi fundamental e de grande aprendizagem, pois esta organização social e política tinha um trabalho árduo na comunidade que estava em consonância com as políticas sociais que o governo venezuelano estava promovendo naquele momento[111], que tinham a ver com a organização das comunidades, o investimento de financiamento nos conselhos comunais para o desenvolvimento de projetos comunais, o desenvolvimento de missões para atender a problemática da saúde, educação e moradia.

Ao incorporar-se o grupo de projeto acadêmico comunitário da UBV nessa multidimensionalidade da comunidade, incorporou-se o tema ambiental como outra dimensão a ser abordada, mas, desta vez, de forma participativa e ativa, com uma universidade que estava trazendo como proposta a coparticipação da universidade e comunidade na questão ambiental, se dando essa integração que tem como produto a realização de projetos integrados, amizade, aprendizagens, novos conhecimentos e afetividade entre os sujeitos participantes.

Tomando por base a multidimensionalidade presente nas falas dos sujeitos participantes, podemos resumir que a unidade de sentido experiências de integração para o PAC A, dá conta de um processo integral, integrador e multirreferencial.

5.2.1.3 Unidade de sentido: Aprendizagens. PAC A

As aprendizagens vão surgindo, vão emergindo no percurso das entrevistas e questionários, da sua análise; estão presentes todo o tempo e, ainda que nesta seção sejam trazidas como uma unidade de sentido para este segundo momento,

[111]Faz referência ao período 2010-2012, em que a pesquisadora participou como professora orientadora do projeto acadêmico comunitário em/com a comunidade Casco Histórico Macarao

elas flutuam entre os três momentos do processo de diálogo, interação, produção e difusão do conhecimento.

De acordo com Maturana (2001, p. 102), "aprendizagem tem a ver com o modo de vida. A palavra aprendizagem vem de apreender, quer dizer, pegar, ou captar algo. [...], a aprendizagem não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes".

Neste sentido, aprendizagem encontra-se associada ao processo de interações que envolvem a produção de conhecimento entre universidade e comunidade, que sujeitos de ambas as comunidades interatuam, dialogam, constroem, refletem e compartilham diversas ações, gerando diversas aprendizagens nesse meio interativo.

De tal maneira que, quando questionados os participantes da pesquisa sobre quais tinham sido as suas aprendizagens da experiência de intercâmbio de conhecimentos entre universidade e comunidade, responderam conforme o Quadro 13.

Quadro 13 – Quadro de análise da unidade de sentido: Aprendizagens. PAC A

Unidade de sentido: Aprendizagens. PAC A
E.1.MC-GA "Eu aprendi muito a querer mais até a minha própria comunidade, [...] sentia confiança lá na comunidade" (2015, entrevista, tradução nossa[112]) "Uma única pessoa ou um grupo de pessoas não sabem tudo, porque quando você chega a um lugar, você chega perdido [...] sem conhecer esse lugar, então os próprios moradores da comunidade te ensinam sob a história, os caminhos, as espécies, a problemática, de tudo um pouco" (2015, entrevista, tradução nossa[113]).
E.2.CG-GA "[...] a trabalhar em equipe [...]. A trabalhar em grupo e levar em conta outras realidades, pensamentos, sugestões [...]" (2015, entrevista, tradução nossa[114])
E.3.EA-GA "Bom, com dona Gloria, você aprende muito sobre leis, história, sobre as instituições aonde ir" (2015, entrevista, tradução nossa[115])
E.4.ER-GA "Saber que todas as pessoas são diferentes, [...] você tem que ter alguma sensibilidade, [...] você tem que estar aprendendo como se comunicar efetivamente com a comunidade" (2015, entrevista, tradução nossa[116])

[112]Yo aprendí mucho a querer más hasta mi propia comunidad, [...] sentía en confianza allá en la comunidad.
[113]Una sola persona o un grupo de personas no lo saben todo, porque, cuando uno llega a un lugar, uno llega perdido [...] sin conocer ese lugar, entonces los mismos habitantes de la comunidad te enseñan sobre la historia, los caminos, la problemática, las especies, de todo un poco
[114][...] a trabajar en equipo, [...]. A trabajar en grupo y a tomar en cuenta otras realidades, pensamientos, sugerencias [...].
[115]Bueno con la señora Gloria uno aprende mucho sobre leyes, historia, sobre instituciones a donde ir

P.1.RH-GA "Eu aprendi a ouvir, eu aprendi, eu não sei se mostra, mas eu acho que aprendi a ser mais humilde, tenho aprendido que tem muitas pessoas com muito conhecimento, que não só na universidade há conhecimento, há muito conhecimento de verdade no povo; [...]" (2015, entrevista, tradução nossa[117])
M.1.GL-GA “[...] muita constância e muita perseverança, isso foi o que aprendi. Perseverança, tudo que temos conseguido como comunidade e tudo o que eles já alcançaram como estudantes, na sua formação individual e em grupo. Eles são jovens que mudaram muito de quando eles chegaram” (2015, entrevista, tradução nossa[118])

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

Conforme o estudante E.1.MC-GA, a sua aprendizagem transcendeu os espaços do projeto acadêmico comunitário espalhando-se até os espaços de sua própria comunidade. Acrescenta o estudante E.1.MC-GA, o processo de construção coletiva, ao reconhecer o caráter inacabado do conhecimento e a disposição à aprendizagem produto dessa troca de conhecimentos com a comunidade, que vai incorporar dessa interação os conhecimentos sobre história, a problemática da comunidade, as espécies (animais e vegetais), os percorridos pela comunidade.

O estudante E.2.CG-GA associa sua aprendizagem ao trabalho em equipe, numa produção de conhecimento coletiva que leva em conta a existência de outras realidades e formas de pensamento.

Para a estudante E.3.EA-GA, a sua aprendizagem está relacionada ao conhecimento que a comunidade compartilhou com ela, que lhe ensinou sobre história, leis, relações institucionais e outros. E.3.EA-GA, igual que o estudante E.1.MC-GA correlaciona aprendizagem com o processo interativo com a comunidade.

O estudante E.4.ER-GA assinala como aprendizagem recebida o reconhecimento das diferenças existentes entre as pessoas, assim como a necessidade de aprender a se comunicar diante dessas diferenças.

Para o professor P.1.RH-GA (2015, entrevista), que vem das ciências duras, do cálculo matemático, houve uma mudança quântica, ele diz "aprendi a ouvir",

---

[116]Saber que todas las personas son distintas, [...] tienes que tener cierta sensibilidad, [...] uno tiene que ir aprendiendo a como comunicarse de manera efectiva con la comunidad.

[117]He aprendido a escuchar, he aprendido, no sé si se muestra, pero creo que he aprendido a ser más humilde que antes, he aprendido que hay mucha gente con muchos conocimientos, que no solamente en la universidad hay conocimiento, hay muchos conocimientos de verdad en el pueblo; [...]

[118][...] mucha constancia y mucha perseverancia, eso fue lo que aprendí. La constancia, todo lo que hemos logrado nosotros como comunidad y todo lo que ellos ya han logrado como estudiantes, en su formación individual y en grupo. Son muchachos que han cambiado muchísimo de cuando llegaron

"aprendi a ser mais humilde" e "não só na universidade há conhecimento, há muito conhecimento de verdade no povo". Então isso é um crescimento enorme e um avanço nesse processo de uma ecologia de saberes que leva em conta a universidade bolivariana de Venezuela, no sentido que o professor desta universidade está incorporando uma nova forma de pensamento, em que a humildade se faz presente no diálogo com o outro que representa a comunidade não acadêmica.

Com respeito à presença da humildade, Freire (2011, p. 111) nos alerta que "não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato de arrogante", acrescentando que nesse diálogo fundado na amor e na humildade "[...] se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia" (FREIRE, 2011, p.113), não existindo essa confiança dentro de uma concepção "bancaria da educação" pois tal concepção é antidialógica, sem humildade e portanto arrogante, e marcada pelas relações verticais entre estudante e professor, entre universidade e sociedade.

Já para o morador da comunidade M.1.GL-GA, a aprendizagem tem conotação de perseverança para alcançar tudo o que a comunidade tem alcançado se concretizando numa série de projetos que a comunidade tem desenvolvido, alguns destes projetos, em parceria com a UBV, mas a maioria pela sua constância, trabalho social e luta que caracteriza esta comunidade.

No que diz respeito à nossa participação inicial em/com esta comunidade Casco Histórico de Macarao, significou uma aprendizagem enorme, de muita troca de conhecimento ministrada pelos moradores da comunidade que se converteram em professores, junto com eles aprendemos sobre a história da comunidade, organização, seu caráter altamente solidário, aprendemos sobre mapas porque a comunidade tinha conhecimento sobre mapas, sobre espécies vegetais utilizadas na medicina, sobre aspectos políticos, sobre emergências e necessidades da comunidade, sobre valores, enfim foi uma aprendizagem integrada e multidimensional.

5.2.1.4 Unidade de sentido: Mudanças. PAC A

As mudanças formam parte do processo complexo que é a vida, sendo assim, são consideradas como parte da cognição. Durante o processo de interação dinâmica, multirreferencial entre universidade e comunidade, tem emergido uma série de mudanças, de transformações.

Neste sentido, quisemos conhecer quais tinham sido as mudanças geradas nesse processo de intercâmbio de conhecimentos entre universidade e comunidade. Quando questionados sobre este ponto, os participantes responderam conforme o Quadro 14.

Quadro 14 – Quadro de análise da unidade de sentido: Mudanças. PAC A

Unidade de sentido: Mudanças. PAC A
E.1. MC-GA "Interajo mais com as pessoas, tanto as pessoas da universidade, como com as pessoas da minha própria comunidade, porque, vamos supor conhecia a dona do mercadinho e o senhor dos sorvetes nada mais, agora não, agora eu conheço os conselhos comunais de minha própria comunidade, porque eu não sabia nada sobre eles, mas agora eu me sinto parte dela [...]" (2015, entrevista, tradução nossa[119])
E.2. CG-GA "[...] comecei a crescer com projeto, [...] foi uma mudança completa para mim, tanto de ver a minha realidade e as realidades dos outros e que a verdade não é absoluta, que todas as realidades estão interligadas [...]" (2015, entrevista, tradução nossa[120]) “Antigamente era uma pessoa retraída, me era difícil expressar o que sentia e opinar [...]" (2015, entrevista, tradução nossa[121])
P.1.RH-GA "Eu me lembro, eu era um estudante de engenharia, ali era puro número o resto é bobagem, tudo o que é social é um absurdo, o importante aqui são as equações matemáticas, porque esse é o mundo da engenharia, que é o mundo da ciência, assim fomos nós formados, ou nos deformaram sim, realmente que sim, porque quando você olha para a vida familiar, é outra coisa, é outra realidade, essa é a verdadeira realidade e na universidade a nós nos deformam, [...] bom e agora aqui nos encontramos novamente com a própria vida, com a universalidade da vida, com aquele corpo de conhecimentos que interagem, tanto tecnicamente e socialmente e, finalmente, percebemos que somos uma universidade (UBV) que se move dentro de um quadro qualitativo, quadro social, que os elementos técnicos são muito importantes que ajudam a tomar decisões, mas o que importa é a ética, o que é importante é a interação, o que é importante é que as pessoas se empoderem da realidade, de seu entorno e que se permitam a si mesmos, se transformar e transformá-la" (2015, entrevista, tradução nossa[122])

[119]Interactúo más con las personas, tanto con las personas de la universidad, como con las personas de mi misma comunidad porque nada más, vamos a suponer conocía a la señora de la bodega y el señor de los helados, ahora no, ahora conozco los consejos comunales de mi propia comunidad, porque no sabía nada de ellos, pero ya me siento parte de ella [...]

[120][...] comencé a crecer con proyecto[...], eso fue un cambio para mi total, tanto de ver mi realidad como las realidades de las otras personas y que la verdad no es absoluta que todas las realidades se entrelazan [...]

[121]Antes era una persona retraída, se me hacía difícil expresar lo que sentía y opinar [...]

[122]Yo me acuerdo, yo fui estudiante de ingeniería, ahí era puro numero lo demás es tontería, todo lo que es social es tontería, aquí lo importante son las ecuaciones, lo matemático porque ese es el

M.1.GL-GA “Proteção ambiental, proteção, especialmente as crianças que partilharam quando íamos à área, os jovens conhecem, sabem o suficiente, agora sabemos quais as áreas que temos, que tipo de solo que temos [...]” (2015, entrevista, tradução nossa[123]) "[...] antes nós qualquer profissional vinha com qualquer má intenção ou muito boa intenção, vinha para a comunidade e nos dizia qualquer coisa [...] nós nem conversamos, o que dizia o profissional isso era, agora não, agora um profissional nos diz algo que não está dentro do que temos ouvido, temos falado, todo esse trabalho tem sido feito na comunidade com a universidade Bolivariana, temos conhecimento para debater com um profissional, [...]. Podemos discutir com um profissional, nós podemos dizer que nós queremos, que nós faremos em nossos espaços" (2015, entrevista, tradução nossa[124])

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

De acordo com os depoimentos dos participantes da pesquisa, percebemos a existência de mudanças pessoais como é o caso do estudante E.1.MC-GA que agora ele interage mais com as pessoas de seu entorno acadêmico e social (sua própria comunidade), a se preocupar por conhecer e dialogar com as pessoas que diariamente encontra, que antigamente eram invisíveis. Nessa mesma linha de mudanças se apresenta o estudante E.2.CG-GA, que agora olha a realidade dos outros e as interconexões que existem entre realidades heterogêneas; manifesta também a sua mudança no fato de interagir com outro.

Para o professor P.1.RH-GA, produz-se uma mudança na forma de perceber a realidade, no que o pensamento integrador se faz presente, na combinação do social e o técnico, da ética. Encontramos na fala do professor uma transformação pessoal de uma visão fragmentadora, que formou parte de sua formação como profissional na área da engenharia, para uma visão complexa na que está presente

---

mundo de la ingeniería, ese es el mundo de la ciencia, así nos formaron a nosotros, o nos deformaron indudablemente que si, realmente que sí, porque cuando uno ve la vida familiar, es otra cosa, que es la realidad, esa es la verdadera realidad y en la universidad a uno lo deforman, [...] bueno aquí nos reencontramos con la vida misma, con la universalidad de la vida, con ese conjunto de conocimientos que interactúan, tanto lo técnico como lo social, y finalmente nos damos cuenta de que somos una universidad (UBV) que se mueve dentro de un marco cualitativo, marco social, donde los elementos técnicos son muy importantes que ayudan a tomar decisiones pero lo importante es lo ético, lo importante es la interacción, lo importante es que las personas se empoderen de la realidad de su entorno y que se permitan a si mismo transformarse y transformarlo

[123]La protección al ambiente, la protección, sobre todo los niños que han compartido cuando íbamos por la zona, los muchachos saben, saben bastante, ahora ya nosotros sabemos cuáles son las zonas que nosotros tenemos, que tipo de suelos nosotros tenemos […]

[124][...] antes nosotros cualquier profesional venía con muy mala intención o muy buena intención, venían para la comunidad y nos decían cualquier cosa, […], nosotros ni hablábamos, nosotros lo que decía el profesional eso era, ahora no, ahora un profesional nos dice algo que no está dentro de lo que nosotros hemos oído, hemos conversado, todo este trabajo que se ha hecho en la comunidad con la universidad bolivariana, tenemos conocimiento como para poder discutirle a un profesional, […]. Podemos debatir con un profesional, podemos decirle que queremos, que vamos a hacer en nuestros espacios

a integração de conhecimento, incorporação da sua vivência, o reconhecimento da existência de outras formas de conhecimento alem do conhecimento científico.

A representante da comunidade M.1.GL-GA assinala como uma mudança a proteção do ambiente, quer dizer, se produz uma mudança nas relações e valorações das pessoas para com seu ambiente, tem se produzido o envolvimento das crianças e um reconhecimento dos recursos naturais da comunidade. Neste sentido, se potencializa o fato que "a gestão ambiental implica a participação direta das comunidades na apropriação de seu patrimônio natural e cultural e no aproveitamento de seus recursos" (LEFF, 2010, p. 133).

Por sua vez, a moradora M.1.GL-GA traz em seu depoimento sua mudança, sua transformação diante qualquer agente externo (profissional) que pretenda impor seu critério na comunidade. A comunidade tomou o controle de suas próprias escolhas, se apropriando do conhecimento para debater com qualquer profissional, dando lugar a "uma sociedade de diálogo, de participação total, [...]" (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 97).

Com respeito a esta mudança que assinala a moradora M.1.GL-GA, nos colocando como participante dessa experiência, assinalamos que seria muito pretensioso afirmar que essa mudança esta restrita unicamente ao trabalho com a UBV, na realidade essa mudança tem a ver com as transformações político-sociais que o povo venezuelano vive desde 1999, que colocam como princípio a coparticipação da sociedade em todas as decisões do Estado.

A dinâmica educacional da UBV faz com que estudantes e professores estabeleçam uma troca direita e constante com/na comunidade, com sua cotidianidade, que vai gerando interações próprias dessa vivência que, por sua vez, gera aprendizado e mudanças quanto às formas de compreensão da realidade, de nos relacionar, de nos comunicar, de agir.

No que diz respeito ao ensino traz uma mudança na forma como está sendo abordada porquanto se está produzindo um conhecimento vivo, encarnado, que traz múltiplas realidades ao mesmo tempo, um torvelinho de ideias, girando em torno dos projetos acadêmicos comunitários, procurando engrenagem e transformação, uma compreensão coletiva, mas ao mesmo tempo individual, uma integração de conhecimentos, sem perder a significação de cada comunidade (científica e comum).

Tem significado para nós mudanças na compreensão dos fenômenos, na abordagem das situações, na sensibilidade que temos desenvolvido, porquanto estamos vivenciando fatos concretos, reais, que demanda de nós ações concretas e reais, desenvolvendo a nossa capacidade de agir e criar. Cada participação em/com a comunidade gerava situações novas, incertezas, outros atores, outros temas e conteúdos que requeriam formas diferentes de agir e novas criações, novas interações, então foram aprendizagens e mudanças contínuas, que também deram lugar a sentimentos, afetividades e vínculos entre os sujeitos da universidade e da comunidade.

5.2.1.5 Unidade de sentido: Afetividade. PAC A

A dimensão afetiva está presente no processo cognitivo, é inseparável do desenvolvimento da inteligência, segundo a visão de Morin (2000, p.20), "o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica".

Na opinião do físico Capra (1996, p.212), "a gama de interações que um sistema vivo pode ter com seu meio ambiente define seu 'domínio cognitivo'. As emoções são parte integrante desse domínio", encontra-se neste caso, formando parte do que caracteriza aos sistemas vivos.

Do ponto de vista de Galeffi (2011, p.37), "o que diferencia ao ser humano de uma mera maquina biológica ou mecânica é a afetividade", ainda alega Galeffi (2011, p. 37) a necessidade de educar para a perspectiva transdisciplinar que leva em conta outras formas de organização do conhecimento "compreendendo distintas estruturas de composição e construção de formas de comportamentos inteligentes e também sensíveis e afetivos".

Com base nestes argumentos, a afetividade, as emoções formam parte do domínio cognitivo definido, pelas interações entre os seres vivos e seu ambiente. Nesta pesquisa, a afetividade se faz presente como uma unidade de sentido que emergiu das falas com os participantes e da análise das entrevistas e que se vincula ao processo de interação e produção de conhecimento vivenciado entre universidade e comunidade, através do projeto acadêmico comunitário.

Sendo assim, encontramos demonstrações de afeto que dimensionam o processo cognitivo entre universidade e comunidade, na fala da moradora "[...] esta é a casa dos professores da Universidade Bolivariana da Venezuela, obrigado por ter escolhido nossa comunidade" (M.1.GL-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[125]), que manifesta sentimentos de alegria e gratidão pela convivência.

Também encontramos demonstrações de afeto da mesma moradora ao manifestar a sua tristeza pela culminação do processo interativo entre universidade e comunidade "Gostei da experiência, me deixou triste [...] sinto falta, pois, essa energia que transmitem os jovens, com todas as suas idéias, todo o seu dia, [...] se aprende muito, uma interação entre os jovens e nós aqui na comunidade" (2015, entrevista, tradução nossa[126]).

Nessa mesma linha de emoções, no percurso da entrevista com o morador M.2.ER.-GA, surgiu o tema da saudade que deixava o fato de não contar com a presença dos estudantes na comunidade (pois neste grupo se finalizaram os projetos acadêmicos comunitários e portanto a interação entre universidade e comunidade) e a tristeza que significou para a entrevistadora (como participante da experiência) ter voltado à comunidade, mas, desta vez sozinha, sem o acompanhamento dos estudantes como acostumava ser, era outra sensação, certamente faltava a alegria, a companhia, a cumplicidade, a fala, diante deste sentimento de ausência e saudade o senhor da comunidade diz "mas o que você pode fazer é encontrar um novo grupo e trazê-lo e começar de novo" (M.2.ER.-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[127]) expressão que foi seguida de risos.

Tais expressões de afetividade só acontecem dentro da teia de interações que envolvem o diálogo amoroso entre universidade e comunidade que conforma o domínio cognitivo e afetivo dessa interação social, da cotidianidade entre comunidades que compartilham uma vivência e convivência, salientando amor como "a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências" (MATURANA, 2002, p.67).

---

[125][...] esta es la casa de los profesores de la universidad bolivariana de Venezuela, gracias por haber escogido nuestra comunidad

[126]A mí me gusto la experiencia, este me dio tristeza […] me hace falta, pues, esa energía que transmiten los muchachos, con todas sus ideas, todo su día a día, todas, [...], se aprende mucho, una interacción entre los muchachos y nosotros acá en la comunidad

[127]pero lo que puede hacer es buscar un grupo nuevo y traérselo y comienzas otra vez

Expressões de afetividade também emergiram da relação estudante e professor, como expressaram a estudante "a professora era nossa mãe, psicóloga e o professor Roberto nosso pai" (E.3.EA-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[128]), e o estudante "eu me sentia amigo dos professores, podiamos contar nossos problemas para eles [...] foi uma experiência muito bonita" (E.4.ER-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[129]). São expressões que permitem inferir uma relação amorosa, afetiva entre professores e estudantes no processo de produção de conhecimento, que têm a nosso entender grande significado, pois são relações de respeito mutuo em que não existem hierarquias, senão construções coletivas.

5.2.2 Categoria de análise integração de conhecimentos e suas unidades de sentido. PAC B (UBV- *Santa Rosa del Ávila*)

5.2.2.1 Unidade de sentido: Projetos Integrados. PAC B

A Universidade Bolivariana de Venezuela e comunidade *Santa Rosa del Ávila*, iniciam um processo dialógico, através do projeto acadêmico comunitário, em 2009, e desde aí começam um processo interativo, dinâmico de integração, intercâmbio e produção de conhecimentos, que teve como produto a gestação de uma série de projetos integrados, em que se fez presente o conhecimento dos sujeitos da universidade (conhecimento técnico-científico) e dos sujeitos da comunidade (vivências, experiências, cotidianidade e conhecimentos).

Quando questionados aos sujeitos participantes desta vivência sobre Quais tinham sido os projetos desenvolvidos entre a UBV e a comunidade *Santa Rosa del Ávila*?, as suas respostas foram sistematizadas no Quadro 15.

Quadro 15 – Quadro de análise da unidade de sentido: projetos integrados - PAC B

Unidade de sentido: Projetos integrados- PAC B
E.1.GG-GB: "1. Projeto de avaliação sócio-ambiental da comunidade Santa Rosa de Ávila. Atividades: coleta de informações, priorização dos problemas ambientais, soluções possíveis. Tudo isso com a participação ativa da comunidade. 2.Plano de gestão do sistema de proteção contra incêndios florestais da comunidade Atividades: Coleta de informações (antecedentes dos incêndios florestais na comunidade), proposta para a solução do problema (através do intercâmbio de conhecimento), execução das

[128]La profesora fue nuestra mamá, psicóloga, y el profesor Roberto nuestro papá

[129]Yo me sentía amigo de los profesores, uno podía contarle sus problemas [...] esa fue una experiencia muy bonita

atividades abrangidas (foram realizadas as seguintes obras: criação de linha de corta-fogo, sistema de água de incêndio florestal, helipontos (usado para operações de helicóptero aéreo em apoio de eventualidades na comunidade), treinamento para os membros da comunidade para a gestão de contingência como uma primeira resposta. Foram realizadas da mesma forma o Plano de gestão para a manutenção preventiva e corretiva da infra-estrutura estabelecida para o controle de eventos indesejados na comunidade" (2016, questionário, tradução nossa[130]).

