

EXTENSÃO

UNIVERSITÁRIA

E FORMAÇÃO

CIDADÃ





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ  
Vice-Reitor BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA  
Diretora do CCHLA MÔNICA NÓBREGA  
Vise-Diretora do CCHLA RODRIGO FREIRE DE CARVALHO E SILVA



**EDITORA DA UFPE**

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA  
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR  
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial  
CCHLA BARTOLOMEU LEITE DA SILVA (Filosofia)  
CARLA LYNN REICHMANN (Linguas Estrangeiras Modernas)  
CARLA MARY DA SILVA OLIVEIRA (História)  
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Língua Portuguesa e Linguística)  
HERMANO DA FRANÇA RODRIGUES (Literaturas de Língua Portuguesa)  
KARINA CHIANCA VENÂNCIO (Linguas Estrangeiras Modernas)  
LÚCIA FÁTIMA FERNANDES NOBRE (Linguas Estrangeiras Modernas)  
LUZIANA RAMALHO RIBEIRO (Serviço Social)  
MARCELA ZAMBONE LUCENA (Ciências Sociais)  
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (Ciências Sociais)  
TERESA CRISTINA FURTADO MATOS (Ciências Sociais)  
WILLY PAREDES SOARES (Letras Clássicas)

Geovânia da Silva Toscano

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA  
E FORMAÇÃO CIDADÃ**

João Pessoa  
Editora da UFPB  
2015

Direitos autorais 2015 - Editora da UFPB  
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico      Editora da UFPB  
Edição  
Eletrônica e  
Design de Capa      Sâmella Arruda

Catálogo na fonte:  
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

T713e    Toscano, Geovânia da Silva.  
Extensão universitária e formação cidadã / Geovânia da  
Silva Toscano. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.  
381p.

ISBN: 987-85-237-1140-5

1. Educação para cidadania. 2. Formação cidadã. 3.  
Extensão universitária. I. Título

UFPB/BC

CDU: 37.0174

EDITORA DA UFPB      Cidade Universitária, Campus I - s/n

João Pessoa - PB

CEP 58.051-970  
www.editora.ufpb.br  
editora@ufpb.br  
Fone: (83) 3216.7147

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	6
1 INTRODUÇÃO.....	10
2 UNIVERSIDADE, EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E CIDADANIA.....	41
2.1 UNIVERSIDADES PÚBLICAS: CRISES E ALTERNATIVAS .....	45
2.2 A REINVENÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL .....	64
2.3 A CIDADANIA E A REDEFINIÇÃO DO SEU CONCEITO ...	84
3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA REINVENTADA NO NORDESTE BRASILEIRO .....	113
3.1 MOVIMENTOS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NOS ANOS 1990: O PROGRAMA UNI-NATAL/RN E UNI-SALVADOR/BA .....	116
3.2 O PROGRAMA SAÚDE E CIDADANIA (SACI / UFRN).....	131
3.3 O PROGRAMA ATIVIDADE CURRICULAR EM COMUNIDADE (ACC / UFBA).....	167
4 A EMERGÊNCIA DO DIÁLOGO ENTRE SABERES E A FORMAÇÃO CIDADÃO .....	207
4.1 VIVÊNCIA E AÇÃO .....	218
4.2 INTERAÇÃO E DIÁLOGO.....	231
4.3 IDENTIDADE E PRÁTICA SOLIDÁRIA .....	250
4.4 GENEROSIDADE E RESPONSABILIDADE .....	257
4.5 CIDADANIA E CONDIÇÃO HUMANA.....	269
4.6 SABER CONTEXTUAL E CRÍTICO.....	282
5 EM BUSCA DE NOVOS DIÁLOGOS .....	327
REFERÊNCIAS .....	336
APÊNDICES.....	357

## APRESENTAÇÃO

### **Extensão universitária: o exercício possível de uma prática acadêmica antihegemônica**

“As atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário(...), o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados”.

Boaventura de Sousa Santos.

Este livro constitui uma importante contribuição aos estudos sobre o papel da universidade pública, em contextos de agudas desigualdades sociais como ocorre na sociedade brasileira. Na verdade trata-se de um texto que se debruça, com acuidade, sobre a educação, especialmente, a educação superior em universidades públicas que se localizam nas franjas do sul global, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande Norte (UFRN) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ambas situadas no Nordeste do Brasil, onde a pesquisa foi realizada.

A pergunta que perpassa todo o trabalho e que Geovânia Toscano tenta responder, diz respeito à possibilidade de se realizar uma prática acadêmica antihegemônica em universidades que, embora públicas, são elitistas, não somente porque, em geral, são os setores privilegiados da população que a elas têm acesso, como, também, pelos conteúdos presentes no processo formativo. Conteúdos, quase sempre, dissociados dos grandes problemas do país e do seu povo. Além da ausência ou o completo desconhecimento dos saberes

ancestrais, destruídos ou tornado invisíveis pelo processo histórico dominante.