E.2.RC-GB

"[...] Diagnóstico socioambiental da comunidade e, em seguida, o projeto final foi de Restauração Ecológica (nível vegetação) de uma área adjacente à comunidade de Santa Rosa de Ávila, no sítio chamado Topo Arvelo" (2016, questionário, tradução nossa[131]).

"A interação [universidade e comunidade] tem sido de forma constante, tanto assim, que a comunidade na maioria dos casos incorpora à universidade através da professora, nos processos de tomada de decisão e propostas de avaliação que beneficiam comunidade" (2016, questionário, tradução nossa[132]).

P.1.VM-GB

"Cada ano, os projectos tem objetivos e metas claras que se tem que cumprir. No caso da gestão ambiental no primeiro ano é diagnóstico, o segundo ano é a educação e a avaliação ambiental, o terceiro ano é a reabilitação dos sistemas naturais e no quarto ano é a gestão. Então, nós, o que eu fiz com todas essas turmas, são três turmas, [...] tem sido atualizado o censo e a avaliação ambiental, bom tem sido feita educação ambiental, bom de acordo com o que eles vão dizer o que querem (comunidade) e a parte da Avaliação Ambiental" (2015, entrevista, tradução nossa[133]).

"Foram feitos várias simulações também, sobre onde eles podem fugir quando aconteça qualquer eventualidade de incêndio e o fornecimento de equipamento, eles têm mangueiras, têm uniformes [...] foram dados cursos de primeiros socorros, cursos de ofidiologia, o que fazer caso as picadas de cobras [...]" (2015, entrevista, tradução nossa[134]).

---

[130]Proyecto 1.- Evaluación socio-ambiental de la comunidad Santa Rosa del Ávila.
Actividades: Levantamiento de información, priorización de problemas ambientales presentes, posibles soluciones. Todo ello con participación activa de la comunidad.
Proyecto 2.- Plan de Gestión del Sistema de Protección contra incendios forestales de la Comunidad Santa Rosa del Ávila.
Actividades: Levantamiento de información (Antecedentes de los incendios forestales en la comunidad), Propuesta para la solución del problema (a través de intercambio de saberes), ejecución de actividades contempladas (Se realizaron los siguientes trabajos: establecimiento de cortafuegos, sistema hídrico contra incendios forestales, helipuntos (utilizados para operaciones aéreas con helicópteros en apoyo a eventualidades en la comunidad), se realizaron actividades de formación a miembros de la comunidad para el manejo efectivo de contingencias como primera respuesta. Así mismo se elaboró el Plan de Gestión para el mantenimiento preventivo y correctivo de la infraestructura establecida para el control de eventos no deseados en la comunidad.

[131][...] Diagnóstico Socio Ambiental de la comunidad y seguidamente, el proyecto final que consistió en la Restauración Ecológica (a nivel de vegetación) de un área adyacente a la comunidad Santa Rosa del Ávila, en el sitio denominado Topo Arvelo

[132]La interacción [universidad y comunidad] ha sido de forma constante, tanto así, que la comunidad en la mayoría de los casos incorpora a la universidad a través de la profesora, en los procesos de toma de decisiones y evaluación de propuestas que vayan en beneficio de la comunidad

[133]Cada año los proyectos tiene unos objetivos y digamos unas metas claras que uno tiene que cumplir. En el caso de gestión ambiental, en el primer año es diagnóstico, segundo año es educación y evaluación ambiental, el tercer año es rehabilitación de sistemas naturales y el cuarto año es la gestión. Entonces, nosotros, lo que he hecho con todas estas cohortes, ya van tres cohortes, [...] se ha ido actualizando el censo y la evaluación ambiental, bueno se ha hecho educación ambiental de acuerdo con lo que ellos van diciendo sobre qué es lo que quieren (comunidad) y la parte de evaluación ambiental

[134]Se hicieron varios simulacros también, sobre donde iban a huir a la hora de cualquier eventualidad de incendio y bueno la dotación de los equipos, ellos tienen mangueras, tienen uniforme [...] se les ha dado cursos de primeros auxilios, cursos de ofidiologa, qué hacer cuando los muerde las culebras [...]

"A organização da brigada, adultos e jovens, tem sido bem-sucedida, tornaram-se muito animado quando lhes chegou o uniforme, isso foi para eles uma grande coisa [...] são como participantes nestes processos" (2015, entrevista, tradução nossa[135]).

M.1.JGS-GB
"[...] tem sido um trabalho com os alunos da UBV, com professores da UBV, a iniciativa privada que neste caso é a UNIMET (Universidade Metropolitana), os mesmos bombeiros de Inparques, grupos de voluntários e da comunidade" (2015, entrevista, tradução nossa[136]).

M.3. AD-GB
"Coleta de insetos, trabalhamos com Germán (estudante) em seus projetos, teses, podemos alcançar tudo isso com helipontos, tubos (sistema de água), duas brigadas (adulta e juvenil) e cursos e mais cursos" (2015, entrevista, tradução nossa[137])

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

Os depoimentos apresentados no Quadro 15, mostram uma alta produção de projetos realizados mediante a integração e participação da universidade e comunidade, se observando em todos os depoimentos dos sujeitos da UBV o reconhecimento da participação da comunidade.

O estudante E.1.GG-GB assinala em seu depoimento de forma bem detalhada a realização do projeto de avaliação socioambiental que, segundo este estudante, foram realizadas as atividades de: coleta de informações, priorização dos problemas ambientais e soluções possíveis.

O projeto de avaliação socioambiental ao qual faz referência o estudante E.1.GG-GB, corresponde ao projeto acadêmico comunitário II, desenvolvido no segundo ano, que conforme fora explicitado, vai dar como produto um trabalho de conclusão de curso.

O caso ao qual faz referência o estudante E.1.GG-GB corresponde ao trabalho de conclusão de curso intitulado "Evaluación Ambiental de la Comunidad Santa Rosa del Ávila, Parque Nacional Waraira Repano, Parroquia Petare, Municipio Sucre. Estado Miranda, Distrito Capital Caracas – Venezuela" dos autores María Almeida; Luís Guevara; Germán Gutiérrez; Elías Leon e Jairo Vargas. TCC

[135]La organización en la brigada, tanto adulta como juvenil, ha sido súper satisfactoria pues, y ellos se entusiasmaron muchísimo, cuando les llego el uniforme eso fue para ellos una cosa muy grande no, [...] son como participes de esos procesos

[136][…] ha sido un trabajo con los estudiantes de la UBV, con los profesores de la UBV, la empresa privada que en este caso es la UNIMET (Universidad Metropolitana), los mismos bomberos de Inparques, los grupos voluntarios y la misma comunidad

[137]Colecta de insectos, trabajamos con Germán (estudiante) en sus proyectos, tesis, lograr todo lo que logramos con los helipuntos, las tuberías (sistema de agua), las dos brigadas (adulta y juvenil) y de ahí nos han venido cursos y más cursos

desenvolvido para optar ao titulo de técnico superior em avaliação ambiental-2011. Para nossa análise, foi citado este TCC como Almeida et al.,(2011).

Neste trabalho de conclusão de curso, além das atividades assinaladas por E.1.GG-GB, salientamos a realização do diagnóstico socioambiental da comunidade que incluiu o levantamento de informação sobre os subsistemas natural (fauna, vegetação, solo, água, ar, relevo, clima e geologia), humano (história da comunidade, estudo socioeconômico) e construído (condições dos serviços básicos: moradia, transporte, eletricidade, água potável e esgotos) (ALMEIDA et al., 2011).

Neste sentido, queremos assinalar que a denominação destes subsistemas (natural, humano e construído) está diretamente relacionada com a visão sistêmica do ambiente que desde o programa de gestão ambiental vem sendo trabalhado, se compreendendo ao ambiente como "um sistema constituído por fatores físicos e socioculturais interligados entre si, que influenciam a vida dos seres humanos ao mesmo tempo que são modificados e condicionados por estes" (TORRES; PINTO; UZCATEGUI, 2009, p. 9, tradução nossa[138]).

De tal forma que, no trabalho de Almeida et al. (2011), encontramos um amplo desenvolvimento destes três subsistemas ambientais, que permitem ter a disposição um panorama completo da constituição da comunidade Santa Rosa del Ávila, sua localização, limites, aspectos econômicos e sociais, costumes, problemática socioambiental, entre outros, que é um documento inédito porquanto se bem é certo, se tem muita informação e estudos sobre o Parque Nacional Waraira Repano, não se tem nenhuma referência sobre esta comunidade, o que valoriza ainda mais este documento, porquanto ele foi produzido diretamente nos espaços da comunidade, contando com o acompanhamento e participação da comunidade nas diversas atividades que foram desenvolvidas tanto no diagnóstico ambiental (PAC I), quanto na avaliação ambiental (PAC II), segundo é assinalado por Almeida et al. (2011).

Participação que podemos visualizar, através do Quadro 16, elaborado por Almeida et al. (2011, p. 63), que resume a diversidade de atividades de integração de conhecimentos entre UBV e comunidade Santa Rosa del Ávila durante o período 2009-2011.

---

[138]un sistema constituido por factores físicos y socioculturales interconectados entre sí, que influencian la vida de los seres humanos al mismo tiempo que son modificados y condicionados por éstos

Quadro 16 – Resumo de atividades desenvolvidas entre UBV e comunidade *Santa Rosa del Ávila*, durante o período 2009-2011

Fecha	Actividad realizada	Dirigido a	Organismos participantes
Oct. 2009	Inicio de levantamiento de información para el diagnóstico ambiental con participación activa de los miembros del consejo comunal	Comunidad Santa Rosa del Ávila	Comunidad Santa Rosa del Ávila Grupo de proyecto UBV
13-11-2010	Asistencia a jornada de entrega de llaves del portón de la entrada principal de la comunidad	Todas las familias integrantes de la comunidad	Comunidad Santa Rosa del Ávila FUNDAMET INPARQUES Grupo de proyecto UBV
13-11-2010	Saneamiento ambiental denominado "operación cachivache"	Todas las familias integrantes de la comunidad	Comunidad Santa Rosa del Ávila FUNDAMET INPARQUES Grupo de proyecto UBV
09-09-2010	Reforestación sector Topo Padrón	Comunidad Santa Rosa del Ávila, Padrón	Comunidad Santa Rosa del Ávila FUNDAMET INPARQUES Grupo de proyecto UBV
Dic. 2010	Apoyo a la comunidad, ante evento natural (precipitaciones)	Comunidad Santa Rosa del Ávila	Comunidad Santa Rosa del Ávila FUNDAMET INPARQUES Grupo de proyecto UBV
07-10-2010 al 30-11-2010	Censo	Comunidad Santa Rosa del Ávila	Comunidad Santa Rosa del Ávila FUNDAMET INPARQUES Grupo de proyecto UBV
15-01-2011	Reunión de la comunidad e grupo de proyecto de la UBV	Comunidad Santa Rosa del Ávila	Comunidad Santa Rosa del Ávila Grupo de proyecto UBV
22-01-2011	Presentación de los resultados del censo a la comunidad	Comunidad Santa Rosa del Ávila	Comunidad Santa Rosa del Ávila Grupo de proyecto UBV
27-01-2011	Evaluación ambiental	Comunidad Santa Rosa del Ávila	Comunidad Santa Rosa del Ávila Grupo de proyecto UBV
29-01-2011	Taller de primeros auxilios	Comunidad Santa Rosa del Ávila	Comunidad Santa Rosa del Ávila Grupo de proyecto UBV Bomberos forestales (INPARQUES)
12-02-2011	Taller de manejo del fuego en comunidades rurales	Comunidad Santa Rosa del Ávila	Comunidad Santa Rosa del Ávila Grupo de proyecto UBV
6-05-2011	Taller de gestión de riesgo	UNIMET	Comunidad Santa Rosa del Ávila Grupo de proyecto UBV

Fonte: ALMEIDA et al. (2011, p.63-64)

No mesmo, temos um total de doze atividades desenvolvidas por uma equipe formada pela comunidade Santa Rosa del Ávila, o grupo de projeto da UBV, a fundação da Universidade Metropolitana (FUNDAMET), o instituto nacional de parques (INPARQUES) e os bombeiros florestais pertencentes a INPARQUES. As comunidades atingidas foram *Santa Rosa del Ávila*, a Universidade Metropolitana (UNIMET) e Padron (comunidade vizinha), estando dirigidas as atividades principalmente à comunidade *Santa Rosa del Ávila*.

A presença da Universidade Metropolitana (particular) nestas atividades, segundo podemos conhecer tem a ver com a incorporação de um representante da FUNDAMET, o senhor Juan Rivas, quem tem se unido ao grupo da UBV para o desenvolvimento de atividades conjuntas, se produzindo uma aproximação desta universidade à comunidade, que antes praticamente não existia, o que significa que o trabalho de interação desenvolvido entre UBV e comunidade Santa Rosa tem chamado a atenção da Universidade Metropolitana (salientando que para chegar até o portão de entrada à comunidade Santa Rosa del Ávila, é preciso passar a portaria de segurança da UNIMET e atravessar todo o recinto universitário).

Salientando que os projetos educacionais da Universidade Metropolitana e da Universidade Bolivariana têm concepções completamente diferentes, mas que tem encontrado pontos de coincidência que, até o momento, tem trazido benefícios para o desenvolvimento dos projetos; no entanto, é importante trazer aqui na discussão o fato que estando a Universidade Metropolitana a escassos metros da comunidade não tinha se importado antes em estabelecer contato, trabalhos, diálogo com a comunidade e abordar a problemática dos incêndios florestais que, no caso de acontecer, também afetaria à universidade.

Os moradores da comunidade o tempo todo atravessa a universidade metropolitana e ainda isso não significa nada ou significa pouco para esta universidade. É como se esta comunidade até então não existisse para a Metropolitana. Pelo contrário, se incorpora a UBV que está bem distante e começa a gerar junto com a comunidade todo um plano de prevenção frente a qualquer eventualidade ambiental ou social na comunidade. Isto é um exemplo do contraste entre estas duas universidades e suas formas de se relacionar com a sociedade.

Com respeito ao Quadro 16, podemos observar que foram realizadas atividades de saneamento ambiental, reflorestamentos, censo da comunidade, avaliação ambiental, reuniões, socializações, apoio logístico e profissional de

INPARQUES em momentos de calamidade como o sofrido pela comunidade em dezembro de 2010, que devido às fortes chuvas se produziram vários desabamentos, afetando casas e pondo em risco a vida dos moradores. De igual maneira, foram realizadas diversas oficinas: primeiros auxílios, controle do fogo e gestão de risco, entre outros.

No depoimento da professora P.1.VM-GB, acrescenta a realização de várias simulações (para evacuação da comunidade em caso de incêndio e desabamentos), oficinas de primeiros socorros e ofidiologia. Na Figura 37, foram disponibilizadas algumas fotografias que mostram à comunidade e universidade participando de algumas oficinas.

Figura 37 – Oficinas realizadas na comunidade Santa Rosa del Ávila, sobre diagnóstico comunitário, 2013 (esq.); ofidiologia, 2013 (dir.)

Fonte: Acervo fotográfico de Vanesa Maldonado. 2013

Por outro lado, o estudante E.1.GG-GB assinala também em seu depoimento, o desenvolvimento do projeto: plano de gestão do sistema de proteção contra incêndios florestais da comunidade, no que foram desenvolvidas diversas atividades e ações, salientando a criação de uma linha de corta-fogo, o sistema de água de incêndio florestal, helipontos, treinamentos e o plano de gestão para a manutenção preventiva e corretiva da infraestrutura.

Evidentemente que as oficinas, atividades e propostas desenvolvidas neste projeto estão relacionadas à linha de trabalho profissional deste estudante, que soube integrar os seus conhecimentos técnicos e científicos, vivenciais e práticas sobre os incêndios florestais com a problemática e necessidade de atenção nesta matéria colocada pela comunidade, levando em conta também os conhecimentos da

mesma, como assinala o estudante: "tudo isso com a participação ativa da comunidade" (E.1.GG-GB, 2016, questionário).

O fato de ser E.1.GG-GB estudante da UBV e, ao mesmo tempo, funcionário do corpo de bombeiros, contribuiu para que se produzisse uma sinergia como assinala o nosso entrevistado:

> A sua participação [comunidade] foi fundamental, porque com eles mesmos abrimos a linha de corta-fogo, eles próprios fizeram o estudo na área das diferentes atividades [...] eles realmente queriam participar. Então, eu os orientava de acordo com o meu conhecimento como bombeiro, [...], de uma forma técnica e eles aceitaram e, claro, participaram, por dizer na tomada de decisões e isso ajudou a fazer uma engrenagem muito importante (E.1.GG, 2015, entrevista, tradução nossa[139]).

O produto dessa engrenagem e sinergia, encontra-se plasmado dentro do trabalho de conclusão de curso intitulado "Plan de gestión ambiental para la prevención y control de incendios forestales en la comunidad Santa Rosa del Ávila, Parque Nacional Waraira Repano, Parroquia Petare, Municipio Sucre, Estado Miranda. Venezuela" do autor Germán Gutierrez. TCC desenvolvido para optar ao título de licenciado em gestão ambiental-2013. Para nossa análise, foi citado este TCC como Gutierrez (2013).

Neste TCC, foi feita a localização espacial e geográfica da comunidade, o referencial teórico atingindo conceitos sobre risco, vulnerabilidade, ameaças, incêndios florestais, especificações técnicas para a construção dos helipontos, entre outros. A metodologia utilizada foi a pesquisa ação participante, utilizando os instrumentos da entrevista não estruturada, roda de conversa, reuniões, percorridos de campo. Utilizou a pesquisa documental e de campo (GUTIERREZ, 2013).

De acordo com Gutierrez (2013), a pesquisa foi estruturada em três fases: uma primeira fase que correspondeu ao diagnóstico, a segunda fase correspondeu à execução das obras: construção do heliporto, redistribuição do sistema hídrico e construção da linha de corta-fogo. A terceira fase correspondeu ao processo de

[139]La participación de ellos (comunidad) fue clave, porque con ellos mismos abrimos el cortafuego, con ellos mismos hicimos todo el estudio en la zona de diferentes actividades [...] ellos realmente quisieron participar. Entonces, yo los orientaba en función de mis conocimientos como bombero, [...], de una manera técnica y ellos lo aceptaron y por supuesto participaron, por decir, en la toma de decisiones y eso ayudo a hacer un engranaje bien importante

formação do pessoal da comunidade. Todas as fases contaram com a participação ativa da comunidade:

> As atividades de diagnóstico foram realizadas com a participação de membros da comunidade, que através da troca de conhecimentos forneceram informações sobre os diferentes recursos localizados nos diferentes setores [...] (GUTIERREZ, 2013, p.103, tradução nossa[140]).

> Importante salientar a participação ativa dos membros da comunidade nesta fase (II), pois, conseguiu-se a participação de adultos e crianças na execução das obras previstas no plano (GUTIERREZ, 2013, p.108, tradução nossa[141]).

Desta maneira, a integração com a comunidade acontece através destes projetos, que seus próprios moradores são pesquisadores, participantes e atuantes, que valoriza ainda mais essa integração universidade e comunidade, e nos leva apensar na consolidação do "pesquisador coletivo" (BARBIER, 2007, p.71), capaz de transformar a realidade.

Na visão do morador M.1.JGS-GB, a integração e o desenvolvimento de projetos correspondeu a um trabalho coletivo que contou com a participação de estudantes e professores da UBV, a participação da UNIMET (universidade metropolitana, particular), os bombeiros florestais, voluntários e comunidade.

Podemos perceber resultados e transformações na comunidade que estão permitindo melhoras na qualidade de vida da população, contribuindo com a proteção do ambiente e produzindo um processo de aprendizagem mutuo. Universidade e comunidade Santa Rosa del Ávila estão interatuando, para juntos produzir conhecimento coletivo transformado em ações coletivas.

Foram projetos que atenderam as necessidades da comunidade, gestados a partir de uma realidade que precisava ser atendida, que formava parte da cotidianidade da comunidade Santa Rosa del Ávila e desenvolvidos dentro de um contexto, dinâmico, complexo e transformador.

Em relação ao depoimento do estudante E.2.RC-GB, encontra-se a realização do diagnóstico socioambiental da comunidade, tratando-se, neste caso, de outro projeto que derivou no trabalho de conclusão de curso intitulado "Diagnóstico de la comunidad Padrón y evaluación ambiental de la comunidad santa Rosa del Ávila.

---

[140]Las actividades de diagnóstico se llevaron a cabo con la participación de miembros de la comunidad, quienes a través del intercambio de saberes aportaron información sobre los diferentes recursos que se localizaban en los diferentes sectores [...]

[141]Es importante destacar la participación activa de los miembros de la comunidad en esta fase (II), ya que se logró la participación de adultos y niños en la ejecución de obras contempladas en el plan

Parque nacional Waraira Repano. Parroquia Petare. Municipio Sucre. Estado Bolivariano de Miranda. República Bolivariana de Venezuela" dos autores: Ramón Campos e Carlos Trejo. TCC desenvolvido para optar ao título de técnico superior em avaliação ambiental. 2014.

No que diz respeito a este TCC, queremos salientar que, inicialmente, este projeto tinha como destino inicial seu desenvolvimento na comunidade Padrón, comunidade vizinha à comunidade Santa Rosa del Ávila, mas, devido a uma série de irregularidades que se detectaram no desenvolvimento do censo na comunidade Padrón, que entraram em conflito com os funcionários públicos do Instituto Nacional de Parques (INPARQUES) que ao mesmo tempo eram estudantes da UBV e chegaram inclusive a significar um risco à integridade dos próprios estudantes e da professora, decidiram abandonar esta comunidade, optando por continuar o trabalho na comunidade Santa Rosa del Ávila (CAMPOS; TREJO, 2014).

Consideramos importante trazer esta situação porque expõe algumas das dificuldades e conflitos que se apresentam e que formam parte da aprendizagem e do processo de formação desta produção coletiva de conhecimento; situações emergentes que fazem parte dessa realidade que é a vida mesma e da complexidade que ela traz. São experiências que nos ensinam e mostram essa outra realidade e estabelecer conexões.

O estudante E.2.RC-GB também faz menção ao projeto de restauração ecológica (nível de vegetação), que foi o seu trabalho de conclusão de curso apresentado recentemente e teve como título "Inicio de restauración ecológica en el Topo Arvelo de la comunidad Santa Rosa de Ávila. Parque Nacional Waraira Repano, Parroquia Petare, Municipio Sucre, Estado Bolivariano de Miranda" (CAMPOS, 2016).

Salientamos deste projeto, ao qual tivemos acesso, a sua importância porquanto o Topo Arvelo corresponde a uma área natural, localizada ao oeste da comunidade *Santa Rosa del Ávila* que é propensa a incêndios, dadas a suas "condições topográficas e combustível vegetal disponível" (GUTIERREZ, 2013, p.2) que quando ocorrem afetam à comunidade.

Então, este projeto além de contribuir com a recuperação desta área natural e sua biodiversidade, propicia a incorporação da comunidade num processo de educação ambiental e conscientização de proteção e recuperação dos espaços

naturais, senão também na sua preparação diante de possíveis incêndios florestais causados de forma natural ou antrópica.

A importância deste projeto aumenta ainda mais quando a necessidade de recuperar este espaço natural, que foi atingido por um incêndio florestal em 2013, surge da própria comunidade como coloca o estudante E.2.RC-GB "[...] parte da vegetação existente nesta área foi afetada significativamente. Tendo em conta esta situação surge a necessidade, especialmente em grande parte dos habitantes da comunidade de Santa Rosa de Ávila, de iniciar a recuperação do setor" (CAMPOS, 2016, p.4, tradução nossa[142]).

Necessidade que foi atendida pelo grupo da universidade bolivariana com a participação da comunidade "[...] todo o desenvolvimento do projeto envolveu a participação ativa de vários membros da Brigada Comunitaria Santa Rosa del Avila" (CAMPOS, 2016, p.22, tradução nossa[143]).

Durante a pesquisa de campo, tivemos conhecimento do desenvolvimento de outro projeto intitulado "Cartografia social para la gestión ambiental de la comunidad Santa Rosa de Ávila. Parque Nacional Waraira Repano, Parroquia Petare, Municipio Sucre, Estado Bolivariano de Miranda", que tinha como objeto a abordagem da cartografia social da comunidade, sendo esta uma ferramenta que permite o conhecimento da comunidade através dos mapas, que são criação coletiva, sendo de grande significação o conhecimento trazido pela comunidade sobre seu território e as suas relações com o mesmo.

Este projeto estava sendo desenvolvido pelo estudante Carlos Trejo, pela professora e por membros da comunidade Santa Rosa. Por diversas razões, não foi possível a participação deste estudante nesta pesquisa, mas temos conhecimento que este projeto está bem avançado e está em processo de escrita para ser socializado neste ano.

Também tivemos conhecimento de outro projeto em processo intitulado "Segunda etapa de la restauración ecológica en el Topo Arvelo de la comunidad Santa Rosa de Ávila. Parque Nacional Waraira Repano, Parroquia Petare, Municipio Sucre, Estado Bolivariano de Miranda". Este projeto estava sendo desenvolvido pelo

[142][...] parte de la vegetación existente en la zona se vio afectada significativamente. En vista de esa situación nace la necesidad, sobre todo en gran parte de los habitantes de la comunidad Santa Rosa del Ávila, de iniciar la recuperación del sector

[143][...] todo el desarrollo del proyecto se contó con la participación activa de varios de los integrantes de la Brigada Comunitaria Santa Rosa del Ávila.

estudante Freddy Flores, pela professora e por membros da comunidade *Santa Rosa*. De igual forma, se tinha outro projeto em processo sobre a estabilização de taludes da estrada da comunidade Santa Rosa de Ávila, desenvolvido pelo estudante Jairo Vargas conjuntamente com a participação da professora e dos moradores da comunidade.

Como uma última observação da revisão dos trabalhos de conclusão de curso, queremos assinalar que, nestes documentos, tampouco encontramos ao longo da escrita depoimentos ou citações diretas de algum dos participantes da comunidade, trazendo novamente como ponto a necessidade de incorporar nos TCC as visões destes atores, que daria uma contribuição valiosa a estes escritos, tanto pelos conhecimentos e aportes das vivências destes participantes quanto pelas evidências que trouxerem a estas produções cognitivas.

Reiteramos a importância de registrar nos TCCs o que a comunidade esta considerando desses projetos e a importância que para eles têm, assim como o respeito à autoria coletiva, porque podemos estar caindo no erro de pensar desde a visão hegemônica da universidade e falar só através dela e não do coletivo.

Por outro lado, na opinião da professora orientadora (P.1.VM-GB) foram desenvolvidos os projetos: do diagnóstico, da educação e avaliação ambiental, da reabilitação dos sistemas naturais e da gestão ambiental, se fazendo ajustes anuais de acordo com a entrada de novas turmas e especificidades da comunidade. Além desses projetos, complementa a professora P.1.VM-GB, o desenvolvimento de cursos, oficinas, simulações e a criação da brigada comunitária adulta e juvenil como uma via para fazer frente à problemática dos incêndios florestais que atingem à comunidade.

No que diz respeito à brigada, em nossas anotações no diário de campo, temos que a brigada comunitária adulta e juvenil foram formadas em 2012, pelos membros da comunidade: Antonio Díaz, Nelson Sandoval e José Gregório Sandoval. A ideia da brigada surge dessa interação que se dá entre a universidade bolivariana (através de seus estudantes que atuam como funcionários dos bombeiros florestais e INPARQUES, professora) e moradores da comunidade que têm participado ativamente no desenvolvimento dos projetos acadêmicos comunitários.

A participação da brigada comunitária (adulta e juvenil) se fez presente nos trabalhos de conclusão de curso de Gutierrez (2013), Campos (2014) e nos

depoimentos do morador M.3. AD-GB e da professora P.1.VM-GB. Em nossa opinião, esta brigada é de grande significação, não só pelo fato de ser uma brigada que vai permitir a prevenção e alerta frente aos incêndios florestais na comunidade, senão porque significa a garantia da continuidade da formação e da preparação de seus moradores e dos meninos que são as sementes desse projeto que vai garantir a preservação da vida dos moradores da comunidade, sua história, sua identidade e seus recursos naturais.

A criação e participação destas brigadas comunitárias representa uma grande transformação dentro da comunidade, porquanto elas representam a continuidade de um processo cognitivo desenvolvido pelos membros dessa comunidade, integrando conhecimentos próprios da comunidade e aqueles que têm incorporado mediante a troca e construção de conhecimento com a universidade bolivariana e outros entes governamentais e não governamentais que participaram. Na Figura 38, apresentamos um mosaico de fotografias que permitem mostrar momentos de integração entre universidade e comunidade.

Figura 38 – Momentos de integração entre UBV e comunidade Santa Rosa del Ávila: brigada comunitária adulta em prática de incêndios florestais, 2013 (sup.esq., e dir.); brigada comunitária juvenil, trabalho no Topo Padrón, 2015 (inf. esq.); preparação de almoço coletivo, depois de oficina sobre aves, 2013 (inf.dir.)

Fonte: acervo fotográfico de Vanesa Maldonado. 2013-2015

Importante salientar que como produto do labor da brigada comunitária (adulta e juvenil) e o desenvolvimento de todos esses projetos, a comunidade recebeu o prêmio Municipal de conservação e difusão ambiental "Waraira Repano-Cerro el Ávila" 2014, menção projetos ambientais "Comunidade Santa Rosa del Ávila" pela experiência desta comunidade na conservação e controle de incêndios florestais, desenvolvimento de sistemas contra incêndios, corta-fogo, heliportos e formação da brigada comunitária (adulta e juvenil), conforme Figura 39. O prêmio é outorgado pelo conselho do município Bolivariano Libertador, através da comissão permanente de ambiente e turismo do Estado venezuelano.

Figura 39 – Prêmio Municipal de conservação e difusão ambiental outorgado à comunidade Santa Rosa del Ávila.

Fonte: Acervo fotográfico da autora da pesquisa. 2014

Durante o trabalho de campo em domingo 15 de fevereiro de 2015, tivemos a oportunidade de estar presente na reunião organizada pela comunidade, em que discutiriam alguns pontos de interesse para a comunidade, além de se realizar a

eleição dos representantes da brigada juvenil, podendo constatar o nível de organização desta comunidade e a importância que dão à brigada comunitária, se fazendo a escolha de seus representantes de forma democrática e participativa. Na Figura 40, visualizamos momentos de participação da comunidade na eleição dos representantes da comunidade (esq.) e da pesquisadora interatuando com moradores da comunidade (dir.).

Figura 40 – Momentos do processo de eleição dos representantes da brigada comunitária juvenil (esq.) e interação pesquisadora-comunidade (dir.)

Fonte: acervo fotográfico da autora da pesquisa. 2015

Também fomos convidados a participar em 27 de dezembro de 2014, de um churrasco na comunidade *Santa Rosa del Ávila*, organizado pela brigada comunitária com o fim de confraternizar e comemorar as festas de natal (Figura 41). As duas atividades (eleição dos representantes da brigada juvenil e churrasco) além de outras participações, significaram oportunidades de interação entre pesquisadora e comunidade que através da pesquisa participante que adotamos significou "ir conviver com o outro no seu mundo: aprender a sua língua; viver sua vida; [...] sentir com ele" (BRANDÃO, 1984, p.11) e construir com eles espaços interativos e de produção do conhecimento.

Figura 41 – Momentos de confraternização com a comunidade *Santa Rosa del Ávila. C*hurrasco na comunidade, organizado pela brigada comunitária

Fonte: Acervo fotográfico da autora da pesquisa. 2014

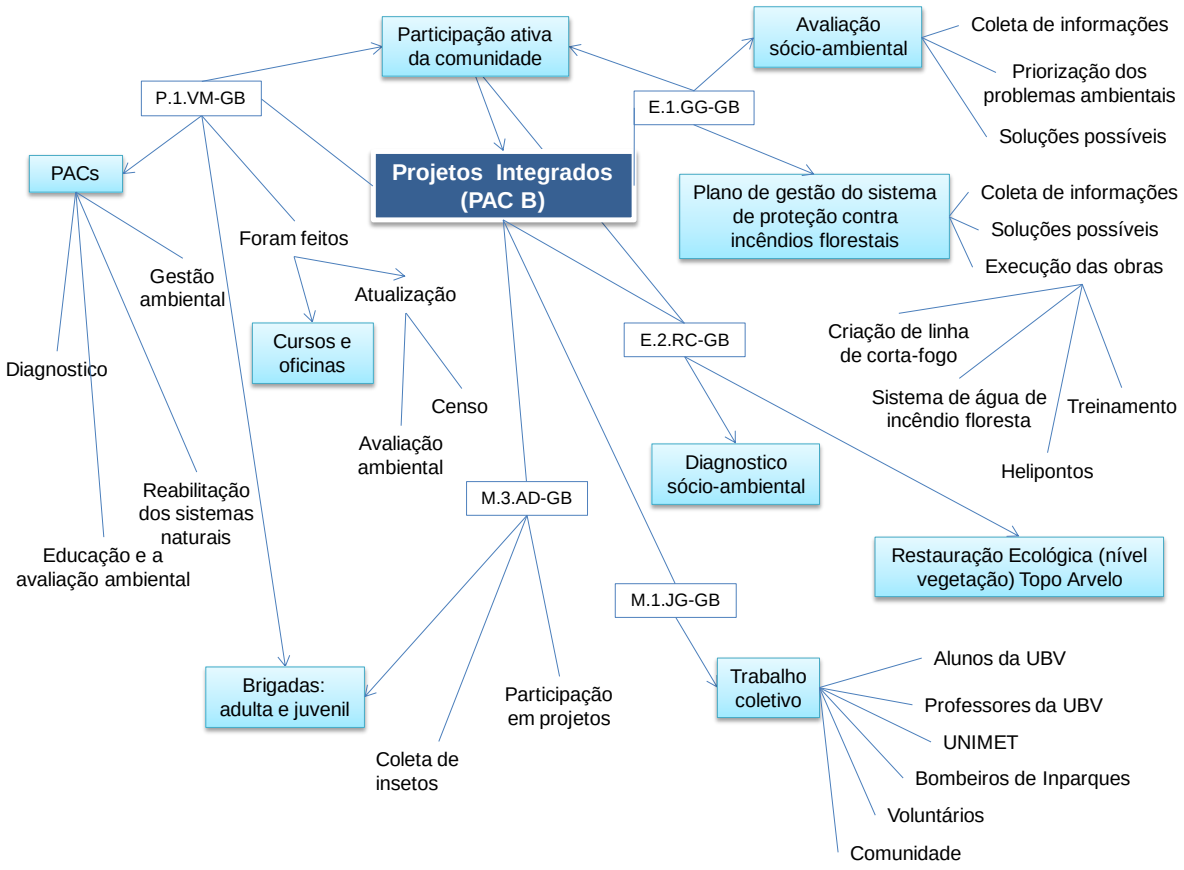
Em resumo, temos uma série de projetos integrados que incorporam: a participação, construção coletiva, atendem às necessidades das comunidades e os princípios da universidade (cumpriram os prazos acadêmicos), estão contribuindo com a transformação de realidade das comunidades, levam em conta os olhares dos participantes, incorpora as suas visões de vida, sua cotidianidade, seu contexto sociocultural, é uma construção de conhecimento com pertinência social, que combina o conhecimento científico e cotidiano destas comunidades, o teórico e o prático, utiliza a metodologia IAP, se produz o diálogo como processo educativo e leva em conta a complexidade.

Estes projetos integrados significam um acervo cognitivo e interativo, vinculações, conexões, experiências e vivências, gestados pelo coletivo e contribuíram para as gerações presentes e futuras. Por sua vez significaram um conjunto de obras executadas na comunidade que dão conta de ações concretas que não ficaram só nas ideias, mas também trouxeram transformações reais da comunidade, foram segundo o estudante "obras executáveis dentro do projeto, foram implementados, não como outros projetos que são arquivados em uma biblioteca e nunca executado, não, estes foram realmente implementados" (E.1.GG-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[144]), o que significa um ganho enorme para estas comunidade que estão se apropriando do conhecimento e gerando transformações dentro de sua comunidade.

[144]obras ejecutables dentro del proyecto, fueron implementados, no como otros proyectos que se archivan en una biblioteca y nunca se ejecutan, no, estos se implementaron realmente

Na Figura 42, apresentamos um mapa conceitual construído a partir das informações da unidade de sentido: projetos integrados.

Figura 42 – Mapa conceitual sobre a unidade de sentido projetos integrados do PAC B



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

5.2.2.2 Unidade de sentido: Experiências de integração. PAC B

Na procura de conhecer dos participantes o que tinha significado para eles toda essa experiência vivenciada de trabalho integrador e transformador, que envolveu essa produção de conhecimento, perguntamos para nossos entrevistados: O que significou para eles essa experiência de intercâmbio de conhecimentos? Se, de acordo com a sua opinião, tinha-se produzido interação entre universidade e comunidade? Quando questionados, os participantes desta pesquisa, responderam conforme o Quadro 17.

Quadro 17 – Quadro de análise da unidade de sentido: experiência de integração. PAC B

Unidade de Sentido: Integração do conhecimento. PAC B
E.1.GG-GB "Minha experiência foi muito fluida, [...] relativamente fácil, porque eu vim como preenchendo algumas funções do ponto de vista do servidor público e eles me viam como um bombeiro, [...] eles tinham manifestado que uma das prioridades tinha a ver com a prevenção e controle de incêndios que os afetam, então, vamos dizer que por isso foi mais fluido esse intercâmbio e aceitação. [...] eles foram se integrando de uma forma que sem a sua participação teria me custado muito" (2015, entrevista, tradução nossa[145]) "Fazer essa interação de experiência de campo e experiência acadêmica, para mim foi, eu digo que eu me diverti, assimilei muito o trabalho e eu fiz isso, realmente com muita vocação [...]" (2015, entrevista, tradução nossa[146]) "A Universidade Bolivariana é uma fortaleza nisso, em trabalho comunitário e se utilizam ferramentas técnicas [...] coisas da vida cotidiana, o aprender fazendo e a interação que é transmitida através do estabelecimento de redes sociais, que permite a interação entre a comunidade, instituições, organismos públicos e particulares, que abre o caminho realmente para fazer projetos nas comunidades" (2015, entrevista, tradução nossa[147]) **E.2.RC-GB** **"**Excelente! O povo da comunidade de *Santa Rosa del Avila* tem um sentimento de pertença com o entorno natural, representado neste caso pelo Parque Nacional El Ávila, respeitando, na maioria dos casos, as disposições estabelecidas no marco jurídico ambiental existente. Um elemento importante a destacar é a participação ativa e constante das pessoas envolvidas no projeto comunitário, que sempre foram dando o seu apoio durante todo o processo [...]" (2016, questionário, tradução nossa[148]) **M.2.VA-GB** "Muito bom, uma orientação boa, pelo menos nos ajuda muito, e o compartir, porque intercambiamos experiências [...] se intercambiam coisas boas e que sejam de benefício e não para nos prejudicar" (2015, entrevista, tradução nossa[149]) **M.4.VS-GB** "Tem sido uma relação boa, eles receberam e nós também, pois a essa parte da tecnologia.

[145]Mi experiencia, fue muy fluida, [...] relativamente fácil, no, porque ya venía como, cumpliendo algunas funciones desde el punto de vista de servidor público y que ellos me veían a mí ya como un bombero, [...] ellos mismos manifestaron que una de las prioridades tenía que ver con la prevención y el control de los incendios que los afecta a ellos, entonces digamos que por eso fue más fluido eses intercambio y la aceptación. [...] ellos se integraron de una manera que sin la participación de ellos a mí mismo me hubiese costado realmente

[146]Hacer esa interacción de la experiencia en campo y la experiencia académica, oye, para mí fue, yo digo que yo me divertí mucho, asimile mucho el trabajo y lo hice con, realmente con mucha vocación [...]

[147]La universidad bolivariana es baluarte en eso, en el trabajo comunitario y que se manejan herramientas y técnicas [...] cosas del día a día, aprender haciendo las cosas y esa interacción que se transmite a través del establecimiento de redes sociales, por lo menos, que permite hacer una interacción entre la comunidad, las instituciones, los organismos públicos privados y eso facilita el camino realmente a hacer proyectos en las comunidades

[148]¡Excelente! Los habitantes de la comunidad Santa Rosa del Ávila tienen un sentido de pertenencia con el entorno natural, representado en este caso, por el Parque nacional Waraira Repano, respetando en la mayoría de los casos las disposiciones establecidas en el marco legal ambiental vigente.

Un elemento importante en resaltar es, la participación activa y constante de los habitantes involucrados en el proyecto comunitario, quienes en todo momento estuvieron dando su apoyo en todo el proceso [...]

[149]Muy bueno, una orientación buenísima, por lo menos nos ayuda mucho, y el compartir, porque intercambiamos experiencias [...] se intercambias cosas buenas que son de beneficio y no para perjudicarnos.

Temos compenetrado muito bem, eu acho que é um laço" (2015, entrevista, tradução nossa[150])

"Sim, sim, bom mais uma engrenagem com a professora, porque ela é uma pessoa muito persistente, ensina-nos perspectivas, ela transmite conhecimentos e nós humildemente agarramos esse conhecimento. Hoje eu estou muito ocupado, mas eu disse-lhes às três e às três estou (fazendo referência ao horário marcado para nos levar até a comunidade), porque volto para a pergunta que me fez, tem a parte comum de responsabilidade" (2015, entrevista, tradução nossa[151])

M.6.NS-GB
"Excelente, sem ter que explicar muito, excelente porque a professora desde o dia em que chegou aqui, roubou nossos corações a todos [...], ela é muito sociável e tudo o que ela nos quis trazer é pelo benefício [...]" (2015, entrevista, tradução nossa[152])

M.7.JM-GB
"Isto é o máximo que temos experimentado, depois de todos esses projetos" (2015, entrevista, tradução nossa[153])

Fonte: elaboração da autora. 2016

Todos os entrevistados afirmaram que houve interação entre a universidade e a comunidade. Suas experiências, com respeito a essa interação, foram expressadas, na maioria das vezes, como satisfatória, carregadas de elementos valorativos.

Na visão do estudante E.1.GG-GB, a experiência de interação e integração universidade e comunidade foi fluida e fácil, e houve sucesso na interação, na atenção às prioridades da comunidade, especificamente no caso dos incêndios florestais e na participação e incorporação da comunidade no desenvolvimento dos projetos; foi divertida; de apropriação do conhecimento "assimilei o trabalho" (E.1.GG-GB, 2015, entrevista); integração e entrega "fiz isso, realmente com muita vocação" (E.1.GG-GB, 2015, entrevista).

Por sua vez, o estudante E.2.RC-GB ressaltou também a importância da participação da comunidade nos projetos e apoio durante todo o processo vivenciado entre universidade e comunidade; a valorização do sentido de pertença que tem a comunidade com seu entorno, quer dizer, a existência de boas interações entre os sujeitos da comunidade com o ambiente; qualificou essa interação

[150]Ha sido una relación buena, ellos han recibido y nosotros también, en cuanto a esa parte de tecnología. Nos hemos compenetrado muy bien, yo creo que es un lazo
[151]Si, si bueno más el engranaje con la profesora, porque es una persona muy perseverante, nos enseñan unas perspectivas, transmite el conocimiento y nosotros humildemente lo agarramos ese conocimiento. Hoy yo estoy súper ocupado, pero yo les dije a las tres y a las tres estoy (haciendo referencia al horario marcado para llevarnos hasta la comunidad), porque vuelvo a la pregunta que me hace, hay la parte común de responsabilidad
[152]Excelente, sin, sin tener que explicarle mucho excelente porque la profesora desde el día que llego nos robó el corazón a todos [...], ella es muy sociable y todo lo que ella nos ha querido traer para acá es en beneficio [...]
[153]Esto es lo máximo que hemos vivido, después que están todos esos proyectos

universidade e comunidade como excelente; relacionou esta experiência com seu trabalho como funcionário de INPARQUES, que faz com que exista uma vinculação com a comunidade.

Na ótica dos moradores, a experiência de intercâmbio entre a UBV e a comunidade Santa Rosa del Ávila, significou:

M.2.VA-GB: uma experiência boa e orientadora; valorou o fato de compartilhar e intercambiar experiências e benefícios para a comunidade.

M.4.VS.-GB: um processo de ganhar-ganhar "eles recebem e nós também" (M.4.VS.-GB, 2015, entrevista), que aproxima esta relação a uma ecologia de saberes com fundamento num "interconhecimento" (SANTOS, 2010a, p. 49) entre as comunidades cognitivas diferenciadas.

M.4.VS.-GB: amoroso "a professora desde o dia que chegou aqui, roubou nossos corações" (M.4.VS.-GB, 2015, entrevista). Neste sentido, observamos uma interação entre professora e comunidade, em que é considerado o caráter sociável da professora e a presença da universidade é vista como favorável, numa relação amorosa, que permite outra relação distinta aquela impositiva, intervencionista, dominadora. É nessa aproximação amorosa da universidade através de seus representantes (professores e estudantes) que se dá o diálogo, não dando espaço a relações de dominação:

> Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.
> Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação (FREIRE, 2011, p.110).

De acordo com as falas dos participantes da pesquisa, sobre as suas experiências do intercâmbio entre a UBV e a comunidade *Santa Rosa del Ávila*, entendemos que existe uma integração de conhecimentos que leva em conta as interações entre os sujeitos da comunidade e a universidade (professora e estudantes) pela via da participação, os valores, cognição e aprendizagem, correlacionando esses elementos com o fato que "saber, fazer e viver não são

coisas separáveis e que a realidade e nossa identidade transitória são *partners* de uma dança construtiva" (MATURANA; VARELA, 2003, p.58, tradução nossa[154]).

Interações que percebemos durante o trabalho de campo na comunidade, marcadas por expressões de solidariedade, amor e desejos de continuar construindo juntos (universidade e comunidade) mais projetos com fundamento nessa dança construtiva de Maturana; Varela (2003).

Encontramos nas entrevistas e na pesquisa participante, experiências que dão conta dessa interação que tem se produzido entre universidade e comunidade Santa Rosa del Ávila, tal como a experiência relatada pelo morador M.1.JGS-GB, quando a comunidade recebeu o Prêmio Municipal de conservação e difusão ambiental, e as emergências que a comunidade tem abordado:

> Fomos todos, foi toda a brigada de uniforme para receber o prêmio, esse dia foi muito emocionante, [...] uma das coisas que eu falei para os novos membros do conselho comunal e os novos membros do comitê de ambiente e segurança, onde participei por seis anos, foi que já nós tínhamos podido atender três emergências na comunidade e tem sido feito com muito conhecimento, porque temos recebido oficinas e cursos (M.1.JGS-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[155]).

> [...] tivemos como eu disse três emergências neste curto espaço de tempo que foi o combate de incêndio no topo Arvelo, um acidente que teve Karina que podemos levá-la ao médico, foi imobilizada, graças ao conhecimento adquirido nestes cursos e oficinas e conseguimos tirar a uma pessoa que foi mordida por uma serpente, fizemos esse tipo de trabalho, então, a raiz disso você vai se preparando para estas emergências, porque cá somos vulneráveis, na hora de um acidente, nós estamos preparados e temos enlaces [...]" (M.1.JGS-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[156]).

Estas experiências, trazidas pelo morador, dão conta da existência de integração de conhecimentos, que permitiu a preparação e atuação da comunidade

---

[154]Conocer, hacer y vivir no son cosas separables y que la realidad y nuestra identidad transitoria son *partners* de una danza constructiva

[155]Fuimos todos, fue toda la brigada de uniforme a recibir el premio, ese día fue muy emocionante, [...] exacto y una de cosas que le decía yo a los nuevos miembros del consejo comunal y a los nuevos miembros del comité de ambiente y seguridad, donde estuve yo por seis años, les decía a ellos que ya nosotros hemos podido atender tres emergencias en la comunidad y lo hemos hecho con el mayor conocimiento, porque hemos recibido cursos, talleres

[156][...] tuvimos como te decía tres emergencias en este poco tiempo que fue el combate de incendio topo Arvelo, una accidente que hubo con Karina que la pudimos sacar también nosotros y llevarla al médico, se entablillo, gracias al conocimiento que adquirimos en estos cursos y talleres; también logramos sacar una persona que la mordió una culebra, también hicimos este tipo de trabajo, entonces a raíz de eso uno se va preparando para estas emergencias, porque acá por ejemplo somos vulnerables, porque qué pasa a la hora de un incendio nosotros estamos preparados, a la hora de un accidente nosotros estamos preparados y tenemos los enlaces [...]

frente à ameaça, fazendo uso da sua experiência prática, seus conhecimentos e dos conhecimentos apropriados durante as oficinas, os cursos e intercâmbio. É evidente que esse conhecimento hibridizado lhe faz ser um cidadão mais preparado para atender as contingências, então, isso tem um valor intangível, tem um ganho para todos, ganho para a comunidade, para a universidade, para o ambiente, ganho para o país.