Esse fato é decorrente, em grande medida, em virtude de a organização curricular ser estruturada tendo como base a ciência hegemônica ocidental como única verdade, conforme imposição da estrutura cultural-intelectual do sistema-mundo moderno, como afirma Immanuel Wallerstein. Tal sistema acarretou uma separação entre a cultura científica e a cultura humanística, assim como, ao não reconhecer os outros saberes, entre os quais os “saberes da tradição”, na feliz expressão de Ceíça Almeida, procurou erradicar os conhecimentos plurais. Ao fazer isso, eliminou, por sua vez, os sujeitos portadores desses saberes, uma vez que as suas vozes foram silenciadas impossibilitando a sua ação no mundo, pois, como diz Hannah Arendt, toda a ação pressupõe a existência de uma fala, portanto, de um discurso.

É evidente que esse processo hegemônico provocou consequências nefastas, sobretudo para as populações, subalternas, camponesas, ameríndias e afro descendentes de países que foram alvo da colonização econômica e cultural desencadeada pelo sistema-mundo moderno capitalista. Processo que destruiu sistemas inteiros de conhecimentos, provocando um verdadeiro “epistemicídio”, como observa Boaventura de Sousa Santos.

Nessa perspectiva, por prática acadêmica antihegemônica a autora entende que ela se caracteriza, notadamente, por questionar os monopólios analíticos, ou seja, as “monoculturas da mente” de acordo com a física indiana Vandana Shiva. Desse modo, tal prática faz opção e privilegia a pluralidade, ao contrário do modelo hegemônico. Assim, articula a cultura científica e a cultura humanística, razão e sensibilidade, o diálogo dos saberes conforme advoga Edgar Morin, a educação dialógica, libertadora e anticolonial

defendida por Paulo Freire, a ecologia dos conhecimentos e a democracia cognitiva no sentido assinalado por Boaventura de Sousa Santos.

Com esse propósito, ou seja, de identificar formas alternativas de atuação acadêmica, a autora realizou uma extensa pesquisa empírica em duas importantes universidades públicas do Nordeste do Brasil, como foi já mencionado, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), sediadas, respectivamente, em Natal e Salvador. Para tanto optou por privilegiar a área da extensão universitária, por ter aí identificado um berçário de ideias e práticas antihegemônicas, em sintonia com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos. Para ele, “as atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário (...), o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados”.

Geovânia escolheu estudar dois programas de enormes repercussões nas duas mencionadas universidades: O Programa Saúde e Cidadania (SACI-UFRN) e Atividade Curricular em Comunidade (ACC-UFBA). A pesquisa abrangeu o período 2001-2005 e apresentou resultados surpreendentes, sobretudo, vistos vários anos depois da sua realização. Além de procurar evitar uma fragmentação do conhecimento, pode-se observar que esses programas deu voz a grupos excluídos e discriminados, contribuindo, significativamente, para o reconhecimento social desses grupos, a sua inserção no espaço público e para o exercício da cidadania. Do ponto de vista da formação universitária, os estudantes tiveram a oportunidade de ver a realidade social de perto, dialogar com grupos sociais subalternos, compartilhando os seus conhecimentos e aprendendo com eles. Talvez, essas experiências sejam fagulhas

de uma educação da esperança, com vistas a um mundo menos desigual, mais justo e melhor.

Não custa lembrar que durante os governos dos presidentes Lula e Dilma (2003-2016) foram ampliadas ações voltadas para democratização do acesso às universidades, a exemplo das políticas de quotas sociais, bem como políticas de reconhecimento de grupos sociais excluídos e denegridos do processo histórico dominante, como negros e populações indígenas, com a inclusão das suas respectivas histórias e culturas no universo acadêmico. Com isso não se quer dizer que esses programas se constituíram as fontes principais das políticas inclusivas. Elas se originaram, sobretudo, das lutas sociais, mas também é fato que esse sistema já fazia parte da agenda das preocupações dos programas estudados e de outros mais que emergiram naquele contexto.

Escrita originalmente como tese de doutorado, apresentada e defendida junto ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, as páginas escritas por Geovânia da Silva Toscano, são imprescindíveis a quem se interessa pelos problemas da educação, especialmente da universidade pública em nosso país, com seus dilemas, esperanças, criatividade, alternativas e busca desolúções possíveis.

José Willington Germano.

Professor da UFRN.