Outro exemplo que põe em evidência a integração universidade e comunidade é trazido pelo estudante E.1.GG-GB:

> Um incêndio que ocorreu aqui na comunidade, em baixo, o fogo subiu aqui, em um dos setores que havíamos estabelecido como ponto de controle de incêndio e por não ter equipamentos adequados, que já tinha pedido as autoridades, não se pode controlar o fogo como era devido, no entanto, que nos permitiu medir algumas capacidades da comunidade e também medir um pouco como é a integração entre as instituições. A comunidade com o pouco que tínhamos de equipamentos abordou o fogo, tanto quanto eles puderam, através da brigada comunitária. [...]. Quando os bombeiros chegaram aqui, não conheciam a área, eles nunca tinham vindo aqui, e, em seguida, as mesmas pessoas aqui na comunidade, assumiram o compromisso de orientá-los até o fogo. Depois com o passar do tempo, os dias, as pessoas me falaram, olha Germán tudo o que fizemos lá, embora boa parte da área foi queimada, mas tudo o que pudemos fazer lá e realmente ver tudo o que você ensinou-nos colocá-lo em prática nesse incêndio e realmente teve você razão, para dizer bom, vamos colocar uma linha de corta-fogo aqui, porque o fogo sobe desta forma e nós temos que ter muito cuidado com o comportamento do fogo [...], então, é claro que, isso aí é gratificante [...] (E.1.GG-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[157]).

O conhecimento que eles têm do setor, do território, é fundamental no momento de combater os incêndios. Nesse ponto, queremos assinalar a importância da integração da teoria e a prática, no sentido de que não temos nenhuma dúvida que o bombeiro florestal está muito bem preparado teoricamente e na atuação

[157]Un incendio que hubo aquí en la comunidad, parte baja, que el incendio subió por acá, en uno de los sectores que habíamos establecido puntos de control de incendios y por no tener un equipamiento adecuado, que ya lo habíamos solicitado a las autoridades, no se pudo controlar el incendio como era debido, sin embargo, eso nos permitió, medir un poco las capacidades de la comunidad y también medir un poco como es la integración entre las instituciones. La comunidad con lo poco que teníamos de equipos abordo el incendio hasta donde ellos pudieron, a través de la brigada comunitaria. [...] cuando llegaron aquí los bomberos, no conocían el sector, nunca habían venido para acá, y entonces la misma gente de aquí de la comunidad, se encargaron de guiarlos hasta el incendio. Después al pasar el tiempo, los días, bueno la gente, me dijo, mira Germán todo lo que logramos hacer ahí, a pesar de que bueno se quemó gran parte del área, pero pudimos hacer bastante y vimos que realmente todo lo que tú nos enseñaste lo pusimos en práctica en ese incendio y realmente tenías tu razón, con decirnos bueno vamos a colocar un cortafuego aquí, porque el fuego sube de esta forma y que tenemos que tener mucho cuidado con el comportamiento del fuego [...], entonces claro, eso ahí es gratificante [...]

prática, mas quando se confronta com um incêndio numa comunidade que ele não conhece, pode resultar vital para a preservação da vida de todos os envolvidos o acompanhamento dos membros da comunidade, que podem ajudar não somente através do conhecimento do território que eles têm, mas também através do conhecimento teórico e técnico que ora eles incorporam.

De acordo com estas experiências expostas de integração de conhecimentos, abre-se um diálogo entre ciência e conhecimento local, que possibilita um processo de hibridização cognitiva e cultural, no que se dá uma interação e valorização dos conhecimentos locais, produzidos pelos sujeitos de diversas culturas em constante interação com o ambiente, entre os sujeitos e entre as instituições.

Dentro dessa dinâmica, os problemas ambientais da comunidade são abordados numa perspectiva integral e complexa, a partir da qual a compreensão do que está acontecendo, as causas e suas possíveis soluções são gestadas pelos próprios sujeitos, tanto moradores da comunidade quanto estudantes em processo de formação, são conhecimentos gestados dentro da própria realidade e contexto dentro do qual esses problemas acontecem, não obedecendo a soluções externas, isoladas que não têm a ver com a realidade comunitária.

Esse conhecimento produzido pela interação, podemos chama-o de um conhecimento novo, produto da hibridização[158] dos conhecimentos acadêmicos e comunitários, produto da construção social dos sujeitos em constante interação. Um conhecimento que se afasta daquele conhecimento disciplinar que impõe

> [...] um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades. Segundo a lógica deste processo, são os investigadores quem determinam os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa (SANTOS, 2005, p. 40).

Estamos diante de um conhecimento contextual, transformador, que é construído fora da universidade, que se alimenta continuamente com a prática acadêmica e comunitária, com a pluralidade de conhecimentos. Trata-se de um "conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um

[158]Santos; Meneses (2010, p.51), utiliza o termo compreensões híbridas fazendo referência à mistura dos componentes ocidentais e não ocidentais que têm conotação infinita. O surgimento de iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemónica, que defendem que "quantas mais compreensões não ocidentais forem identificadas mais evidente se tornará o fato de que muitas outras continuam por identificar"

diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna inteiramente, mais heterogêneo" (SANTOS, 2005, p. 41).

5.2.2.3 Unidade de sentido: aprendizagens. PAC B

As aprendizagens, para o caso da interação entre universidade e comunidade, emergem de igual maneira através das entrevistas, questionários e da sua análise.

Quando os participantes da pesquisa foram questionados sobre: Quais tinham sido as suas aprendizagens da experiência de intercâmbio entre a UBV e a comunidade *Santa Rosa del Ávila*? eles responderam conforme Quadro 18.

Quadro 18 – Quadro de análise da unidade de sentido: Aprendizagens. PAC B

Unidade de sentido: Aprendizagens. PAC B
E.1.GG-GB "A aprendizagem principal foi a facilidade ou forma de como chegar até as comunidades, isso foi um enorme aprendizado para mim, como abordar as comunidades, como orientá-la [...] eles têm uma grande quantidade de informação, mas de repente estão muito dispersos, [...] nós simplesmente o que fazemos é organizar, classificar essa série de idéias que eles têm e ajudar [...]. Então essa é uma das aprendizagens que tive [...]" (2015, entrevista, tradução nossa[159]).
E.2.RC-GB "Foram muitas aprendizagens, entre os quais pode-se citar: a perseverança, dedicação, fortalecimento do planejamento, o reforço das técnicas de recuperação de áreas degradadas, mas, acima de tudo valorizar a práticas e costumes locais" (2015, entrevista, tradução nossa[160]). "Mais do que conhecimento da comunidade, eu diria que a aprendizagem bonita, especialmente pela humildade do seu povo, a sua força e perseverança para alcançar as metas, o compromisso e dedicação ao trabalho e, especialmente, a sua organização, [...]. A universidade, minha casa, o lugar onde a matriz que o professor é uma coisa e outra o estudante é desmontado. Foi muito o conhecimento adquirido, especialmente no lado social e humano, a UBV rompeu com o paradigma das universidades tradicionais criadas na Quarta República, que usou comunidades e seus habitantes como objetos para investigar. Ao invés, a UBV incorpora a equipe de estudo e pesquisa, reconhecendo seu alto nível de conhecimento pelo que propícia em todos os momentos a troca de conhecimentos e experiências" (2016, questionário, tradução nossa[161]).

[159]El principal aprendizaje fue esa facilidad o esa forma de cómo llegarles a las comunidades, eso fue un aprendizaje para mi enorme, como abordar las comunidades, como orientarla, [...] ellos manejan mucha información, pero de repente están muy dispersos, [...] uno simplemente lo que hace es organizar, ordenar esa serie de ideas que ellos tienen y ayudarlos [...]. Entonces ese es uno de los aprendizajes que yo he tenido [...]

[160]Los aprendizajes fueron muchos, dentro de los cuales puedo mencionar: constancia, dedicación, fortalecimiento de la planificación, reforzamiento de las técnicas de recuperación de áreas degradadas, pero sobre todo valorar las prácticas y costumbres locales

[161]Más que conocimiento de la comunidad, yo diría que un hermoso aprendizaje, sobre todo por la humildad de sus habitantes, su fortaleza y constancia para lograr las metas planteadas, su dedicación y vocación de trabajo y sobre todo su nivel de organización, [...]. La universidad, mi casa, el lugar donde se desmonta la matriz de que el profesor es una cosa y el estudiante es otra. Fue mucho el

P.1.VM-GB
"[...] eu não posso estar lá todo fim de semana, a cada dia, você tem que respeitar o seu espaço, por exemplo, existem datas onde eu sei que eu não posso ir, por exemplo [...] dia dos namorados [...], porque todo mundo está cortando as flores; o dia da mãe, [...], naqueles dias antes do natal também, porque [...] todos vocês querem ter flores em casa" (2015, entrevista, tradução nossa[162]).

Fonte: elaboração da autora. 2016

De acordo com o depoimento do estudante E.1.GG-GB, a sua aprendizagem relaciona-se à dinâmica interativa que alcançou em/com a comunidade, se colocando no papel de orientador das ideias e informação que tem a comunidade sobre sua própria realidade. Interessante a posição que assume o estudante de ser parte integrador e transformador, possibilitando uma produção coletiva de conhecimentos em torno de vivências, interesses e contextos diversos, em diálogo com o aprendizado na universidade e na comunidade.

Outra aprendizagem assinalada pelo estudante E.1.GG-GB é aquela que se produz da interação em campo e com o acompanhamento do professor:

> [...] deve ter o acompanhamento (do professor), sempre sim, não só na universidade, mais também no campo, isso é chave, porque lá campo é onde realmente vemos muitas coisas que não aparecem nos livros, [...]. Então, por isso eu digo que há um aprendizado ainda mútuo entre o professor, o aluno. A professora tem que estar em campo sempre com o aluno, porque lá ela também [...] aprende muitos coisas (E.1.GG-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[163]).

De acordo com isto, se produz um aprendizado mútuo, estudante, professor e moradores, mediante a participação e desenvolvimento dos projetos em/com a comunidade. Ocorre um crescimento e uma retroalimentação, pois possibilita a incorporação desse aprendizado tanto no individual quanto no coletivo, assim como

---

conocimiento adquirido, sobre todo en la parte social y humana, la UBV rompió con el paradigma de las universidades tradicionales creadas en la Cuarta República, las cuales utilizaban a las comunidades y sus habitantes como objetos a investigar. En cambio, la UBV los incorpora al equipo de estudio e investigación, pues reconoce su alto nivel de conocimiento por lo que propicia en todo momento el intercambio de saberes y experiencias

[162][...] yo no puedo llegar ahí todos los fines de semana, todos los días, hay que respetar su espacio, por ejemplo, hay fechas donde yo sé que yo no puedo ir, por ejemplo [...] el día de los enamorados, [...] porque todo el mundo está cortando las flores; el día de la madre, [...], los días esos antes de navidad tampoco, porque [...] todo el mundo quiere tener flores en su casa

[163][...] debe haber ese acompañamiento, siempre sí, no solamente en la universidad sino en el campo, eso es clave, porque ahí, en el campo es donde vemos muchas cosas que no aparecen en los libros, [...]. Entonces digo que hay un aprendizaje inclusive mutuo entre la profesora, el estudiante. La profesora de proyecto tiene que estar en el campo siempre con el alumno porque ahí ella también [...] aprende muchas cosas

a construção de conhecimentos desde uma perspectiva multirreferencial e contextualizada.

Nesse aprendizado, a implicação é fundamental, pois, como assinala Barbier (2007, p. 101), "implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa", neste sentido, se dá uma implicação entre os sujeitos da universidade em interação com os sujeitos da comunidade, marcada pelo diálogo e reconhecimento do outro como sujeito atuante e transformador.

Reconhecimento e implicação que também são trazidas pelo estudante E.2.RC-GB, ao colocar entre suas aprendizagens a perseverança e dedicação na sua formação, mas, ao mesmo tempo, na valorização da prática e costumes locais. O estudante E.2.RC-GB diz ter tido uma aprendizagem bonita da comunidade, enquanto a sua constância, compromisso, organização e humildade de seus povoadores. Com isso, estamos falando da aprendizagem de valores, além dos cognitivos.

Traz, este mesmo estudante, aquele aprendizado social e humano e aquele que mostra as relações professor e estudante numa outra dimensão distinta, numa relação de iguais, integrados na procura de conhecimento, e não aquela visão da "educação bancária" na que o professor se faz distante, inalcançável, marcando distâncias entre educando e educado e imperando o antidiálogo (FREIRE, 2011).

Por sua vez, esse reconhecimento e implicação também se faz presente na fala da professora P.1.VM-GB, que coloca a sua aprendizagem nesse conhecimento sobre a necessidade de respeitar os espaços das comunidades, em especial, conhecer a disposição da comunidade para fazer determinadas atividades. Esse conhecimento só se alcança quando se compartilha com eles, na sua cotidianidade, por isso, esse diálogo, esse trabalho constante é importante para conhecer esses detalhes, esses símbolos, viver com eles, conhecê-los, saber sobre suas vidas diárias e aprender a respeitá-los.

Nesse sentido, emerge a importância do respeito da individualidade dentro do coletivo, pois é importante a consideração do outro como indivíduo, que tem sua própria vida, seus compromissos, a suas necessidades enquanto a trabalho, estudo e lazer, que fazem parte de seu viver.

Importante considerar as duas dimensões dos seres humanos: o coletivo e o individual, sem divisões como historicamente tem nos ensinado, por um lado, desde

uma visão capitalista que privilegia o individual sobre o coletivo ou desde uma visão coletiva que esquece o individual; não há como separá-los, pois, somos seres individuais e sociais, somos seres complexos em que o individual forma parte do social e o social do individual. Para Maturana (1999, p.136, tradução nossa[164]), não existe oposição entre o indivíduo e o coletivo: "eu acho que não há oposição, porque se é sempre individuo, entanto se é um membro de uma comunidade, e entanto individuo contribuímos com outros indivíduos para criar a comunidade a que se pertence".

Da interação com a comunidade surgem conhecimentos sobre a cotidianidade da comunidade, aprende-se sobre qual é o momento para propor algumas atividades; se geram intercâmbios, construções, emoções, olhares diferentes, inter-relações novas, novas aprendizagens e surgem novos vínculos e formas de produção de conhecimento, nas quais participam as comunidades cognitivas diferenciadas, assim como surgem mudanças produto dessas interações.

5.2.2.4 Unidade de sentido: mudanças. PAC B

Quisemos conhecer quais tinham sido as mudanças geradas nesse processo de intercâmbio de conhecimentos entre a universidade e comunidade Santa Rosa del Àvila, quando questionados, os participantes da pesquisa, responderam conforme o Quadro 19.

Quadro 19 – Quadro de análise da unidade de sentido: Mudanças. PAC B

Unidade de sentido: Mudanças. PAC B
E.1.GG-GB "Ter interatuado em/com a comunidade, me permitiu ter crescimento pessoal, pois, eu aprendi muitas coisas que não estão refletidos nos livros e que, o conhecimento com base em experiências de campo dos membros da comunidade tem um valor específico a fim de identificar problemas e juntos buscar soluções, adicionando apenas o conhecimento técnico que eu como especialista de alguma área possa contribuir para melhorar a base de conhecimento da comunidade" (2016, questionário, tradução nossa[165]) "Pessoalmente mudanças comportamentais geradas para a gestão de informação que se

[164]pienso que no hay oposición, porque se es individuo siempre, en tanto se es miembro de una comunidad, y en tanto individuo uno contribuye con otros individuos a crear la comunidad a la cual se pertenece

[165]El haber interactuado en/con la comunidad, me permitió tener un crecimiento personal ya que aprendí muchas cosas que no están reflejadas en los libros y que el conocimiento basado en la experiencia de campo que tienen los integrantes de las comunidades tiene un valor específico para lograr identificar problemas y buscar soluciones con ellos mismos, agregándole solo el conocimiento técnico que uno como especialista de alguna área puede aportar para mejorar la base del conocimiento comunitario

tem das comunidades, dado que graças ao compartilhamento de conhecimento posso dizer hoje que a experiência vivenciada em/com a comunidade permitiu me aproximar das comunidades de acordo com as necessidades" (2016, questionário, tradução nossa[166])
P.1.VM-GB "[...] isso tem sido com eles um desafio, um desafio como universidade e um desafio pessoal, porque na universidade tradicional te ensinam tudo como muito quadrado, então quando você vai para aplicá-lo em uma comunidade é muito difícil, custou-me muito, você sabe insetos, mas como eu aplicá-lo lá, então montar um projeto onde as pessoas estão envolvidas que tem sido um dos maiores desafios que eu sinto que eu tive [...]" (2015, entrevista, tradução nossa[167])
M.1.JGS-GB "Agora estamos preparados, ainda que já tínhamos conhecimento do que é o combate de incêndios no sentido que nascemos aqui e sempre surgiam incêndios e nós estávamos aqui" (2015, entrevista, tradução nossa[168]) "[...] nós conhecemos o terreno, agora nós podemos atuar mais tecnicamente, como vai-se combater o incêndio, quem vai dirigir a brigada, como vai sair, quem vai dirigir pela radio, todo isso se foi aprendendo" (2015, entrevista, tradução nossa[169])
M.3. AD-GB "[...] temos conseguido união, tanto com a universidade, entre nós e os funcionários do parque, porque eles eram totalmente apáticos diante de nós aqui. Aqui para vir INPARQUE ou outra instituição tinhamos que ir procurá-los" (2015, entrevista, tradução nossa[170])

Fonte: Elaboração da autora. 2016

As mudanças experimentadas pelo estudante E.1.GG-GB vinculam-se ao processo interativo que ele vivenciou com a comunidade, caracterizado pelo crescimento pessoal, aprendizagem com/na prática comunitária e a integração de conhecimentos técnicos e locais.

Quando a professora P.1.VM-GB fala do desafio que, para ela significou o fato de formar parte de um projeto que as pessoas estão envolvidas, certamente traz, nas suas palavras, grande desafio que os profissionais da UBV têm confrontado, pois formados dentro dos parâmetros dominantes da ciência moderna

[166]En lo personal se generó cambios de conducta hacia el manejo de información que se tiene de las comunidades ya que gracias al intercambio de conocimientos puedo decir que hoy en día esa experiencia vivida en/con la comunidad me permitió el abordaje a las comunidades de acuerdo a las necesidades

[167][...] eso ha sido con ellos un reto, un reto como universidad y un reto en lo personal, porque a uno en la universidad tradicional te enseñan todo como muy cuadrado, entonces cuando tú vas a aplicarlo en una comunidad es muy difícil, a mí me costó muchísimo, tu sabes de insectos, pero como aplicarlo allá, entonces armar un proyecto donde la gente esté involucrada eso ha sido uno de los grandes retos que yo siento que he tenido [...]

[168]Ahora estamos preparados, aunque ya traíamos conocimiento de lo que es el combate de incendios a nivel de que nacimos acá y siempre salía un incendio y nosotros estábamos aquí

[169][...] conocemos el terreno, ya nosotros ahora podemos hacerlo más técnicamente, cómo se va a combatir un incendio, quién va a dirigir la brigada, cómo van a salir, quién va a dirigir con el radio, todo eso se fue aprendiendo

[170][...] hemos logrado unión, tanto con la universidad, entre nosotros y con los funcionarios del parque, porque antes eran totalmente apáticos con nosotros aquí. Aquí para que viniera INPARQUE u otra institución teníamos que ir a buscarlos

que nega e apaga os conhecimentos chamados comuns, tiveram que aprender (fazendo) a transitar pela mudança de uma visão individual, antiadialógica, fragmentadora do conhecimento para uma outra visão coletiva, sem perder a individualidade, dialógica e integradora do conhecimento.

O professor da UBV se confronta com mudanças de paradigmas, que envolve mudança de concepções, de modos de produção e difusão de conhecimento e isso não é fácil, pois é algo que não é ensinado nas universidades, pelo menos não nas universidades tradicionais venezuelanas. Os cidadãos profissionais da UBV transitam numa nova visão de construção de conhecimentos na que o coletivo, a integração, o diálogo, o contexto e a participação são o cotidiano do processo educacional.

5.2.2.5 Unidade de sentido: Afetividade. PAC B

A afetividade na experiência de interação entre universidade e comunidade Santa Rosa del Ávila esteve presente em todo momento da pesquisa participante. Nos momentos da observação participante, foi possível escutar e olhar expressões e ações de afetividade entre os moradores da comunidade e professora orientadora, entre moradores e estudantes, assim como entre professora e estudantes.

Durante a observação de pesquisa de campo, percebemos uma comunidade muito unida, solidária e aberta para o diálogo, de fato, ficamos emocionados por tantas atenções e afetividade desde o primeiro momento dialógico com seus moradores. Também percebemos um grau forte de vinculação entre a professora, estudantes e moradores da comunidade, que foram captadas durante a entrevista. Como exemplo disso, temos a relação familiar desenvolvida entre professora e alguns de nossos entrevistados da comunidade:

O morador M.2.VA-GB (2015, entrevista, tradução nossa[171]), assinalo que a professora do projeto acadêmico comunitário (P.1.VM-GB) "[...] como mulher é algo valioso, como pessoa é ainda mais", acrescentando valores e respeito à relação que estabeleceram ambos:

> [...] até agora desde que ela (professora) me conhece sempre temos sido exatamente iguais, desde a primeira vez que ela subiu lá em cima nos agarramos um carinho e o carinho é mútuo e igual respeito,

[171][...] como mujer es algo valioso, como persona es más todavía

> porque eu acho que os valores começam ali, pelo respeito que e valorizar os outros, é importante (M.2.VA-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[172]).

Respeito e afeto que a professora retribui ao morador M.2.VA-GB, assinalando que "o senhor Victorio é assim como meu pai aqui" (P.1.VM-GB**,** 2015, entrevista, tradução nossa[173]).

Na fala de outro morador temos: "Vanesa já tem tempo aqui com a gente, bem, então eu me permito tratar de Vanesa, ela é minha professora [...]" (M.6.NS-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[174]), acrescentando que "a professora é bem-vinda, ela sabe que com a gente, com todos vocês, nós aqui não temos nenhum problema com qualquer [...]" (M.6.NS-GB, 2015, 2015, entrevista, tradução nossa[175]).

Outra moradora diz: "com a professora excelente, imagine minha sobrinha" (M.7.JM-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[176]).

Tem-se desenvolvido um forte relacionamento de amizade da professora com moradores, que já tem comadre, compadre, tia, afilhados: "tenho duas comadres, dois compadres, uma tia, sim, porque no final acaba sendo como uma família, sim, porque os fins de semana, quando eu não estou aqui (casa) eu estou lá (na comunidade Santa Rosa), então há sempre algo para fazer, há alguma atividade" (P.1.VM-GB , 2015, entrevista, tradução nossa[177]).

Interessante todas estas percepções que a comunidade tem sobre a professora, fortemente ligadas ao grau de solidariedade, amizade, envolvimento, acompanhamento e trabalho da professora e estudantes da UBV em/com a comunidade, que tem permitido o desenvolvimento de laços entre os mesmos, que, certamente, mostram uma conexão, uma integração entre estas comunidades cognitivas.

---

[172][...] hasta ahora desde que ella (profesora) me conoce siempre hemos sido igualitos, desde la primera vez que subió por ahí arriba, nos agarramos un cariño, y el cariño es mutuo y el respeto igual, porque yo creo que los valores comienzan por ahí, por el respeto que uno tenga y valorar al otro, es lo importante

[173] el sr. Victorio es así como mi papá aquí

[174] Vanesa ya tiene tiempo aquí con nosotros, bueno tanto que yo me permito tutear a Vanesa, ella es mi profesora [...]

[175] la profe aquí es bienvenida toda la vida, ella sabe que, con nosotros, con todos ustedes, nosotros aquí no tenemos problema con ninguno [...]

[176] con la profesora espectacular, imagínate mi sobrina

[177]ya tengo dos comadres, dos compadres, una tía, sí, porque al final termina siendo como la familia pues, porque los fines de semana, cuando no estoy aquí (su casa) estoy allá (en la comunidad Santa Rosa), entonces siempre hay algo que hacer, hay alguna actividad

De igual forma, permite-nos perceber uma mudança na percepção da professora com respeito da comunidade, pois, no início da entrevista com a professora P.1.VM-GB, perguntamos para ela você que mora perto da comunidade Santa Rosa (aproximadamente 15 minutos de distância de sua casa, pode se visualizar a comunidade), conhecia antes esta comunidade? Sua resposta foi:

> Não. Eu os vi lá como, porque, naturalmente, o cultivo de eucalipto salienta, então eu imaginei que eles eram invasores que estavam aí destruindo a montanha, então, como todos me disseram que era horrível chegar lá porque a estrada era tão horrível, então eu nunca imaginei que iria chegar lá (P.1.VM-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[178]).

Por sua vez, expressões de afetividade também foram encontradas entre comunidade e estudante, na fala do morador M.2.VA-GB (2015, entrevista, tradução nossa[179]) "igual, igual, o compartir tem sido igual (com os estudantes), tem sido algo que até agora não tinha visto" e o morador "[...] eu confio em Ramon (estudante) como se fosse meu irmão" (M.6.NS-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[180]).

Afetividades e vínculos que vão surgindo da convivência contínua, do compartilhar, da confiança, do amor, da solidariedade, do diálogo, da compreensão, das dificuldades, das ações e interações entre universidade e comunidade *Santa Rosa del Ávila* na produção e difusão do conhecimento, através do projeto acadêmico comunitário da UBV.

Evidenciamos um nível de confiança mútua entre UBV e a comunidade *Santa Rosa del Ávila*, que se faz possível quando se passam as barreiras que separam uma comunidade de outra, quando somos capazes de superar o pensamento abismal que separa e divide a realidade em dois universos: visíveis e invisíveis (SANTOS, 2010a); quando valorizamos o vasto conhecimento das comunidades locais, do agricultor, dos povos originários, do camponês, do aluno, do outro; quando, como universidade, dialogamos e olhamos para o “outro” como aquele que pode nos ensinar; quando guiados pelo amor aceitamos e convivemos, ao interagir e construir conhecimentos para nos transformar e libertar.

---

[178]No. Yo los veía ahí como, porque claro, el cultivo de eucalipto resalta, entonces yo me imaginaba que eran unos invasores que estaban ahí tumbando la montaña, entonces como todo el mundo me decía que era horrible llegar para allá porque la carretera era muy horrible, entonces yo nunca ni siquiera me imagine que iba a llegar allá

[179] igualito, igualito, el compartir ha sido igual (con los estudiantes), ha sido algo que hasta ahora no había visto

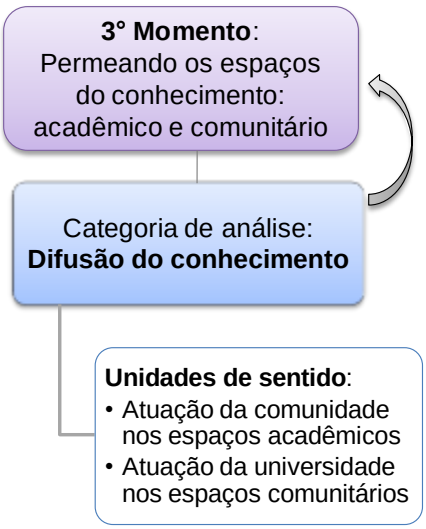
[180][...] ya yo le agarré confianza a Ramón (estudiante) como si fuera mi hermano

É claro, e aqui vamos falar de nossa experiência como professora que tem acompanhado o projeto acadêmico comunitário da UBV, nem tudo é uma maravilha, pois nem sempre é possível alcançar um grau de interação tal que permita tudo o que foi desenvolvido pelas duas experiências trazidas (comunidade Casco Histórico Macarao e Santa Rosa del Ávila). Temos experiências nas quais não tem se logrado interação entre professor do PAC e estudantes, entre estudantes e comunidade ou entre professor, estudante e comunidade e, por isso, seria interessante estudar estes pontos em próximas pesquisas, incorporando as visões dessas outras experiências, de tal forma a continuar aprofundando nas contribuições, equívocos, avanços, mudanças, aprendizagem, entre outros, desta proposta nova de universidade que estamos a construir.

Proposta nova de universidade que é um desafio enorme, e que temos encontrado, agora, no doutorado Multidisciplinar e Multiinstitucional em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia, um forte aliado, pois caminhamos pelas mesmas trilhas e nos encontramos em ressonância com a nova visão de educação que visa o conhecimento como bem público.

5.3 Terceiro momento. Permeando os espaços do conhecimento: acadêmico e comunitário. Categoria de análise difusão do conhecimento

Figura 43 – Terceiro Momento. Categoria de análise difusão do conhecimento e suas unidades de sentido



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa, extraído da Figura 20 (2016).

O terceiro momento caracteriza o processo como um todo da difusão do conhecimento que tem inicio no diálogo (primeiro momento), atravessa a integração de conhecimentos (segundo momento) e flui entre os espaços acadêmicos e os espaços comunitários de forma contínua e dinâmica.

De tal forma que, neste terceiro momento, buscamos trabalhar numa perspectiva capaz de entender, através desta categoria de análise e suas unidades de sentido, como se dá a difusão do conhecimento desde a comunidade local para dentro da universidade e vice-versa.

Como temos salientado ao longo da análise dos dois momentos da pesquisa estudados, a difusão do conhecimento entre a UBV e as comunidades locais começa no mesmo momento que ambas iniciam o diálogo, continuando essa difusão através da produção dos projetos integrados que foram desenvolvidos e deram como produto os trabalhos de conclusão de curso com as características já assinaladas.

Por conseguinte, já se produz difusão do conhecimento que permeia os espaços acadêmicos e comunitários, porquanto estudantes, professores e moradores estão dialogando, construindo e incorporando conhecimentos locais e científicos, nas suas vivências, experiências, projetos e se refletindo nos trabalhos de conclusão de curso de forma participativa e coletiva.

A difusão do conhecimento que permeia os espaços acadêmicos e comunitários tem como eixo o projeto acadêmico comunitário da UBV (PAC-UBV), que, como também salientamos ao longo da pesquisa, é o meio através do qual estas comunidades (acadêmica e local) estabelecem a integração, formando o sistema conformado pelas duas comunidades. De tal forma que, através do PAC-UBV, é que se produz a difusão do conhecimento de dupla via, quer dizer, se produz difusão de conhecimento desde a comunidade para a universidade e desde a universidade para a comunidade.

Através da categoria de análise difusão do conhecimento e suas unidades de sentido: atuação da comunidade nos espaços acadêmicos e atuação da universidade nos espaços comunitários, buscamos entender como tem se evidenciado esta difusão do conhecimento de dupla via.

5.3.1 Unidade de sentido: Atuação da comunidade local nos espaços acadêmicos. Categoria de análise difusão do conhecimento

Com a unidade de sentido atuação da comunidade local nos espaços acadêmicos, buscamos dimensionar a participação da comunidade local dentro dos espaços da Universidade Bolivariana de Venezuela, desenvolvendo o papel de avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso, o que dá um caráter inovador que rompe com paradigmas acadêmicos, porquanto uma pessoa que não pertence ao campo acadêmico participa como membro principal da banca avaliadora com os mesmos direitos de um professor.

A comunidade local já vem ocupando espaços de participação durante o processo de formação dos cidadãos profissionais da UBV, durante o desenvolvimento dos projetos, na troca de conhecimentos, nas interações com estudantes e professores, e sua participação se consolida através de suas considerações, apreciações, opiniões e sugestões nos trabalhos de conclusão de curso.

Na procura do significado da participação da comunidade local, perguntamos a nossos participantes da pesquisa: Qual era a sua opinião sobre a participação da comunidade como parte da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso (para o caso dos estudantes e professores)? O que significou para você ser parte da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso? (para o caso dos membros da comunidade local). Neste sentido, iniciamos, em primeiro lugar, com as perguntas para os participantes do PAC A, suas respectivas respostas e análise e, em segundo lugar, com os participantes do PAC B.

5.3.1.1 Significado da participação da comunidade local na banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso. PAC A

Buscando o significado da participação da comunidade, perguntamos aos estudantes do PAC A, a sua opinião sobre a participação da comunidade como parte

da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso[181], respondendo da seguinte maneira:

> Isso é inovador, e foi bom porque não é visto em outros lugares que a comunidade esteja presente, esteja integrada na defesa da tese como banca da comunidade [...]. Me senti cômodo, feliz, porque a pessoa que tem ficado com você por quatro anos na pesquisa, de início até fim, está vendo os frutos do trabalho (E.2.CG-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[182]).
>
> A participação da comunidade como banca avaliadora é fundamental, porque eles são os que finalmente ficam com os resultados obtidos e irão implementar os projetos que foram derivadas de todas as pesquisas que fizemos coletivamente, eles estavam no processo todo e puderam ver o nosso desenvolvimento. Com a participação da comunidade como banca avaliadora se mostra o descolamento da visão positivista e se atende à visão da IAP (E.3.EA-GA, 2016, questionário, tradução nossa[183]).
>
> A participação da comunidade como banca avaliadora é essencial para avaliar objetivamente as informações apresentadas sobre sua comunidade, só eles conhecem em profundidade as características de sua comunidade. Quem melhor do que eles para verificar que esta informação está correta? (E.4.ER-GA, 2016, questionário, tradução nossa[184]).

De acordo com a opinião dos estudantes do PAC A, a participação da comunidade como parte da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso significou um fato inovador. Neste sentido, o estudante E.2.CG-GA (2015, entrevista), sinalou ter ficado muito feliz com a ideia de ter como membro da banca a pessoa da comunidade que compartilhou quatro anos de trabalho de produção coletiva com ele.

---

[181]Infelizmente não fizemos registro da opinião do professor orientador do PAC A sobre este ponto

[182]Eso es innovador y si eso fue bueno porque eso no se ve en otra parte que la comunidad este presente, este integrada en la presentación de la tesis, como jurado de la comunidad [...]. Me sentí cómodo, feliz, contento porque la persona que ha estado durante los cuatro años en la investigación, desde el inicio hasta el final, está viendo los frutos del trabajo.

[183]La participación de la comunidad como jurado es fundamental, porque son ellos quienes finalmente se quedan con los resultados obtenidos y quienes pondrán en marcha los proyectos que se derivaron de toda la investigación que realizamos en colectivo, estuvieron en todo el proceso y pudieron ver nuestro desarrollo. Con la participación de la comunidad como jurado se demuestra el desprendimiento de la visión positivista y se cumple con la visión de la IAP.

[184]La participación de la comunidad como jurado es esencial para poder evaluar con objetividad la información presentada sobre su comunidad, solo ellos conocen a profundidad las características de su comunidad. ¿Quién mejor que ellos para verificar que esta información es correcta?

Na opinião da estudante E.3.EA-GA (2016, questionário), a participação da comunidade é vista como fundamental, argumentando que, no final, é a comunidade que vai se beneficiar dos projetos que ali foram desenvolvidos com sua participação e envolvimento durante todo o processo. Para E.3.EA-GA (2016, questionário), este fato também significou uma mudança da visão positivista e do cumprimento da pesquisa ação participante.

Neste sentido, queremos adicionar à opinião da estudante E.3.EA-GA, no que tange à mudança da visão positivista, que quando uma universidade como a UBV coloca como princípio o fato de reconhecer o conhecimento comum como outro tipo de conhecimento válido, além do conhecimento científico, isso já significa uma mudança enorme de um paradigma absolutista, fragmentador e negador das outras formas de produção de conhecimento.

E o fato de que os próprios estudantes estejam conscientes dessa mudança significa que a UBV caminha em direção a essa transformação tão necessária do pensamento, como nos alerta Morin (2010, p. 33): "necessitamos de uma mudança, de uma reforma de pensamento que necessita, evidentemente, de uma reforma de ensino", por sua vez, essa "reforma de pensamento exige a reforma da Universidade" (MORIN, 2003, p. 83) e a participação e cooperação de todos (MORIN, 2010).

Na opinião de outro dos estudantes, a participação da comunidade na banca é vista como essencial (E.4.ER-GA, 2016, questionário), uma vez que tem conhecimento sobre a sua própria comunidade, seu processo histórico-social e está em melhor posição de julgar se aquilo que está sendo dito pelos representantes da universidade, neste caso, os estudantes e professores, corresponde ou não a sua realidade como comunidade. Como diz o estudante E.4.ER-GA (2016, questionário), "Quem melhor do que eles para verificar que esta informação está correta".

Na procura de conhecer a visão da comunidade local sobre este ponto, perguntamos aos moradores da comunidade Casco Histórico de Macarao, o que tinha significado para eles ter sido parte da banca avaliadora dos projetos. Suas respostas foram as seguintes:

> Eu me senti mal, porque para mim tudo o que eles fazem é bom para mim (risos), tudo!, que você tome um dia por semana, durante quatro anos, para visitar uma comunidade, isso é um mérito, e isso é um prêmio, já esse jovem tem que se graduar, é perseverança,

> disciplina, é que, portanto, já tem que ter aprendido alguma coisa, então é difícil professora, é difícil estar em um júri [...] eles tiveram que lidar com as pessoas da comunidade que não é fácil, eles tiveram que enfrentar o problema político que temos, que também eles aprenderam [...] para ir para a rua você vai ter vários aspectos, você terá tudo, então, fazer o trabalho diretamente na comunidade que acontece de tudo, lá vai aprender, você tem que aprender e se você visitar a comunidade uma vez por semana, durante quatro anos, algo aprendido, para mim é difícil para se qualificar (M.1.GL-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[185]).

> Foi uma experiência bastante agradável, porque aí um vê o que um tem ensinando para esse jovem, o vê refletido, isto é, minha experiência como eu estudei e tudo isso, vi refletido nele, quando ele estava expondo toda sua tese, que esteve baseada mais ou menos na comunidade e no que eu aportei para ele também (M.2.ER-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[186]).

Na opinião dos moradores da comunidade Casco Histórico de Macarao que têm participado como membros da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso, temos sentimentos encontrados, como no caso da moradora M.1.GL-GA (2015, entrevista), que diz que se sentia mal ao ter que avaliar, pois, para ela, todo esse trabalho que os estudantes tinham feito na comunidade uma vez por semana durante quatro anos estava bom, e esse método de trabalho significava um prêmio para o estudante e sua aprovação.

No depoimento a moradora M.1.GL-GA, a nosso entender, conceitua o significado da produção do conhecimento coletivo e contextualizado, que leva o estudante, através do projeto acadêmico comunitário, a interagir com a comunidade uma vez por semana durante quatro anos, confrontando-se com situações difíceis e diversas que ocorrem na comunidade. Assim, avaliar isso, para a moradora, segundo seu depoimento, é difícil, visto que significa levar em conta todos esses fatores, situação que compartilhamos, pois, certamente, este processo de formação

---

[185]Me sentí mal, porque a mí todo lo que ellos hacen me parece bien (risas), todo!, el que te tomes un día a la semana, por cuatro años, para visitar una comunidad, ya eso es un mérito, ya eso es un premio, ya ese muchacho tiene que graduarse, ya es constancia, disciplina, es eso pues, que ya tienes que haber aprendido algo, entonces es difícil profe, es difícil estar como jurado, [...], han tenido que enfrentarse a gente de la comunidad que no es fácil, han tenido que enfrentar el problema político que tenemos que también ellos han aprendido [...] al ir a la calle vas a tener varias vertientes, vas a tener de todo, entonces hacer el trabajo directamente en la comunidad donde hay de todo ahí se va aprender, ahí tienes que aprender y si visitas la comunidad una vez a la semana por cuatro años, algo aprendiste, para mí es difícil calificar

[186]Fue una experiencia bastante agradable, porque ahí uno ve lo que uno le ha enseñado a ese joven, lo ve reflejado, ósea que, mi experiencia como yo estudie y todo eso, la vi reflejada en él, cuando él estaba exponiendo toda su tesis que fue basada más o menos en la comunidad y en lo que yo le aporte también a él.

do estudante da UBV, é difícil de ser avaliado pela diversidade de situações complexas que envolve este processo educacional.

Na opinião do outro morador e participante da banca avaliadora dos TCC, M.2.ER-GA (2015, entrevista), foi uma experiência agradável, pois a comunidade está representada no trabalho que o estudante está defendendo, faz parte de sua realidade e, aquele ensino, conhecimento, sugestão que ele compartilhou com o estudante foi levado em conta. Por isso, na fala do morador M.2.ER-GA, se evidencia que o estudante se apropria desse conhecimento e o difunde, no momento que socializa aquele conhecimento de produção coletiva.

Durante o trabalho de campo realizado, tivemos a oportunidade de assistir à dissertação do trabalho de conclusão de curso de dois de nossos entrevistados, os estudantes E.3.EA-GA e E.4.ER-GA, que teve lugar nos espaços da UBV, na data em 05 de dezembro de 2014. A banca avaliadora esteve formada por dois de nossos entrevistados, o professor orientador P.1.RH-GA e a moradora M.1.GL-GA, além uma professora designada pelo programa de Gestão Ambiental, conforme apreciamos nas fotografias da Figura 44.

Figura 44 – Dissertação do trabalho de conclusão de Aular; Rodríguez (2014) e participação da comunidade na banca avaliadora.

Fonte: Acervo fotográfico da autora da pesquisa. 2014

Do registro de gravação do vídeo que fizemos, transcrevemos o parecer da representante da comunidade, que expressou o seguinte:

> Quero realmente felicitar a todo este grupo de projeto, que se apresentou na minha comunidade, tem sido muito favorável, muito útil em todos estes anos, [...].
> Esta tese, esta apresentação me retornou a muitos anos atrás, cerca de 10-11 anos atrás, quando houve muita chuva em nossa comunidade e nós não sabíamos como chamá-lo, sem movimentos de massa [...], chegamos a prefeitura com uma pasta e dissemos temos tantas famílias sem-teto, têm muitas crianças, muitos feridos [...] a gente não sabia como fazer uma planilha desses registros, [...] e agora, agora tivemos este grupo de projeto de todos esses anos primeiro como TSU e agora como licenciados e é muito o que temos tirar partido de todas estas visitas desses companheiros, acompanhados por excelentes professores, dados a cooperar com a gente, com as nossas múltiplas situações de emergência, em nossos projetos, [...].
> Eu também quero reconhecer que esta apresentação não foi uma surpresa para nós, tudo o que têm feito, conseguiram trazer para a comunidade, têm sabido transmitir, temos crescido com vocês como ativistas sociais, agora podemos estar diante de uma assembleia metropolitana, de um governo do distrito capital, até mesmo no mesmo Palácio de *Miraflores* [palácio de governo] fomos convidados pelas realizações em nossa comunidade e chamar as coisas pelo seu nome, ter o vocabulário que não tínhamos e agora temos graças a vocês, isso não sei como chamá-lo, mas eu sei que vocês retiraram-se de nossa comunidade (sua voz falha) e deixar-nos muitas coisas bonitas (chora) [...].
> Gostaria igualmente de salientar que a aprovação de muitos projetos e de forma rápida de nossa comunidade, tem sido pela apresentação de seus projetos bem concebidos, bem feitos e bem sabemos para onde estamos indo, a médio e longo prazo, como vocês bem tem definido na tese.
> [...] deixaram em nossa comunidade esse registro de tudo o trabalho que fizeram vai ficar em nossa comunidade, e a criança, adolescente, o jovem que precisar de um mapa, o jovem que precisar do diagnóstico, que precisa de investigação, eles terão esse trabalho de referência [...].
> Quero agradecer tanta dedicação e suportar tantas coisas durante suas visitas a nossa comunidade, temos fortes problemas políticos e a vocês não queriam deixá-los trabalhar em nossa comunidade e isso fomos vencendo em cada visita, fizemos ver que não tínhamos interesse político, não tínhamos interesse econômico [...], poder fazê-los compreender que este era um trabalho social, [...] (M.1.GL-GA, 2014, vídeo (20).MOV, 3:42-10:46 min., tradução nossa[187]).

[187]Quiero realmente felicitar a todo este grupo de proyecto que se presento en mi comunidad, ha sido de mucho apoyo, de mucha ayuda en todos estos años, [...]. Esta tesis, esta presentación me remonto a muchísimos años atrás, alrededor de 10-11 años atrás, cuando se presentaron fuertes lluvias, en nuestra comunidad y no sabíamos cómo llamarlo se movimiento de masa [...], llegábamos a la alcaldía con una carpetica y decíamos tenemos tantas familias damnificadas, tenemos tantos niños, tantos heridos [...], no sabíamos cómo hacer una planilla para hacer esos registros, [...] y ahora

De acordo com o parecer da moradora M.1.GL-GA, fica evidenciada a difusão de conhecimento levada pela comunidade e universidade, a parceria, os afetos, as aprendizagens como comunidade e universidade, a apropriação do conhecimento técnico, científico pela comunidade e do conhecimento da cotidianidade pela universidade, o crescimento que ambas tiveram, a complexidade imersa nessa produção coletiva e o acervo cognitivo (oral e escrito) que fica na comunidade para ser apropriado por seus moradores. Evidencia-se essa permeabilidade cognitiva nos espaços da comunidade e nos espaços da universidade, porquanto todo esse acervo cognitivo é também apropriado pela universidade e disponibilizado como um bem público.

5.3.1.2 Significado da participação da comunidade local na banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso. PAC B

Procurando o significado da participação da comunidade local, perguntamos aos estudantes e professor do PAC B, qual era a sua opinião da participação da comunidade como parte da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso?

Os estudantes E.1.GG-GB e E.2.RC-GB responderam da seguinte forma:

---

no, ahora hemos tenido este grupo de proyecto todos estos años, primero como TSU y ahora con la licenciatura y es mucho lo que hemos podido aprovechar de todas estas visitas de estos compañeros, acompañados de excelentes profesores, dados a colaborar con nosotros, con nuestras múltiples emergencias, en nuestros proyectos, [...].

También quiero reconocer que esta presentación no ha sido sorpresa para nosotros, todo lo que ustedes han hecho, lo han sabido llevar a la comunidad, lo han sabido transmitir, hemos crecido con ustedes como luchadores sociales, ahora podemos pararnos frente a una asamblea metropolitana, de un gobierno del distrito capital, hasta en el mismo palacio de Miraflores que hemos sido invitados por los logros en nuestra comunidad y llamar las cosas por su nombre, tener ese vocabulario que nosotros no teníamos y que ahora tenemos gracias a ustedes, este, no sé cómo llamarlo, pero sé que ustedes se retiran de nuestra comunidad (se le quiebra la voz) y nos dejan muchas cosas lindas (llora) [...].

Quiero destacar también que la aprobación de tantos proyectos y de forma seguida de nuestra comunidad, ha sido por la presentación de sus proyectos bien formulados, bien realizados y de saber bien para donde es que vamos, a mediano y largo plazo como ustedes lo han sabido establecer en la tesis.

[...] han dejado en nuestra comunidad ese registro de todo ese trabajo que ustedes han hecho y esto va a quedar en nuestra comunidad, y el niño, el adolescente, el muchacho que necesite un mapa, el muchacho que necesite un diagnóstico, que necesite investigar, ahí está el trabajo de ustedes, lo van a tener como referencia, [...].

Quiero agradecer tanta dedicación y soportar tantas cosas en sus visitas a nuestra comunidad, tenemos problemas políticos fuertes y a ustedes no querían dejarlos trabajar en nuestra comunidad y eso lo fuimos venciendo en cada visita, hacer ver que nosotros no teníamos ningún interés político, no teníamos ningún interés económico [...], el poder ellos comprender y llegar ellos a entender que eso era una labor social, [...].

> A participação da comunidade como banca avaliadora é vital no processo de avaliação dos trabalhos de conclusão de curso, porque avaliam uma riqueza inteira da informação no que tenham participado e conhecem a raiz da informação escrita no trabalho. De modo que eles são a chave para todo o processo de implementação das atividades no âmbito do projeto, desde o início até o empoderamento da mesma (E.1.GG-GB, 2016, questionário, tradução nossa[188]).

> Muito bem, porque a comunidade está em melhor posição para garantir se o projeto foi ou não foi realizado. É por isso que eu acho que a sua participação e opinião vinculantes é necessária no processo de avaliação (E.2.RC-GB**,** 2016, questionário, tradução nossa[189]).

De acordo com a opinião dos estudantes do PAC B, a participação da comunidade como parte da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso, foi fundamental segundo o estudante E.1.GG-GB (2016, questionário), uma vez que a comunidade está avaliando uma informação que, para eles, é conhecida e com a qual também contribuíram como partes atuantes nessa produção cognitiva. Já para o estudante E.2.RC-GB (2016, questionário), a participação da comunidade na banca foi vinculante, pois, como partícipe do processo, é testemunha do que foi ou não foi realizado pelos estudantes da UBV.

Encontramos, assim, coincidências nas opiniões dos estudantes do PAC A e PAC B, no que diz respeito ao conhecimento da comunidade sobre o que foi feito ou não na comunidade e, portanto, ter argumentos para avaliar o trabalho que foi feito.

Na opinião da professora do PAC B, a participação da comunidade na banca representa um ato inédito, conforme afirma:

> [...] é um fato sem precedentes na educação venezuelana, e não só é inédito, senão que é a garantia de que precisamos nós da Universidade Bolivariana da Venezuela para aprovar todos os projetos que são feitos na comunidade e demonstrar que se está fazendo um trabalho coletivo junto com os diferentes membros das comunidades (P.1.VM-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[190]).

---

[188]La participación de la comunidad como jurado es vital en los procesos de evaluación de los proyectos de trabajos de grado, ya que avalan todo un cumulo de información donde ellos han participado y conocen de raíz la información escrita en el trabajo realizado. De tal manera que son piezas claves en todo el proceso de ejecución de actividades contempladas en los proyectos, desde el inicio hasta el empoderamiento del mismo.