## 1 INTRODUÇÃO

A herança do século XX, especialmente nas suas últimas décadas, foi reveladora de mudanças econômicas, políticas e culturais que abalaram as estruturas das Universidades do mundo inteiro, sobretudo as de caráter público, as quais se vêem ameaçadas em sua existência e no cumprimento de sua missão, em face de novas perspectivas de ação. Isso as leva a procurar dar respostas aos problemas emergentes na sociedade. Observamos que, de um lado, a lógica do mercado invade o campo educacional, fortalecendo o sentido utilitário e mercadológico da educação e, de outro, as necessidades e demandas da própria sociedade, que se mostram ávidas por mudanças e melhoria das condições sociais.

O contexto de desigualdades sociais em todo mundo, vivenciado pelas Universidades, é caracterizado por Buarque (2003, p. 37), como uma “sensação de inutilidade” frente ao turbilhão de mudanças do mundo da informação, do mundo do trabalho, do diagnóstico de desemprego dos alunos diplomados, do aumento da produção de conhecimentos por outras instituições, sobre o que lança a seguinte aposta: “Para retomar a sintonia com o futuro, a Universidade só tem um caminho: assumir sua crise de identidade em um mundo em mutação, fazendo do seu futuro um tema permanente de estudos.” (Ibid. p. 40).

Fávero, em seu livro *A Universidade brasileira em busca de sua identidade*, faz uma retomada histórica a partir das primeiras iniciativas de sua criação até a Reforma Universitária, em 1968. Trata-se de um estudo que mostra as tentativas de busca de identidade dessa instituição, discutindo, num primeiro momento, as funções e as tendências desta no Brasil. Conforme Fávero (1977, p. 13), “para analisar as funções da Universidade na sociedade é necessário determinar não só seus objetivos

pedagógicos, mas também os objetivos sociais, políticos e culturais.”

No tocante à relação Universidade e sociedade, estudos realizados por Fagundes (1986, p. 104, grifos do autor) atestam que essa instituição é vista como

uma ‘torre de marfim’, ‘descomprometida com o seu meio,’ ‘improdutiva,’ ‘alheia ao problema de seu tempo,’ chegando mesmo a apontá-la como uma instituição ‘que não está servindo a ninguém e que, portanto, é uma instituição inútil, falida e dispensável.’” Como refletir sobre essas características atribuídas à Universidade na década de 1980? Será que a Universidade tem cumprido minimamente a sua missão, apesar dos altos cortes de financiamento em seu orçamento, sobretudo a partir do período do Regime Militar (1964 - 1985)?

Nos anos 1990 e início do século XXI, aperta-se o cerco neoliberal, ampliando-se os fortes cortes de recursos nas políticas sociais: as Universidades públicas não fogem à regra, mas vêm lutando pela sobrevivência através do aumento de vagas e criação de novos cursos, buscando a superação dos desafios internos e externos, na tentativa de recuperar a sua própria identidade histórica, realizando as suas missões cultural, científica e técnica, construindo e socializando saberes.

Santos (1996, p. 187), ao falar da situação complexa e estrutural pela qual vem passando as Universidades ao longo de sua história, assinala um contexto de “aversão à mudança,” e nos alerta para a necessidade de uma reforma profunda numa dimensão paradigmática, não programática, que possa aumentar a sua capacidade de respostas à sociedade, sem perder de vista a sua capacidade de questionamento, o que nos conduz

a refletir: como as Universidades vão continuar lutando pela sobrevivência diante das ameaças que vêm sofrendo?

Na América Latina, a maioria das Universidades surgiu de um conglomerado de faculdades e escolas profissionais, seguindo o modelo francês. No entanto, algumas estavam ligadas aos governos militares e assumiram o papel da formação de mão-de-obra necessária ao projeto de desenvolvimento de seus países.

No Brasil, a Universidade originou-se no processo de modernização da sociedade brasileira nos anos de 1920, momento em que a produção industrial assume um papel mais importante do que a economia agrária exportadora.

A criação tardia da Universidade brasileira se processa então na junção de faculdades isoladas e continua com a formação de profissionais liberais, que já vinha sendo realizada por todo o século XIX. No período que se prolonga pelos anos 1950 e início da década de 1960, a referida instituição constituía-se um bem cultural para uma minoria que possuía os dotes culturais ou conhecimentos necessários à sua aprovação.

Os primeiros cursos de ensino superior no Brasil foram criados objetivando a formação de profissionais: Medicina na Bahia (1808), Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (1808), os cursos jurídicos de Recife e São Paulo (1827), que se transformaram nas Faculdades de Direito de Recife e Faculdade de Direito de São Paulo (1854) e o curso de Engenharia, na Academia Militar no Rio de Janeiro (1808).