[189]Muy bien, porque la comunidad es la más indicada para asegurar si se realizó o no el proyecto. Es por eso que considero que su participación y opinión vinculantes es necesaria en el proceso de evaluación

[190][...] resulta un hecho inédito en la educación venezolana, y no solamente es inédito, sino que es el aval que necesitamos nosotros los de la universidad bolivariana de Venezuela para aprobar todos los proyectos que se hacen en la comunidad y demostrar que se está haciendo un trabajo en colectivo junto con los diferentes integrantes de las comunidades

A participação da comunidade, de acordo com a professora P.1.VM-GB (2015, entrevista), confirma o cumprimento dos princípios da UBV, no que diz respeito à sua função integradora e transformadora, através da produção do conhecimento vinculado à sociedade e ampliação dos processos de participação

> [...] a universidade deve, através dos seus programas de formação e pesquisa, fortalecer a conexão entre teoria e prática. [...] como conexão que implica acompanhar a teoria com a prática e prática com a teoria, de modo que ambos são modificados e se enriquecem uns aos outros. Esta perspectiva reformula o horizonte ético-político da vinculação entre o que se teoriza e se pratica, permitindo desenvolver estratégias que contectem a formação e investigação com a interação social transformadora. Isso implica, democratizar o conhecimento universitário ampliando os processos de participação na construção do conhecimento e na transformação social, pois, nem uma nem outra são um privilégio exclusivo da Universidade e dos acadêmicos. Isto não é para negar a peculiaridade do conhecimento que se produz e aprende na universidade, senão para evitar que seu confinamento e imobilidade, assumindo a sua incompletude e o valor do diálogo com outros tipos de conhecimento existentes, por exemplo, nos setores populares para os quais o vínculo da universidade com a sociedade, já não pode ser pensado ou feito como pesquisar, falar e escrever sobre eles, senão para construir o conhecimento com eles no processo mesmo de construção do papel popular e a partilha de experiências relacionadas com fins de transformação social (VENEZUELA, 2003, p. 61, tradução nossa[191]).

Relaciona-se esta ação transformadora e participativa à opinião do morador M.1.JGS-GB, sobre o que significou, para ele, ser parte da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso:

> Uma aprendizagem, porque uma das coisas que eu sempre enfatizo é que aquilo que mais esforço tem é o que mais te satisfaz, é como

[191][...] la Universidad debe, a través de sus programas de formación y de investigación, fortalecer la conexión entre teoría y práctica. [...] como conexión que implica acompañar la teoría con la práctica y la práctica con la teoría, de modo que ambas se modifiquen y enriquezcan mutuamente. Esta perspectiva replantea el horizonte ético-político de la vinculación entre lo que se teoriza y lo que se practica, permitiendo desarrollar estrategias que conecten la formación y la investigación con la interacción social transformadora. Ello implica, sobremanera, democratizar el conocimiento universitario ampliando los procesos de participación en la construcción del conocimiento y la transformación social, pues ni una ni otra son privilegio exclusivo de la Universidad y de los académicos. No se trata de negar la peculiaridad del conocimiento que se produce y aprende en la universidad sino de impedir su enclaustramiento e inmovilidad, asumiendo su incompletitud y el valor del diálogo con otros tipos de saber existentes, por ejemplo, en los sectores populares respecto de los cuales el vínculo de la universidad con la sociedad, ya no puede ser pensado ni realizado como investigar, hablar y escribir sobre ellos, sino construir conocimiento con ellos en el proceso mismo de construcción del protagonismo popular y en la puesta en común de experiencias vinculadas con propósitos de transformación social

> que as realizações vêm na sequência dos esforços e quando chegam os estudantes da UBV com Vanessa, então isso incentiva você, você diz, sim, se pode. Então, quando dizemos que vamos fazer isso e se faz, então, você se mantém [...] quando chegam os estudantes da UBV aqui [...] nos reuníamos e fazíamos, ah bom com falhas sim, então, que traz falhas, bom, vamos fazer melhor da próxima vez, então isso me deixa um aprendizado e diz-me a mim mesmo que nós podemos fazer qualquer coisa que nos propusemos, vamos fazer o projeto de incêndios e foi feito, vamos fazer o projeto da estrada, foi feito, vamos fazer o projeto de eletrificação, ele está sendo feito (M.1.JGS-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[192]).

De acordo com o depoimento do morador M.1.JGS-GB, existe uma co-responsabilidade entre universidade e comunidade, que se traduz num esforço compartilhado e na compensação desse esforço, na medida em que se desenvolveram os projetos e foram se entrelaçando conhecimentos (científico e comum) numa prática social, em que ambos se modificam e enriquecem.

Para o caso da comunidade Santa Rosa del Ávila, trazemos algumas fotografias que mostram o momento final da socialização do trabalho de conclusão do projeto de Almeida et al., (2011) nos espaços da universidade (esq.) e o momento da socialização do TCC final de Almeida et al., (2011), nos espaços da comunidade (dir.), conforme Figura 45.

Figura 45 – Momentos de participação da comunidade e universidade na socialização do trabalho de conclusão de curso de Almeida et al., (2011)

Fonte: Acervo fotográfico de Vanesa Maldonado. 2011

[192]Un aprendizaje, porque fíjate que una de las cosas que yo siempre hago hincapié es que lo que más esfuerzo tiene es lo que más te satisface, ósea es como que los logros vienen a raíz de los esfuerzos y cuando llegan los estudiantes de la UBV con Vanesa, este eso te incentiva, ósea tú dices si se puede. Entonces cuando se dice vamos a hacer esto y se hace entonces tú sigues [...] cuando llegan los estudiantes de la UBV acá [...] nos reuníamos y lo hacíamos, ah bueno con fallas sí, entonces que trae las fallas ah bueno vamos a hacerlo mejor la próxima vez , entonces eso me deja un aprendizaje y me dice a mí mismo si podemos hacer lo que nosotros nos propongamos, vamos a hacer el proyecto de incendios, se hizo, vamos a hacer el proyecto de la vialidad, se hizo, vamos a hacer el proyecto de la electrificación, se está haciendo

De igual maneira, trazemos, através da fotografia, momentos da entrega à comunidade Santa Rosa del Ávila do trabalho de conclusão de curso intitulado “Plan de Gestión Ambiental para la Prevención y Control de Incendios Forestales en la Comunidad Santa Rosa del Ávila” de Gutierrez (2013), conforme Figura 46.

Figura 46 – Entrega à comunidade Santa Rosa del Ávila do trabalho de conclusão de curso de Gutierrez (2013)

Fonte: Acervo fotográfico de Vanesa Maldonado. 2013

Portanto, em resumo, há atuação da comunidade local nos espaços acadêmicos e, ao mesmo tempo, ocorre atuação da universidade nos espaços comunitários, isto é, produz-se uma coexistência e convivência entre os dois espaços, não são separados, pois o fluxo da difusão de conhecimento entre estes dois espaços se mantém todo o tempo, é produzida uma retroalimentação cognitiva o tempo todo, nas duas experiências que temos trazido nesta pesquisa, que correspondem ao programa de Gestão Ambiental da UBV-Sede Caracas. Não pretendemos, de maneira alguma, universalizar tais reflexões à totalidade das experiências da universidade, nem a qualquer outra experiência similar, deixando claro a incompletude e valorização de outras visões sobre este ponto.

5.3.1.3 Participação da comunidade local em outros espaços científicos

A experiência de diálogo, integração e difusão do conhecimento entre universidade e as comunidades Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila, tem-se expandido para outros espaços, além do comunitário e da Universidade Bolivariana de Venezuela, através da voz das próprias comunidades, se convertendo em difusoras do conhecimento.

Neste sentido, a comunidade Casco Histórico de Macarao difunde conhecimento e está construindo novas relações com outras universidades que estão iniciando pesquisas na comunidade, segundo o depoimento da moradora M.1.GL-GA:

> [...] depois de recebermos a Universidade Bolivariana, vieram outras universidades, Universidade Nacional experimental da Forças Aéreas (UNEFA), estudos jurídicos da *Aldea Claudio Feliciano* também veio para fazer a sua tese aqui na área, também veio da Universidade Metropolitana, [...] do Colégio Universitário de Caracas [...], então, tinha que sentar com eles, dizendo-lhes que era tudo, já tendo experiência, pode-se exigir, [...].Os recebemos uma vez por mês, mas foi também era sempre correndo e não sabiam o que eles estavam fazendo, porque eles foram enviados, não veio professores, então tínhamos que nos sentar com eles e explicar-lhes do que tratava-se o trabalho que estavam fazendo aqui na comunidade e o trabalho que tinham de fazer e no que eles tinham que nos apoiar (M.1.GL-GA, 2015, entrevista, tradução nossa[193]).

Neste caso, não fazemos referência à participação em eventos científicos, mas sim da participação da comunidade como orientadores e formadores dos estudantes de outras universidades (espaços científicos) que têm ido a fazer pesquisa na comunidade. Como se evidencia nas palavras da moradora, são estudantes de universidades que, apesar de compartilhar algumas visões sociais do governo, ainda mantêm um processo educativo clássico, que corresponde ao desenvolvimento de uma pesquisa em alguma comunidade com fins de cumprir um requisito acadêmico, seguindo uma orientação da pesquisa que separa o sujeito do objeto, em que a comunidade é assumida como um objeto.

Neste sentido, com a experiência, conhecimento, dinâmica, metodologia de trabalho, princípio de pesquisa participativa que a comunidade Casco Histórico de Macarao se apropriou, ela agora difunde e põe em prática tudo isso, com as outras universidades e estudantes que estão iniciando pesquisa na comunidade.

Portanto, de certa forma, a comunidade deixou de ser passiva e passou a ser ativa, exigindo daqueles estudantes ou profissionais que chegam à comunidade,

---

[193][...] después que recibimos a la universidad bolivariana, llegaron otras universidades, UNEFA, de la aldea Claudio Feliciano estudios jurídicos, vinieron a hacer su tesis acá en la zona, vinieron también de la Universidad Metropolitana, [...] del Colegio Universitario de Caracas [...] entonces había que sentarlos, decirles de que se trataba todo, ya teniendo experiencia, uno podía exigir, [...]. Los recibíamos una vez al mes, pero también era eso con el apuro y vamos corriendo y no sabían lo que iban a hacer porque los mandaban, no venían los profesores, entonces había que sentarlos y explicarles de que se trataba el trabajo que iban a hacer aquí en la comunidad y del trabajo que tenían que realizar y en qué nos tenían que apoyar

com intuito de fazer pesquisa, compromisso com eles e com a comunidade, estabelecendo novos modos de se relacionar com outras instituições de educação.

No que diz respeito à comunidade *Santa Rosa del Ávila* e sua atuação em outros espaços, além do comunitário e da Universidade Bolivariana de Venezuela, temos a experiência trazida pelo morador desta comunidade, M.1.JGS-GB, de como a comunidade tem assumido a sua própria voz em congressos científicos, reservados, como sabemos só para as chamadas comunidades cognitivas e epistêmicas.

Neste sentido, o morador da comunidade, M.1.JGS-GB, fala sobre a sua experiência no I Congresso de Ciência, Tecnologia e Inovação realizado em Caracas-Venezuela, em 2012, que, por iniciativa da professora orientadora P.1.MV-GB e do estudante E.1.GG-GB, escreveram e incorporaram aos integrantes da brigada comunitária adulta neste evento "[...] em primeiro lugar, me comprometeu para fazer uma exposição [...] levei a experiência da estrada, bem, eu estava muito nervoso, eu nunca tinha feito exposição nenhuma, [...] fomos felicitados por ter ousado levar essa experiência lá [...]" (M.1.JGS-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[194]).

De acordo com as conversas que tivemos com este morador da comunidade durante a entrevista, assim como na observação de campo, percebemos ainda muita emoção ao reviver esse dia da apresentação. Emoção que se intensificou ao nos relatar a sua segunda experiência de representar a comunidade no congresso sobre incêndios florestais realizado no Auditório "Alí Primera" da Faculdade de Ciências Florestais e Ambientais da Universidade dos Andes. Mérida-Venezuela:

> [...] me diz Germán [segunda experiência], tem um congresso de incêndios florestais em Mérida e eu não posso ir, mas queremos que vocês vão lá e falem sobre a história do projeto que foi feito, bem, em seguida, sem pensar duas vezes veio Vanessa e nos inscreveu e bom nos diz já estão inscritos [...] então a Universidade Metropolitana pagou nossas passagens, tiramos as permissões em casa para ir uma semana (M.1.JGS-GB, 2015, entrevista, tradução nossa[195]).

[194][...] en primera instancia me comprometió para hacer una exposición [...] lleve la experiencia de la carretera, entonces bueno yo estaba más nervioso, yo nunca había expuesto así, [...] nos felicitaron por habernos atrevido a llevar esa experiencia allá [...].

[195][...] me dice Germán hay un congreso de incendios forestales en Mérida y entonces yo no puedo ir, pero queremos que ustedes vayan y echen el cuento del proyecto que se hizo, bueno entonces ni corto ni perezoso Vanesa vino y hay mismito de una vez nos inscribió y bueno ya están inscritos, [...] entonces bueno la universidad metropolitana nos consiguió los pasajes, sacamos los permisos en la casa para poder irnos una semana.

Descrevem esta experiência o morador M.1.JGGB e a professora P.1.VM-GB, da seguinte forma:

> M.1.JGS-GB: Isso foi extraordinário (risos), sim, sim, chegamos o domingo 17, me lembro, nossa exposição era dia 20, fomos bem atendidos, muito receptivos [...] (2015, entrevista, tradução nossa[196]).
>
> P.1.VM-GB: tinham que fazer sua exposição em um auditório enorme, o auditório de ciências florestais, no que se faz a cerimônia de graduação, eu estava em outro congresso sob ecologia, mas fale para eles o dia que vocês apresentem eu vou. [...] minha surpresa foi quando eu entrei no auditório, enorme, nossa aqui nem eu me levanto para falar (2015, entrevista, tradução nossa[197]).
>
> M.1.JGS-GB: então nos chamaram e começamos a falar, já Vanessa tinha nos dado uma aula (2015, entrevista, tradução nossa[198]).
>
> P.1.VM-GB: já tínhamos revisado todo, tínhamos feito os *slides*, já tínhamos praticado [...]. Germán lhes tinha dado todas as especificações, características dos heliportos, que tipo de helicópteros podiam pousar lá [...] (2015, entrevista, tradução nossa[199]).
>
> M.1.JGS-GB: eu fiz a primeira parte e depois Antônio a segunda parte; em seguida, vieram as perguntas, nos fizeram duas perguntas e então se subiu um terceiro cidadão e diz, além de nos felicitar, diz-nos que ele tinha participado nos quatro congressos de incêndios florestais e na sua opinião pessoal, para ele era a melhor exposição que tinha visto nos quatro congressos; então você se sentir bem com uma emoção, e ele disse por quê? [...] porque a comunidade está trabalhando para combater os incêndios florestais e isso tem um [...] valor agregado [...] saímos muito contentes, foi realmente uma bela experiência (2015, entrevista, tradução nossa[200]).

---

[196]Eso fue apoteósico (risas), sí, sí, bueno llegamos el día domingo 17 recuerdo, a nosotros nos tocaba exponer como el día 20 y entonces nos atendieron muy bien, muy receptivos [...]

[197]Tenían que exponer en un auditorio gigante, el auditorio de ciencias forestales; donde se gradúa la gente; yo estaba ahí en otro congreso en el congreso venezolano de ecología y entonces les dije el día que ustedes vayan yo voy [...] mi sorpresa fue cuando entre al auditorio, inmenso, ¡aquí no me paro ni yo a hablar!

[198]Entonces, bueno nos llamaron y empezamos a echar todo el cuento, ya Vanesa nos había dado una clase.

[199]Ya lo habíamos revisado, ya habíamos hecho las diapositivas, ya lo habíamos practicado [...]. Germán les habíamos dado todas las especificaciones, las características de los helipuntos, que tipo de helicópteros se pueden aterrizar ahí [...].

[200]Entonces me tocó a mí la primera parte y después le toco a Antonio la segunda parte; luego cuando ya terminamos vinieron las preguntas, nos hicieron dos preguntas y se subió un tercer ciudadano y entonces dice a parte de felicitarnos nos dice que él había participado en los cuatro congresos de incendios forestales y que, para su opinión personal, para él era la mejor exposición que él había visto en los cuatro congresos, entonces te sientes así con una emoción y él decía ¿por qué? porque la comunidad está trabajando para combatir los incendios forestales y eso tiene un agregado [...] ahí salimos más contentos; fue bien bonita la experiencia.

Conforme estas duas experiências, a comunidade Santa Rosa del Ávila tem levado a sua voz, seu conhecimento, sua emoção, sua história aos espaços científicos e tem recebido parabéns e reconhecimento dos acadêmicos. Isto significa que estamos dando passos importantes como sociedade, no sentido de construir uma sociedade mais justa, inclusiva, que leva em conta a integração do conhecimento, a diversidade e a pluralidade cognitiva.

Neste sentido, queremos terminar com as palavras do grande educador Paulo Freire, quando afirma:

> Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e de atuar *contra* a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? Do professor, cujo sonho político é a favor da libertação. Esta segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade. Então cabe àquele cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante. Evidentemente, para mim, esta é uma das principais tarefas da educação libertadora (FREIRE, 1986, p.29).

Complementando o que foi citado, essa tarefa não corresponde somente ao professor, mas também a todos como sociedade, entendendo a educação como um processo e direito de todos, que precisa da participação da sociedade como um todo.

5.3.2 Unidade de sentido: atuação da universidade nos espaços comunitários. Categoria de análise difusão do conhecimento

Com a unidade de sentido atuação da universidade nos espaços comunitários, procuramos dimensionar a importância do projeto acadêmico comunitário como um espaço multirreferencial de aprendizagem, através do qual tem sido possível toda esta experiência dialógica, de integração e produção do conhecimento coletivo, assim como a atuação da comunidade nos espaços da universidade e da universidade nos espaços da comunidade.

Através do projeto acadêmico comunitário do programa de gestão ambiental-Sede Caracas, ocorre o processo de difusão de conhecimento de dupla via, integrando-se a prática acadêmica e prática social, como tem sido visto nos dois momentos estudados, ao situar o aprendizado de estudantes, professores e moradores da comunidade num transitar dinâmico e interativo entre ambos os espaços que compartilham (acadêmico e comunitário).

Aprendizado que flui através das leituras da realidade da comunidade, da realidade ambiental, das discussões políticas e sociais, da cotidianidade das práticas envolvidas, da vinculação da realidade socioambiental dentro de seminários, oficinas ou outras unidades curriculares, relacionando as experiências da comunidade a outras experiências, nos cursos e oficinas de formação, da participação da comunidade na banca de qualificação, da participação da universidade nas reuniões dos conselhos comunais, dos percorridos pela comunidade, da socialização da experiência comunitária nos espaços científicos, enfim, existe uma dinâmica de retroalimentação cognitiva, multirreferencial e complexa, que flui de comunidade acadêmica para comunidade local e vice-versa, mediado pelo projeto acadêmico comunitário.

Desta perspectiva, o projeto acadêmico comunitário da UBV se perfila como um espaço multirreferencial de aprendizagem, através do qual universidade e comunidade local interagem e estabelecem interações vinculantes ao processo de aprendizagem

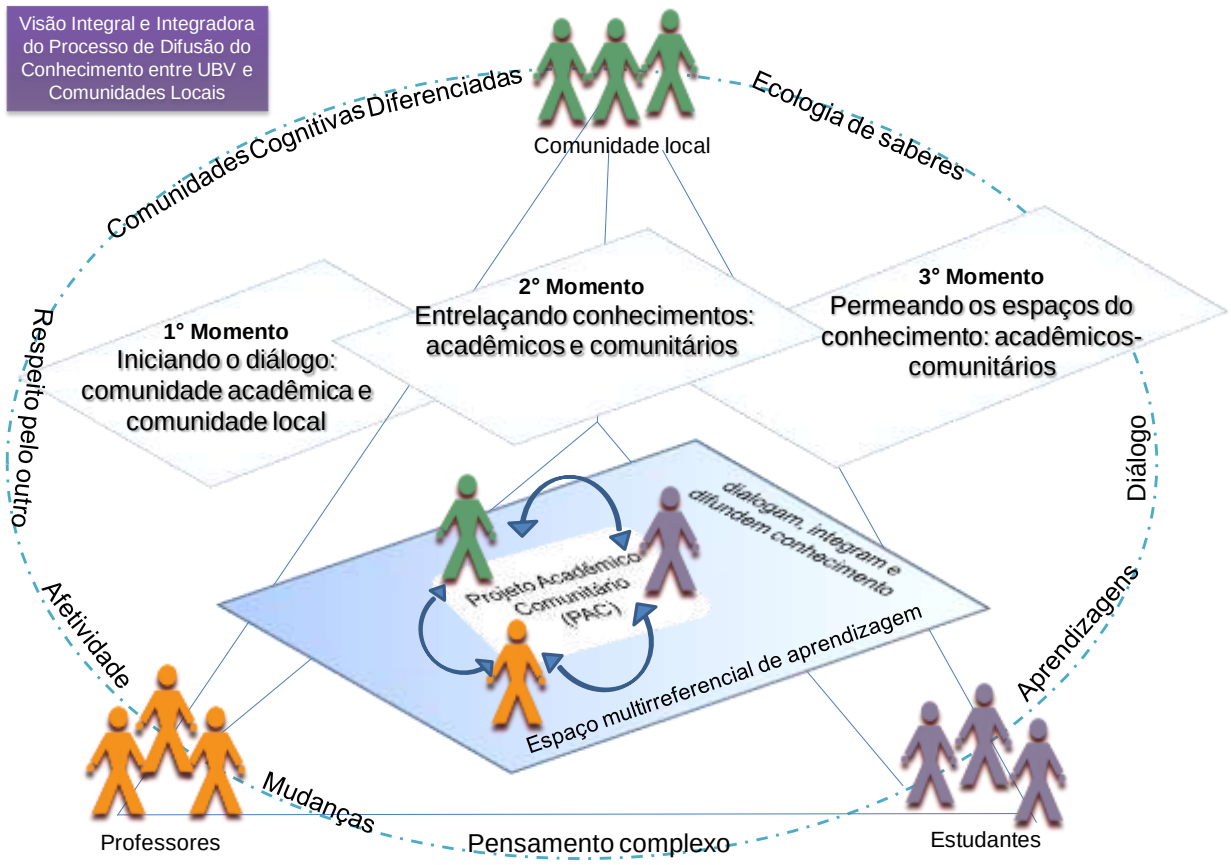
> O processo de aprendizagem e difusão de conhecimento relaciona-se à interação que estabelecem os sujeitos participantes com o ambiente, neste caso com o ambiente comunitário e natural. A interação surge no momento que se inicia o diálogo entre os sujeitos (da universidade e da comunidade), estando imersa nas diferentes etapas na qual o estudante interage com a comunidade, conhecendo cada espaço que a conforma, assim como as vivencias múltiplas que têm lugar (PINTO; HANAQUE, 2014, p. 8).

De tal forma que, como assinala Fróes Burnham (2000, p. 299), estes "espaços multirreferenciais de aprendizagem" são espaços que articulam, intencionalmente, atividades de trabalho (*produção material* de bens e serviços) e processos de aprendizagem (*produção imaterial* de subjetividades e conhecimentos).

Significando o projeto acadêmico comunitário um espaço multirreferencial de aprendizagem, cuja experiência marca um caminho na construção de novas formas de produção e difusão de conhecimentos, ao incorporar os conhecimentos científicos da universidade e os conhecimentos locais das comunidades, caminho que, para Santos (2013, s/p), significa um grande desafio para as universidades "trazer o saber popular para dentro da universidade" ou como ele chama fazer o processo da "extensão inversa" procurando "não levar a universidade para fora, senão trazer o que esta fora para dentro" da universidade".

A maneira de resumo, desenhamos a Figura 47, que sistematiza todo o processo para entender, de uma perspectiva complexa, como a universidade bolivariana da Venezuela e as comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila,* dialogam, integram e difundem conhecimento, mediadas pelo projeto acadêmico comunitário:

Figura 47 – Sistematização do processo complexo de difusão do conhecimento entre UBV e as comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila.*



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa. 2016

6. CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, abordamos o tema das interações entre universidade (conhecimento científico) e comunidade local (conhecimento comum, prático, experiencial), ao colocar, como foco dessas interações, a criação de conhecimento de forma dialógica, integrativa e participativa e um olhar, da perspectiva do pensamento complexo moriniano e da ecologia de saberes de Boaventura Santos.

Trabalhamos com as visões chamadas emergentes, tais como a complexidade, multirreferencialidade e ecologia de saberes como alternativas frente ao modelo racionalista da ciência moderna, que fragmenta o conhecimento e estabelece dicotomias entre conhecimento científico e comum, universidade e sociedade, sujeito e objeto, sujeitos e ambiente.

Analisamos a experiência da Universidade Bolivariana de Venezuela (UBV) que, através de sua proposta educacional, vem desenvolvendo uma educação voltada para a integração dialógica da prática acadêmica e da prática vivencial das comunidades locais. Proposta educacional que tem como princípio que professores e estudantes desenvolvam o ensino, pesquisa e interação sócio-comunitária na interface do recinto universitário e dos espaços comunitários, com a participação da comunidade local e levando em conta o contexto histórico-social, cultural, político, ambiental, outros, da realidade destas comunidades locais.

Por sua vez, a comunidade local participa do processo de avaliação dos trabalhos de conclusão de curso, como membro da banca examinadora junto aos professores da UBV. O meio desenhado para cumprir com este princípio é a unidade curricular Projeto Acadêmico Comunitário (PAC).

O estudo considerou como lócus de pesquisa o Projeto Acadêmico Comunitário do Curso de Gestão ambiental da UBV-Sede Caracas, através do qual tem se desenvolvido várias experiências de interação universidade e comunidade local, para abordar os problemas ambientais em/com as comunidades locais. Consideramos dois casos de análise: Projeto acadêmico comunitário feito entre UBV e comunidade *Casco Histórico de Macarao,* durante o período de tempo de quatro anos (2010-2014), que definimos como PAC A; e, Projeto acadêmico comunitário feito entre UBV e comunidade *Santa Rosa del Ávila,* ainda em andamento desde 2009, que definimos como PAC B.

O problema da pesquisa centrou-se no desenvolvimento do PAC, sua dinâmica de trabalho, que envolveu diálogo e integração de conhecimentos entre comunidades cognitivas diferenciadas e novas formas de difusão de conhecimento envolvendo universidade e comunidades locais.

Desenvolvemos esta pesquisa tendo como foco a questão central: como a Universidade Bolivariana da Venezuela e as comunidades locais dialogam, criam e difundem conhecimentos, no âmbito da unidade curricular projeto acadêmico comunitário?

Trabalhamos com o intuito de responder à questão central acima, ao propor, como objetivo geral da pesquisa, entender, a partir de uma perspectiva complexa, como a Universidade Bolivariana da Venezuela e as comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila,* dialogam, integram e difundem conhecimento, mediadas pelo projeto acadêmico comunitário (PAC-UBV), visando a novos olhares das interações entre universidade (conhecimento científico) e comunidade local (conhecimento comum), que levem em conta a integração destes conhecimentos diversos, assim como a sua produção e difusão dentro dos espaços comunitários.

Tendo sido apoiado este objetivo geral em três objetivos específicos: (1) explicitar as características e etapas que definem o encontro dialógico entre UBV e as comunidades *locais Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila; (*2) identificar as interações que emergem do diálogo entre a comunidade universitária e a comunidade local, no âmbito do projeto acadêmico comunitário, que permitem o intercâmbio do conhecimento; e, (3) analisar como se dá a difusão do conhecimento da comunidade local para dentro da universidade e da universidade para a comunidade local.

Para alcançar estes objetivos, assumimos uma pesquisa qualitativa, com inspiração no método de pesquisa participante, que nos permitiu estabelecer um diálogo e interação com os sujeitos participantes da pesquisa (professores, estudantes e moradores das comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila)*, e suas realidades, seus cotidianos, experiências, interações, formando parte atuante em alguns momentos das entrevistas, do trabalho de campo, das atividades planejadas, nos envolvendo na sua dinâmica de trabalho.

Tomamos inspiração na abordagem hermenêutica-dialética, que nos permitiu uma compreensão da dinâmica complexa, de interações, transformações e

mudanças envolvidas no processo de diálogo, interação, integração e difusão de conhecimentos entre UBV e as comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila*.

A aproximação da pesquisa participante, da experiência dentro do campo de pesquisa e do aprofundamento teórico efetuado na pesquisa bibliográfica nos permitiu a definição das categorias de análise e sua vinculação a três momentos definidos para a análise da pesquisa. As categorias de análise foram: interação dialógica, associada ao primeiro momento chamado "Iniciando o diálogo: comunidade acadêmica e comunidade local"; integração do conhecimento, associada ao segundo momento chamado "Entrelaçando conhecimento: acadêmicos e comunitários"; e, difusão do conhecimento, associada ao terceiro momento chamado "Permeando os espaços do conhecimento: acadêmico e comunitário".

A definição dos três momentos de análise, com suas respectivas categorias de análise e unidades de sentido, levando em conta a interconexão dinâmica de todos dentro do sistema de produção de conhecimento entre universidade e comunidades locais (visão do pensamento complexo: tecido junto), permitiram atingir o objetivo geral e os específicos da pesquisa, tendo em vista que cada momento se associou a um objetivo específico.

Como ficou evidente na pesquisa, o meio que dá início ao diálogo, assim como também o processo de integração e difusão de conhecimentos, é o projeto acadêmico comunitário (PAC-UBV), que possibilita a articulação de atividades e processos de aprendizagem entre a comunidade universitária e comunidades locais, se definindo este como um espaço multirreferencial de aprendizagem e integração.

É através deste projeto acadêmico comunitário que universidade e comunidades locais se encontram, se reúnem, dialogam, integram, produzem e difundem conhecimentos científicos e comuns, ao coordenar e atender às necessidades e prioridades em matéria de gestão ambiental das comunidades e da universidade, no que diz respeito ao cumprimento dos requisitos acadêmicos exigidos pela instituição.

O projeto acadêmico comunitário é um espaço complexo e multirreferencial, pois, nele, universidade e comunidades locais tecem um conjunto de interações sociais, de convivência, intercâmbio, pessoais, culturais, mudanças, aprendizagem, de conhecimento, solidariedade, amizade, e assim por diante. Isto ficou evidente no percurso de toda a pesquisa, desde o início da interação dialógica até o momento da

difusão do conhecimento entre universidade e estas comunidades locais, produzindo desde o início o diálogo, fluindo pelo processo de criação e integração de conhecimento, se mantendo todo o tempo de forma dinâmica, se transformando e sendo apropriado tanto pelas comunidades locais quanto pela universidade, através de uma linguagem comum às entidades que conformam este sistema complexo e multirreferencial.

No primeiro momento, a categoria de análise interação dialógica e suas unidades de sentido foram: contexto das comunidades envolvidas no diálogo, experiências do encontro dialógico e etapas da interação dialógica, nos permitiram conhecer os contextos (características) da comunidade universitária e das comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila* e as etapas de organização que utilizaram para desenvolver o conjunto de ações, atividades e projetos que tiveram como eixo as ações voltadas para as problemáticas socioambientais diagnosticadas e priorizadas por estas comunidade cognitivas diferenciadas, tudo isso mediado pelo projeto acadêmico comunitário.

A caracterização das comunidades cognitivas diferenciadas nos permitiu entender a dimensionalidade, diversidade de situações e tipos de conhecimentos que envolveram o diálogo entre universidade e comunidades locais, encontrando, por um lado, um grupo social diverso, isto é, a comunidade universitária (estudantes e professores) com lastros epistêmicos, históricos e vivenciais distintos. Por outro lado, também tivemos um grupo social constituído pelos moradores das comunidades com lastros cognitivos, históricos e vivenciais distintos.

Para o caso das comunidades locais, sua caracterização nos permitiu conhecer e nos aproximar ao contexto sócio histórico, cultural, político e ambiental das comunidades *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila*, salientando suas condições periurbanas, com formas de organização, histórias e vivências distintas, definidas pelos seus processos dinâmicos de conformação social, natural e cultural, construtoras e fazedoras de sua história e suas práticas cognitivas.

As comunidades estão organizadas como conselhos comunais, que são formas de organização popular e de participação, articulação e integração que permite às organizações comunitárias a gestão direta de políticas públicas e projetos que atendam às suas necessidades. De acordo com a pesquisa, as organizações das comunidades locais, com seus conselhos comunais, facilitaram o processo de

diálogo e integração entre universidade e comunidades locais, ao estabelecer vínculos entre elas.

Em ambos os casos (PAC A e PAC B), evidenciamos o estabelecimento do diálogo entre universidade e comunidade local, sem hierarquias, baseado no respeito e reconhecimento do outro, iniciando-se este diálogo, através da solicitação formal de professores e estudantes às comunidades locais para o desenvolvimento dos projetos acadêmicos comunitários (direcionados à gestão ambiental) nos seus espaços, durante um período de quatro anos, com visitas combinadas, ao início, de uma vez por semana e/ou fins de semana, marcando, com isto, um diferencial com respeito a formas tradicionais de interação com as comunidades locais.

De acordo com a pesquisa, o primeiro encontro entre UBV e as comunidades locais *Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila*, esteve marcado por uma diversidade de significados: medo, incerteza, emoções, ansiedade, expectativas e de surpresa pelo tempo de permanência e frequência da universidade na comunidade local. Evidenciando que, esta forma de produção de conhecimento e ensino, nos colocou diante do desafio de uma mudança de concepções estáticas da realidade, descontextualizadas e antidialógica para novas situações reais, dinâmicas, multidimensionais, complexas e transformadoras.

Com respeito às etapas que definem o encontro dialógico entre UBV e as comunidades *locais Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila*, assim como o início da integração e produção do conhecimento, as mesmas se caracterizaram por serem um processo de organização e planejamento de mútuo acordo, dinâmico, flexível, capaz de se adaptar às circunstâncias e necessidades das comunidades locais, seus contextos históricos e sociais e práticas cotidianas, mas ao mesmo tempo atendendo às necessidades e tempos acadêmicos.

Evidenciamos que essa organização flexível acontece através dos quatro projetos acadêmicos comunitários que permitiram: primeiro, iniciar o diálogo, o reconhecimento mutuo, realizar o diagnóstico ambiental comunitário, priorizar os problemas ambientais da comunidade e estabelecer um cronograma de trabalho (PAC I, desenvolvido no primeiro ano).

Segundo, coordenar atividades, avaliar as condições ambientais da comunidade e propor projetos para atender a problemática ambiental (PAC II, desenvolvido no segundo ano). O produto deste PAC II é um trabalho de conclusão de curso (individual ou grupal), acadêmico, de caráter obrigatório e instrumento de

avaliação final para obter o diploma do curso de graduação como técnico superior em Avaliação Ambiental.

Terceiro, realizar ações que permitam recuperar espaços ambientais deteriorados dentro das comunidades locais (PAC III, desenvolvido no terceiro ano) e quarto, gerar projetos de planos de gestão ambiental (PAC IV, desenvolvido no quarto ano). O produto deste PAC IV é um trabalho de conclusão de curso (individual ou grupal) para obter o diploma do curso de graduação como licenciado em Gestão Ambiental.

Ficou evidente a flexibilidade destes projetos acadêmicos comunitários e, portanto, do próprio currículo da UBV, que permitem a auto-organização e adaptação dos conteúdos que são abordados nos quatro projetos, de acordo com as circunstâncias e situações encontradas nas comunidades.

A pesquisa mostrou que, para os dois casos estudados (PAC A e PAC B), estes projetos foram desenvolvidos entre os estudantes, professores e moradores da comunidade, ocorrendo, durante todo tempo, a interação dialógica e a integração de conhecimentos entre os sujeitos da universidade e os sujeitos da comunidade local, evidenciando-se a visão de universidade que fomenta e realiza uma ecologia de saberes que procura diálogos e integração de conhecimento científico e conhecimento não científico, contribuindo a diminuir a segregação sociocognitiva entre comunidades (FROÉS, 2012).

No segundo momento, a categoria de análise integração do conhecimento e suas unidades de sentido: projetos integrados, experiência de integração, aprendizagens, mudanças e afetividade, permitiram entender o processo de produção e difusão do conhecimento caracterizado pelas interações que emergiram do diálogo interativo entre universidade e comunidade através do projeto acadêmico comunitário da UBV.

Neste segundo momento, a complexidade na interação universidade e comunidades locais se faz mais intensa e dinâmica, visto que significou o momento de imersão dentro da teia de interações construídas entre estas comunidades cognitivas diferenciadas, em que se articula todo um processo de trabalho de integração, aprendizagem, mudanças, afetividade, emoções que fizeram possível a produção e difusão do conhecimento.

Como projetos integrados se definiram aqueles projetos desenvolvidos entre universidade e comunidade, partindo das necessidades diagnosticadas por ambas

as comunidades (acadêmica e local), que logo se converteram em trabalhos de conclusão de curso.

De acordo com a pesquisa, identificamos sete projetos integrados da interação e integração entre UBV e a comunidade Casco Histórico de Macarao, transformados em sete trabalhos de conclusão de curso: (a) Avaliação socioambiental participativa do *Casco Histórico de Macarao*, setores *Los Angelinos, Altos la Cruz e Volcán* (2012); (b) Plano de Gestão Ambiental da "Cuenca de la Quebrada Los Angelinos": programa de gestão de movimentos em massa y processos erosivos (2014);(c) Proposta de programa de fortalecimento e ampliação da infraestrutura da rede de água de chuva, vias de acesso de pessoas e carros nos setores *Los Angelinos, Altos la Cruz e El Volcán (2015),* (d) Programa de reflorestamento do setor *El Volcán (falta defesa)*; (e) Proposta de programa para o melhoramento do serviço elétrico nos setores *Los Angelinos e la Cruz (2014)*; (f) Proposta de programa para atender a problemática do lixo nos setores *Los Angelinos e la Cruz (falta defesa)*; (g) Proposta de programa para o melhoramento do serviço de água potável nos setores *La Cruz* e *El Volcán (falta defesa)*.

Também identificamos sete projetos integrados de interação e integração entre UBV e a comunidade Santa Rosa del Ávila, transformados em sete trabalhos de conclusão de curso: (a) Avaliação ambiental da comunidade Santa Rosa del Ávila (2011); (b) Plano de gestão ambiental para a prevenção e controle de incêndios florestais na comunidade Santa Rosa del Ávila (2013); (c) Diagnóstico da comunidade Padrón e avaliação ambiental da comunidade Santa Rosa del Ávila (2014); (d) Início da restauração ecológica no Topo Arvelo da comunidade Santa Rosa de Ávila (2016); (e) Cartografia social para a gestão ambiental da comunidade Santa Rosa de Ávila(2016); (f) Segunda etapa da restauração ecológica no Topo Arvelo da comunidade Santa Rosa de Ávila (em desenvolvimento); e, (g) Estabilização de taludes da estrada da comunidade Santa Rosa de Ávila (em desenvolvimento).

Identificamos a criação de duas brigadas comunitárias, adulta e juvenil, na comunidade Santa Rosa del Ávila, como parte do processo de integração entre universidade e esta comunidade local, assim como outras organizações (INPARQUES, UNIMET, Bombeiros florestais, etc.), que tiveram grande participação nos projetos integrados. Citamos o desenvolvimento de cursos, oficinas e atividades dirigidas à formação e preparação técnica das brigadas comunitárias, para que

pudessem estar preparadas para atuar, como, de fato, o fizeram, diante de uma eventualidade ou catástrofe na comunidade.

Constatamos que a realização destes projetos integrados superaram os desafios: geração dos projetos nos espaços das comunidades locais, de forma contínua durante quatro anos, com o mínimo de um encontro semanal; cumprimento dos roteiros acadêmicos; formação dos cidadãos profissionais, dentro dos prazos disponibilizados na regulação da UBV; vinculação dos projetos aos problemas ambientais priorizados pela comunidade local; vinculação da prática acadêmica com a prática cotidiana da comunidade; participação ativa dos sujeitos da universidade e a comunidade local; integração de conhecimentos teórico e práticos e contextualização das situações (no caso dos estudantes), diálogo permanente, escrita e defesa dos trabalhos de conclusão de curso.

A participação da comunidade nos projetos para a universidade é fundamental, além de ser um princípio da UBV. Na prática, é o que garante e dá sustentação ao trabalho dos projetos, e isso fica evidenciado na pesquisa, pois todos os projetos foram desenvolvidos com a participação das comunidades e foram diretamente vinculados aos problemas socioambientais que as comunidades assinalaram como prioritários.

Contudo, identificamos que os trabalhos de conclusão de curso analisados ainda obedeceram a critérios acadêmicos, baseados em concepções clássicas na sua forma de serem escritos, não se encontrando, por exemplo, textos que recolheram as opiniões dos moradores da comunidade, o que eles pensavam do trabalho. Apesar disso, no percurso da leitura destes trabalhos de conclusão de curso, sempre se fez menção à participação da comunidade. Entendemos que as mudanças de paradigmas não são fácies, levam tempo e confrontos com as velhas ideias para elas poder ser aceitas, mas o desafio da universidade bolivariana é precisamente trilhar esses caminhos.

Podemos afirmar que o trabalho com projetos vinculados aos problemas socioambientais e priorizados pela comunidade, estabeleceram vínculos de aproximação com a comunidade local e seus moradores, de comunicação e interação, de escuta do outro, criando uma linguagem comum, acerca dos objetivos também comuns, que levaram em conta o cotidiano e o acadêmico, o individual e o coletivo de forma integrada e integradora. Isto marca uma diferença com as formas tradicionais de produção do conhecimento, em que os objetivos acadêmicos

geralmente são priorizados, definidos pelo pesquisador e dificilmente podem ser mudados, dada a rigidez com que são pensados e os fins propostos.

Através dos projetos acadêmicos comunitários, os estudantes vinculam e inter-relacionam o que aprendem na teoria com as atividades práticas feitas em/com a comunidade, interconectando e relacionando as diversas visões e vivências que emergem direto dessa prática integrativa, trabalhando, dessa maneira, de uma perspectiva complexa, multirreferencial e levando à prática a ecologia de saberes.

De acordo com os resultados da pesquisa, no processo de integração de conhecimentos entre universidade e comunidades locais, através dos projetos acadêmicos comunitários, além dos projetos integrados, emergiram também aprendizagens, mudanças e afetividades.

Identificaram-se, através dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, aprendizagens sobre a história das comunidades, problemáticas, espécies animais e vegetais; teve um estudante que manifestou ter aprendido a querer mais a sua própria comunidade; um professor manifestou ter aprendido a ouvir, a ser mais humilde; uma moradora da comunidade aprendeu com a perseverança e constância que acompanharam o desenvolvimento dos projetos. Alguns estudantes tiveram aprendizagem relacionada à dinâmica interativa que alcançaram em/com a comunidade, que incluía os percorridos, reuniões, costumes locais e intercâmbios em que participaram estudantes, professora e moradores, se produzindo uma retroalimentação e apropriação desse aprendizado tanto no individual quanto no coletivo, assim como a construção de conhecimento desde uma perspectiva multirreferencial e contextualizada.

Da interação com a comunidade local, surgiram novos conhecimentos, atividades, intercâmbios, construções, emoções, olhares diferentes, inter-relações novas, aprendizagens e surgiram novos vínculos e formas de produção de conhecimento.

Da integração do conhecimento entre universidade e comunidade se produziram mudanças individuais e coletivas, salientando mudanças nas formas de perceber e olhar o outro, de respeito das diferenças, de uma maior interação com o outro, com seu entorno, sua comunidade, de mudança nas relações com o ambiente, com a comunidade local, mudança de concepções e visões individualistas para uma visão coletiva e integradora do conhecimento. Sendo assim, podemos

afirmar que, diante estas mudanças, foi possível gerar comportamentos e valores distintos aos do paradigma racionalista.

No que concerne à afetividade, este valor esteve presente em todo o processo de pesquisa, assim como no processo de interação dialógica e integração do conhecimento, levado a cabo nas duas comunidades estudadas. Evidenciamos que essa integração e produção de conhecimentos são decorrentes das interações afetivas, amor, o respeito entre os participantes (professores, estudantes e moradores das comunidades Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila).

A afetividade se expressou no grau de harmonia, amizade, vínculos de união, compromisso, solidariedade, confiança, sentimentos de família, respeito, consideração, entre outros, que os participantes expressaram durante as entrevistas, assim como as conversas, participação de reuniões de trabalho e de lazer que tivemos a oportunidade de compartilhar com estas duas comunidades locais. Identificamos interações afetivas entre estudantes, entre professores, entre moradores, entre estudantes e professores, entre estudantes e moradores, entre professores e moradores.

De tal forma que, neste espaço multirreferencial que significa o projeto acadêmico comunitário (PAC-UBV), realizaram-se atividades e ações cognitivas através do processo de interação dialógica, integração de conhecimentos, projetos e intercâmbios, através da integração de diferentes tipos de conhecimento e comunidades: científico (acadêmica), comum (comunidade local); entrelaçando diversidade de emoções, afetividades e vínculos que são integrados ao processo de formação dos cidadãos profissionais da UBV, nos trabalhos de conclusão de curso, e, ao processo de pesquisa e formação dos próprios professores e dos moradores.

No terceiro momento, a categoria da análise difusão do conhecimento e suas unidades de sentido – atuação da comunidade nos espaços acadêmicos e atuação da universidade nos espaços comunitários – permitiram entender de forma integrada o processo de difusão de conhecimento da comunidade local para dentro da universidade e da universidade para a comunidade local.

Na pesquisa, evidenciamos que a difusão do conhecimento entre universidade e comunidades locais tem sua expressão na interação dialógica sem hierarquias, na integração e produção coletiva de um conjunto de projetos que atenderam às necessidades das comunidades tanto a acadêmica quanto a comunitária, ao estabelecerem formas de comunicação entre ambas, que permitiram

a integração e incorporação dos lastros cognitivos, sociais, vivenciais, cotidianos e culturais das comunidades participantes, sem exclusões, permitindo a apropriação do conhecimento produzido de forma coletiva e a geração de novos conhecimentos.

Desse modo, nesta pesquisa, percebemos que se deu o processo de difusão de conhecimento da comunidade local para dentro da universidade e da universidade para a comunidade local.

O conhecimento local, comum, de prática se fez presente durante o processo de formação dos cidadãos profissionais da UBV, durante o desenvolvimento dos projetos, na troca de conhecimentos, nas interações com estudantes e professores, ao consolidar sua participação através de suas considerações, apreciações, opiniões e sugestões nos trabalhos de conclusão de curso, através da participação dos moradores da comunidade local como membros da banca avaliadora destes trabalhos.

Podemos afirmar que a participação da comunidade local como membro da banca avaliadora destes trabalhos de conclusão de curso, representa uma inovação dentro do sistema educacional universitário venezuelano, que rompe com paradigmas acadêmicos, porquanto uma pessoa que não pertence ao campo acadêmico participa como membro principal da banca avaliadora com os mesmos direitos de um professor, avaliando uma produção acadêmica.

Este fato inovador teve significações diversas entre os estudantes e professores: inovador e inédito; de felicidade pela presença da comunidade local que compartilhou e contribuiu com o desenvolvimento dos projetos; de grande importância, uma vez que a comunidade participou dessa produção cognitiva e tem conhecimento do que foi feito e como foi feito, estavam envolvidos na problemática abordada nos projetos e puderam debater sobre o que estava sendo difundido e se correspondia com a realidade de sua comunidade; sua participação confirmou o cumprimento dos princípios da UBV, no que diz respeito à sua função integradora, transformadora, de vinculação com a sociedade e de ampliação do processo de participação e inclusão social.

Por sua parte, para os moradores da comunidade que participaram como membros da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso, esta experiência significou um desafio pelo fato de ter que avaliar aquele estudante com quem compartilhou e trabalhou por quatro anos, uma vez por semana, que se confrontou com os problemas da comunidade, significando isso um método de

aprendizado e de aprovação. Significou também uma experiência agradável manifesta ao ver refletida a comunidade e seus ensinamentos nesses trabalhos.

A produção e difusão do conhecimento desde a universidade para a comunidade local ficou evidenciada nos diversos trabalhos de conclusão de curso que incorporam soluções científicas e técnicas na abordagem da problemática socioambiental das comunidades locais, se apropriando as comunidades destes conhecimentos produzidos em coletivo, disponibilizando-os para melhorar situações problemáticas do cotidiano destas comunidades.

Por sua vez, ficou evidenciado como através desse intercâmbio de conhecimentos houve mudanças nas comunidades locais participantes, no que diz respeito a uma melhor preparação diante situações de risco (movimentos de massa, incêndios florestais, etc.), melhora de relações com instituições públicas e privadas, a sua participação em outros espaços, na difusão de suas vivências, cultura, cognição, tradições e lutas.

A escolha das duas comunidades distintas para esta pesquisa significou um verdadeiro desafio, mas também foi muito prazeroso, porque permitiu nos aproximar da complexidade do trabalho que vem desenvolvendo a Universidade Bolivariana de Venezuela em parceria com as comunidades Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila e valorizar a importância que, do ponto de vista social, educacional, ambiental e político, tem esta nova visão de universidade. Possibilitou um olhar distinto, mais abrangente e com um nível de complexidade maior, que não tínhamos até então.

A pesquisa mostrou outras formas distintas de difusão de conhecimento (produção coletiva de conhecimento, participação ativa das comunidades não acadêmicas, difusão de conhecimento de forma inversa: desde a comunidade para a universidade, deslocamento da prática acadêmica para os espaços comunitários, intercâmbio de conhecimento científico e comum, participação da comunidade na banca avaliadora) que permitem se pensar numa reforma do pensamento, do ensino e da universidade, em que a pluralidade do conhecimento, o diálogo, a integração, participação, respeito, valoração do vasto conhecimento de nossas comunidades locais, o histórico social, a incerteza, a dialética, o complexo, o individual e social, o deslocamento da universidade para os espaços do cotidiano comunitário, a apropriação e difusão do conhecimento de dupla via e o amor sejam partes indissociáveis da produção do conhecimento e da formação do cidadão profissional.

Finalmente, mas não menos importante, queremos assinalar que nossas conclusões não podem estar fora do contexto social e político venezuelano que envolve esta pesquisa, levando em conta que se trata de uma universidade que nasceu como alternativa educacional frente a um modelo clássico universitário que cada vez mais se separava da sua função social, com fortes tendências para a privatização seguindo os preceitos neoliberais e cuja atuação tinha causado a exclusão social de mais de dois milhões de estudantes do sistema educacional.

A Venezuela, através da nova constituição de 1999, teve uma mudança radical no sistema democrático venezuelano, passou de uma democracia representativa para uma democracia "participativa e protagonica" possibilitando a participação do povo nas instâncias decisórias do país, significando isto a construção de um novo país em que todos os cidadãos, instituições, poderes e organizações participam ativamente para seu desenvolvimento. A Universidade Bolivariana de Venezuela nasceu deste princípio constitucional e esta pesquisa é semente dessa mudança política e educativa. Contudo, este projeto educacional pode ser afetado e de fato eliminado de se concretizar as ameaças internas e externas que sobre nosso país estão sendo dirigidas por agentes capitalistas que com modelos hegemônicos pretendem eliminar direitos sociais alcançados pelos povos que escolheram um caminho distinto.

Trata-se de uma universidade que incorporou dentro de seu sistema aqueles estudantes excluídos do sistema educacional universitário e abriu as portas da inclusão social e cognitiva, criando uma proposta inovadora de educação, adaptada aos novos tempos e às necessidades do país, assim como à necessidade de uma universidade capaz de formar cidadãos profissionais que, antes de ser profissional, é preciso ser cidadão, com compromisso social e consciente do papel transformador e liberador para com eles mesmos, a sociedade, o país e o mundo.

Esta pesquisa evidencia a formação desses cidadãos profissionais que estão se consubstanciando com a riqueza cognitiva presente nas comunidades não acadêmicas, conscientes da importância do trabalho com e para sociedade, contextualizado dentro da realidade, interagindo com o outro, respeitando as opiniões do outro e contribuindo com a transformação social e política do país.

Trata-se de uma universidade que, atendendo aos princípios de proteção do ambiente consagrados na constituição venezuelana, desenhou um programa de gestão ambiental para a formação de cidadãos profissionais na área ambiental,

capazes de compreender que o trabalho coletivo em/com as comunidades locais é fundamental para poder atender a grave problemática ambiental local, regional e mundial que estamos sofrendo, produto de ações irresponsáveis do capitalismo voraz e depredador, que tem imposto entre outras coisas o consumismo, a divisão e individualismo, se apropriando e destruindo os recursos naturais e em consequência a vida.

Sendo assim, o que procuramos com esta pesquisa foi mostrar uma experiência diferenciada de diálogo e integração entre universidade e comunidade local, que poderá contribuir com outros estudos que venham a tratar de outra forma de pensar o lugar das universidades, seu compromisso e função social, assim como o valor e importância que tem a participação das comunidades locais na produção de conhecimento. Nossos olhares reflexivos apontam para uma universidade consubstanciada com as comunidades não acadêmicas em permanente diálogo e interatividade e de forma indissociável uma da outra.

REFERÊNCIAS

AHUMADA, Consuelo. **El modelo neoliberal y su impacto na sociedad colombiana**. El Áncora Editores: Bogotá: 1998.

ALMEIDA, María; GUEVARA, Luís; GUTIÉRREZ, Germán; LEON, Elías; VARGAS, Jairo. **Evaluación Ambiental de la Comunidad Santa Rosa del Ávila, Parque Nacional Wararai Repano, Parroquia Petare, Municipio Sucre. Estado Miranda, Distrito Capital Caracas – Venezuela**. Trabajo Especial de Grado (Técnico superior en Evaluación Ambiental). Universidad Bolivariana de Venezuela, 2011.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Métodos y técnicas de investigación social I. Acerca del conocimiento y el pensar científico**. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen, 2001.

ANDRADE, Briggitte; AULAR, Elizabeth; CARREÑO, Tania; CONTRERAS, Miguel; GAMARRA, Carlos; MAYORA, Marilyn; PRADA, Maleydi; RODRÍGUEZ, Edison. **Evaluación Socio-ambiental Participativa del Casco Histórico de Macarao - Sectores Los Angelinos, Altos la Cruz y el Volcán Parroquia Macarao, Dtto. Capital – Caracas Venezuela**. Monografía (Técnico superior en Evaluación Ambiental). Universidad Bolivariana de Venezuela. 2012.

ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativa. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARDOINO, Jacques. Pensar a Multirreferencialidade. In MACEDO; BARBOSA; BORBA (Orgs.). **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

AULAR, Elizabeth; RODRIGUEZ, Edison. **Plan de Gestión Ambiental de la Cuenca de la Quebrada Los Angelinos: Programa de Gestión de Movimientos en Masa y Procesos Erosivos. Macarao – Parroquia Macarao, Dtto. Capital – Caracas, Venezuela.** Trabajo Especial de Grado (Licenciatura en Gestión Ambiental. Universidad Bolivariana de Venezuela, 2015.

BARBIER, René. **A pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BERNHEIM Carlos; CHAUÍ, Marilena. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

BONILLA, Luis. **Educación en tiempos de revolución bolivariana**. Caracas: Ediciones Gato Negro, 2004. Disponível em: <http://www.rebelion.org/docs/4728.pdf> Acesso em: 12 jan. 2015.

BRANDÃO, Carlos. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e cultura**, V. 10, N. 1, JAN./JUN. 2007, p. 11-27. Disponível em: <http://hugoribeiro.com.br/bibliotecadigital/BRANDAO_Reflexoes_sobre_como_fazer_trabalho_de_campo.pdf> Acesso em: 22 jan. 2015.

BRANDÃO, Carlos; BORGES, Maristela. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v.6, n.1, p.51-56, 2007. Disponível em:<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/issue/view/880>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CAMPOS, Ramón. **Inicio de restauración ecológica en el Topo Arvelo de la comunidad Santa Rosa de Ávila. Parque Nacional Waraira Repano, Parroquia Petare, Municipio Sucre, Estado Bolivariano de Miranda**. Trabajo Especial de Grado (Licenciado en Gestión Ambiental). Universidad Bolivariana de Venezuela, 2016.

CAMPOS, Ramón; TREJO, Carlos. **Diagnóstico de la comunidad Padrón y evaluación ambiental de la comunidad santa Rosa del Ávila. Parque nacional Waraira Repano. Parroquia Petare. Municipio Sucre. Estado Bolivariano de Miranda**. Trabajo Especial de Grado (Técnico superior en Evaluación Ambiental). Universidad Bolivariana de Venezuela, 2014.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Editora CULTRIX, 1996.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. São Paulo: Editora CULTRIX, 2014.

CARVALHEIRO, José R. Os desafios para a saúde. **Estud. Av**., v. 13, n. 35, p.7-20, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n35/v13n35a02.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2015.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

CECCHI, Nestor, PEREZ, Dora, SALLORENTI, Pedro. **El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI: entre el debate y la acción**. Buenos Aires.2013. Instituto de estudios y capacitación. Disponível em: <www.adum.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/.../Libro-Completo.pdf>Acesso em 15 mar. 2014.

CHÁVEZ, Hugo. **El libro azul**. Caracas: Ministerio del poder popular para la comunicación e Informação, 2007. Disponível em: <http://www.opsu.gob.ve/portal/vistas/descargas/banners/arc_Libro_Azul.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2015.

DAVID, Ana; AYALA, Mariela; ROCHA, Ana e HANAQUE, Fátima. Diálogo de Experiências sobre Extensão Universitária e Tecnologia Social. **Revista Raízes e Rumos**, v.2, n01, p. 116-125, 2014.

FERNANDES, Marcelo; SILVA, Lucilane; MACHADO, Ana; MOREIRA, Thereza. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.4, p.169-194, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400007>. Acesso em: 12 jul. 2014.

FAGUNDES, Norma; FRÓES BURNHAM, Teresinha. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação Interface**: Revista [online] da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, v.9, n.16, p.105-114, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a09>. Acesso em: 16 mai. 2014.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRÓES BURNHAM, Teresinha (Org.). **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem. Currículo, Educação a Distância e Gestão/Difusão do Conhecimento**. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Aprendizagem: Implicações Ético-Políticas no Limiar do Século. In: LUBISCO, Nídia; BRANDÃO, Lídia (Org.). **Informação & informática**. Salvador: EDUFBA, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/129/3/Informacao%20e%20Informatica.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

GALEFFI, Dante. Saberes plurais e difusão do conhecimento em educação: uma perspectiva transdisciplinar. In: GURGEL, Paulo; SANTOS, Wilson. **Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica**. Salvador: EDUFBA, 2011.

GUTIERREZ, Germán. **Plan de gestión ambiental para la prevención y control de incendios forestales en la comunidad Santa Rosa del Ávila, Parque Nacional Waraira Repano, Parroquia Petare, Municipio Sucre, Estado Miranda. Caracas-Venezuela**. Trabajo Especial de Grado (Licenciatura en Gestión Ambiental). Universidad Bolivariana de Venezuela, 2013.

GEERTZ, Clifford. **O saber Local. Novos ensaios em antropología interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e- tc3a9cnicas-de-pesquisa-social-1989.pdf.> Acesso em: 18 jan. 2015.

GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In. GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro**

decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; p. 79-91. 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

GONÇALVES, Leonardo; PEREIRA, Vilmar. A extensão universitária a partir de Jürgen Habermas e Enrique Leff. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, RS: v. 18, n. 2, p. 13-27, 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/issue/view/122/showToc>. Acesso em: 1 jul. 2014.

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: EDITORA PERSPECTIVA S. A., 1998.

LABURTHE-TOLRA, Philippe; WARNIER Jean-Pierre. **Etnologia-Antropologia**. Petropolis: Vozes, 2010.

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. **Transnational Institute (TNI)**, 2000**.** Disponível em: <http://www.tni.org/node/70350>. Acesso em: 28 set. 2014.

_____. La ciencia neoliberal**.** In**.** CECEÑA, Ana Esther. **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/cece/Edgardo%20Lander.pdf> Acesso em: 23 set. 2014.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, Regina (org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social. Elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Roberto. **Etnopesquisa critica. Etnopesquisa-Formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento Comum**. **Introdução à sociología compreensiva**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003

MATURANA, Humberto. **Transformación en la convivencia**. Santiago de Chile: DOLMEN EDICIONES, 1999. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/Longsthride/transformacion-en-la-convivencia-humberto-maturana>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo**. Buenos Aires: Lumen, 2003.

MÉNDEZ, Johan. Universidad, decolonización e interculturalidad otra. Más allá de la "hybris del punto cero". **Revista de filosofía**. Vol. 75, Nº. 3, 2013, p. 66-86. Disponível em: <http://filosofialatinoamericanayvenezolana.blogspot.com.br/2013/11/universidad-decolonizacion-e.html>. Acesso em: 20 set. 2014.

MIGUÉLEZ, Miguel. **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. México: Trillas, 2004.

_____. **El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica**. 2.ed. México: Trillas, 1997.

_____. Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. **Polis**: Revista Latinoamericana, Universidad de Los Lagos, Santiago, V.8, n. 23, p.119-138, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v8n23/art06.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

MINAYO, Maria (org.); DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. **Pesquisa social, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **O desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Universidade católica de Brasília. Pró-reitoria de pós-graduação. Programa de pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e tecnologia da informação. Brasília. 2003. Disponível em:<http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf> Acesso em: 26 jul. 2014

MORIN, Edgar**. A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003 (Livro digital).

_____. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Ciência com consciência.** 8.ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. El Método I. Sitio web oficial Edgar Morin, 1977. Disponível em: <www.edgarmorin.org>. Acesso em: Acesso em: 16 jul. 2015.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasilia: UNESCO, 2000.

_____. **Educar na Era Planetária. O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez Editora, 2003a. Disponível em <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Edgar%20Morin%20%20Educar%20na%20Era%20planet%C3%A1ria.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2016

MORLES, Victor; Rubio Medina Eduardo; Bedoya Alvarez Neptali. **La Educación Superior en Venezuela**. Caracas: Informe 2002- IESALC-UNESCO, 2003.

MOSONYI, Esteban. **Identidad nacional y culturas populares**. Caracas: Editorial la Enseñanza viva, 1982.

PERUZZO, Cicilia e VOLPATO, Marcelo. Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferenças. **II Colóquio binacional Brasil-México de ciências da comunicação**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.espm.br/ConhecaAESPM/Mestrado/Documents/COLOQUIO%20BXM/S1/cecilia%20krohling%20e%20marcelo%20volpato.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

PINTO, Mariela; HANAQUE, Fátima. Experiência de difusão do conhecimento entre a Universidade Bolivariana da Venezuela e Comunidade: olhar através do design cognitivo. **Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**. Buenos Aires: OEA, 2014. Disponível em: <www.oei.es/congreso2014/memoriactei/811.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PINTO, Mariela. Experiência de diálogo de saberes/conhecimentos entre a Universidade Bolivariana de Venezuela e as comunidades (palestra). In: **I SIANCO**-Seminário Internacional de Análise Cognitiva. Universidade Federal da Bahia, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In. SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria (Orgs). **Epistemologia do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RÍOS, Josefina; CARVALLO, Gastón. **Análisis histórico de la organización del espacio en Venezuela**. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2000.

ROCHA, Tatiana. Discutindo o conceito de comunidade na psicologia para além da perspectiva identitária. **Global Journal of Community Psychology Practice**, v.3, Issue 4, p.2-6, 2012. Disponível em: <http://www.gjcpp.org/pdfs/2012-Lisboa-063.pdf>. Acesso em: 16 jul.2014.

ROCHA, José Claudio. **A reinvenção solidária e participativa da universidade**: um estudo sobre redes sociais de extensão universitária no Brasil. Salvador: EDUNEB, 2008.

RUIZ, Rosaura; AYALA, Francisco. **El método en las ciencias. Epistemología y darwinismo**. México: Fondo de cultura económica, 1998.

SANDOVAL, María. Las transformaciones de la educación superior en Venezuela: en búsqueda de su identidad. **Revista educación superior y sociedad,** Venezuela, v.15, n. 1, p.107-128, 2010. Disponível em: <http://www.ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewfile/325/276>. Acesso em: 01 ago. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, 63, 2002, p.237-280. Disponível em: <www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay: ediciones Trilce, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), 2010a. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf>. Acesso em: 7 set. 2014.

_____. **Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur.** Instituto Internacional de Derecho y Sociedad. Perú, 2010b.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010c.

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, outubro 2007, p3-46. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf> Acesso em: 12 set. 2014.

_____. **Descolonización Epistemológica del Sur**. [Conferencia]. Universidad Autónoma de Ciudad de México (UACM) 11 de octubre. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E7BSirUOFio>. Acesso em: 2 jul. 2014.

_____. Tesis para una universidad pautada por la ciencia postmoderna. **Educación superior: Cifras y Hechos**, v.3, n18, p. 3-6, 2004.
Disponível em: <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/revis/33Bol018.pdf>.Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **A universidade no século XXI. Para uma reforma dmocrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Edições GRAAL LTDA, 2012.

SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria (Org.). **Epistemologia do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. Por uma Globalização do pensamento único à consciência universal. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TORRES Anabela; PINTO Mariela; UZCÁTEGUI Yamileth. Experiencias de Organización Comunitaria para la Educación Ambiental. Caso: Consejo Comunal Quinta Loma de Las Tunitas Estado Vargas Venezuela. Universidad Bolivariana de Venezuela. Pôster apresentado no **VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental**. Argentina, 2009.

VENEZUELA. Constitución (1999). **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Caracas: Asamblea Nacional Constituyente, 1999.

_____. Universidad Bolivariana de Venezuela. **Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela**. Caracas, 2003.

_____. Universidad Bolivariana de Venezuela. **Programa de Formación en Gestión Ambiental**. Caracas, 2007.

_____. Caracas. **Ley orgánica de los consejos comunales**. Gaceta oficial N° 39.335, 28 de diciembre de 2009. República Bolivariana de Venezuela, 2009.

_____. Universidad Bolivariana de Venezuela. **Plan especial de profesionalización para Guardaparques del programa de formación de grado en gestión ambiental**. Caracas, 2008.

_____. **Decreto N° 473**, de fecha 12/12/1958 e Gaceta Oficial N° 25841 de fecha 18/12/1958.

_____. **Decreto N° 7388**, de fecha 22/04/2010, Gaceta Oficial N° 39419 de fecha 07/05/2010.

_____. **Decreto presidencial Nº 2.517**, de data 18 de julho de 2003.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AS COMUNIDADES LOCAIS

Prezada comunidade,

Esta entrevista faz parte da pesquisa que venho desenvolvendo no doutorado em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia-Brasil. O objetivo desta entrevista é encontrar elementos que nos permitam entender como a universidade bolivariana da Venezuela e as comunidades locais Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila, dialogam, integram e difundem conhecimento, mediadas pelo projeto acadêmico comunitário. Sua participação é muito importante para nossa pesquisa e agradecemos a sua valiosa colaboração!

As informações serão tratadas confidencialmente, garantindo a preservação da identidade dos participantes da entrevista.

A. Identificação do participante

Data: Nome:

Ocupação principal:

ROTEIRO DA ENTREVISTA
B. Inicio do diálogo entre universidade e comunidade local 1. Qual é a história da comunidade? 2. Como foi o primeiro encontro da universidade e a comunidade? 3. Como foi a organização para o trabalho conjunto entre universidade e vocês como comunidade?
C. Interações universidade e comunidade 1. Como tem sido a sua experiência no intercâmbio entre universidade e comunidade? 2. Em sua opinião, você pensa que se gerou interação entre universidade e comunidade? Caso afirmativo, como se deu essa interação? 3. Quais foram os projetos que a comunidade e a universidade desenvolveram? 4. Quais foram as aprendizagens, conhecimento, mudanças de esta experiência de intercâmbio entre universidade e comunidade?
D. Difusão de conhecimento 1. O que significou para você ser parte da banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso? 2. Quais tem sido os aportes da universidade para a comunidade e vice-versa?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA A ESTUDANTES E PROFESSORES

Prezados estudantes e professores,
Esta entrevista faz parte da pesquisa que venho desenvolvendo no doutorado em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia-Brasil. O objetivo desta entrevista é encontrar elementos que nos permitam entender como a universidade bolivariana da Venezuela e as comunidades locais Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila, dialogam, integram e difundem conhecimento, mediadas pelo projeto acadêmico comunitário. Sua participação é muito importante para nossa pesquisa e agradecemos a sua valiosa colaboração!
As informações serão tratadas confidencialmente, garantindo a preservação da identidade dos participantes da entrevista.

A. Identificação do participante
Data: Nome:
Ocupação principal:

ROTEIRO DA ENTREVISTA
B. Inicio do diálogo entre universidade e comunidade local 1.Qual é a sua história antes de entrar na UBV? 2. Como foi o primeiro encontro da universidade e a comunidade? 3. Quais foram os passos, condições para estabelecer o diálogo com a comunidade? 4. Como foi a organização para o trabalho conjunto entre universidade e comunidade?
C. Interações universidade e comunidade 1. Como tem sido a sua experiência no intercâmbio entre universidade e comunidade? 2. Em sua opinião, você pensa que se gerou interação entre universidade e comunidade? Caso afirmativo, como se deu essa interação? 3. Quais foram os projetos que a comunidade e a universidade desenvolveram? 4. Quais foram as aprendizagens, conhecimento, mudanças de esta experiência de intercâmbio entre universidade e comunidade?
D. Difusão de conhecimento 1. O que significou para você o projeto acadêmico comunitário? 2. O que significou para você a participação da comunidade na banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso? 3. Em tua opinião, que faltou por fazer para alcançar uma maior integração entre universidade e comunidade local? 4. Quais tem sido os aportes da universidade para a comunidade e vice-versa?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTIONARIO APLICADO A ESTUDANTES

Prezados estudantes,

Esta entrevista faz parte da pesquisa que venho desenvolvendo no doutorado em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia-Brasil. O objetivo desta entrevista é encontrar elementos que nos permitam entender como a universidade bolivariana da Venezuela e as comunidades locais Casco Histórico de Macarao e Santa Rosa del Ávila, dialogam, integram e difundem conhecimento, mediadas pelo projeto acadêmico comunitário. Sua participação é muito importante para nossa pesquisa e agradecemos a sua valiosa colaboração!

As informações serão tratadas confidencialmente, garantindo a preservação da identidade dos participantes da entrevista.

A. Identificação do participante

Data: Nome:

Escolaridade: Ocupação principal:

ROTEIRO DO QUESTIONARIO
B. Inicio do diálogo entre universidade e comunidade local 1.Qual é a sua história antes de entrar na UBV? 2. Como foi o primeiro encontro da universidade e a comunidade? 3. Como foi a organização para o trabalho conjunto entre universidade e comunidade?
C. Interações universidade e comunidade 1. Como tem sido a sua experiência no intercâmbio entre universidade e comunidade? 2. Em sua opinião, você pensa que se gerou interação entre universidade e comunidade? Caso afirmativo, como se deu essa interação? 3. Descreva um dia normal de trabalho em/com a comunidade local. 4.Quais foram os projetos e atividades que a comunidade e a universidade desenvolveram? 5. Quais foram as aprendizagens, conhecimento, mudanças desta experiência de intercâmbio entre universidade e comunidade?
D. Difusão de conhecimento 1. O que significou para você o projeto acadêmico comunitário? 2. O que significou para você a participação da comunidade na banca avaliadora dos trabalhos de conclusão de curso? 3. Em tua opinião, quais foram as dificuldades que se apresentaram para desenvolver os projetos na comunidade? O que faltou por fazer alcançar melhores resultados na interação com a comunidade? 4. Quais tem sido os aportes da universidade para a comunidade e vice-versa?

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES, PROFESSORES E MORADORES DAS COMUNIDADES LOCAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Interação dialógica entre comunidade acadêmica e comunidade local: Difusão do conhecimento mediado pelo Projeto Acadêmico Comunitário da Universidade Bolivariana da Venezuela (PAC-UBV)

Pesquisadora Responsável: Mariela Pinto Ayala
Telefone para contato: (71) 88411497 / 0426-5144197
E-mail: pintomariela1@gmail.com

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como a Universidade Bolivariana da Venezuela e as comunidades locais estão dialogando, integrando e difundindo conhecimento, mediadas pelo projeto acadêmico comunitário. Para isso, nós precisamos de sua valiosa participação e contribuição nesta pesquisa. Serão realizadas entrevistas e questionários, em que estará livre para responder ou não qualquer das perguntas formuladas. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e usadas só com fins acadêmicos. As entrevistas serão gravadas em áudio, e após a transcrição das gravações para a pesquisa elas serão desgravadas.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Você não estará correndo risco de prejuízo físico e moral, mas poderá sentir-se desconfortável ao responder algumas perguntas, e poderá recusar-se a responder quando isso ocorrer. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Ao participar desta pesquisa o (a) sr(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o processo de difusão de conhecimentos que ocorrem nas interações dialógicas entre a universidade e comunidade, visando que o conhecimento gerado e compartilhado a partir desta pesquisa possa contribuir no entendimento destas interações. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, e disponibilizá-los para a comunidade científica e não científica assim como para os participantes na pesquisa.

O (a) sr (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,_____, RG_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **Interação dialógica entre comunidade acadêmica e comunidade local: Difusão do conhecimento mediado pelo Projeto Acadêmico Comunitário da Universidade Bolivariana da Venezuela (PAC-UBV)**. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Mariela Pinto Ayala sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Caracas-Venezuela, _____ de _____de 20__

_____
Participante da pesquisa

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____