A organização desse ensino superior, como Universidade, ocorreu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, originada da junção das Faculdades de Direito, Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. Em 1927, a Universidade de Minas Gerais também é criada mediante a agregação das Escolas de Direito, Medicina e Engenharia. Estes primeiros cursos eram voltados, principalmente, para a formação profissional necessária à modernização da sociedade brasileira.

O primeiro Estatuto das Universidades no Brasil surgiu através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que passou a estruturar os padrões de organização ensino superior deste, e nele estava contida a idéia de que “uma instituição universitária tinha sua razão de ser desde que preparasse uma nova elite ilustrada e modernizadora, capaz de garantir a continuidade da estrutura de poder.” (GICO, 1990, p. 14).

Entretanto, convém destacar que as Universidades assumem outras imagens, outros papéis, em conformidade com as suas especificidades históricas e culturais; em outras palavras, não apresentam um único modelo. Neste sentido, Teixeira (1999, p. 286 - 287) sinaliza algumas funções fragmentárias, incertas, e às vezes, acidentadas, assumidas pela Universidade brasileira:

[...] primeiro a da formação profissional; [...] o alargamento da cultura humana, daqueles que freqüentam a Universidade, tem contato e buscam o saber; [...] a elaboração do próprio saber, a busca desinteressada do conhecimento, de ciência e saber fundamental básico; [...] e a transmissão da cultura brasileira.

É notório observar que na realidade brasileira, a partir dos anos de 1960, há uma grande demanda de jovens pelo ensino superior, ao perceber, neste, a sua chance de ascensão social, via profissionalização. O sentido utilitário da educação universitária passa a ser cada vez mais valorizado. Desse modo, o paradigma da formação profissional vem sendo um dos grandes desafios a ser enfrentado pelas Universidades brasileiras, valendo questionar: deve a Universidade perseguir apenas esse paradigma? Ou deve proporcionar, além disso, uma formação cidadã para que o profissional possa atuar na sociedade com compromisso e responsabilidade social?

No final da década de 1960, Ribeiro (1978), estudando a crise da Universidade moderna, chama a atenção para a função

dessas instituições na “civilização emergente e o seu lugar na luta contra o subdesenvolvimento,” sinalizando a necessidade de uma reforma universitária. Segundo Ribeiro (1978, p. 144), a Universidade

é chamada a representar um papel social que lhe exige um grau mínimo de coesão ideológica para dedicar-se aos problemas da sociedade que a mantém; e, sobretudo, para assumir plena responsabilidade pelas conseqüências sociais de todas as suas formas de atuação.

De igual modo, Fernandes (1975) dirigiu críticas ao ensino superior brasileiro, considerando-o altamente hierarquizado, rígido e exclusivista, e com pouca interação com a sociedade. Para ele, é emergente pensar nessa instituição como um símbolo de progresso e valorização cultural, formando jovens com domínios de técnicas que possam ser aplicadas social e criativamente, sobre o que propõe Fernandes (1975, p. 67):

Ela tem de exprimir novas concepções educacionais, uma nova mentalidade intelectual e uma nova compreensão das relações da universidade e a sociedade brasileira. Ela traz em seu bojo uma educação voltada para a vida humana nos marcos da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica; uma inteligência inquieta, ativa e responsável; bem como um impulso irredutível à democratização de si mesma, da cultura e da sociedade.

Todavia, analisa Germano (2005), que no Brasil foi a visão utilitarista da educação que se apresentou como um referencial nas reformas educacionais implantadas no período do Regime Militar (1964 - 85): na Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540, na Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, Lei

5.692 de 1971, no I e II Planos Setoriais de Educação, Cultura e Desportos (1974 - 79). Essa ênfase na formação profissional utilitária mantém-se fortemente presente, até os dias atuais, entre aqueles que concorrem e entram no ensino superior, sobretudo, naquelas áreas reconhecidas como de maior valor no mercado dos bens simbólicos.

Na pesquisa que desenvolvemos, intitulada *Vestibular: a escolha dos escolhidos: um estudo sobre a UFRN* (TOSCANO, 1999), constatamos que, no período de 1993 a 1998, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ampliou o número de vagas em vários cursos, criou novos cursos, mas isso não lhe diminuiu as críticas de ser “elitista” e de não responder às necessidades da sociedade.

Esse estudo demonstrou que a maior demanda dos alunos, nos dois anos analisados, era para os cursos da área de saúde, os quais possuem maior valor no mercado de bens simbólicos. Então vejamos: em 1993, foram oferecidas 1.831 vagas para 49 cursos na UFRN, para um número de 10.421 inscritos, sendo que 3.312 (31%) concorriam a 09 cursos da área de saúde e 1.004 (9,6%) concorrentes somente para Medicina; no ano de 1998, para 63 cursos concorreram 19.380, dos quais 6.844 (35%) para aqueles da área da saúde, e 2.823 (14,5%) para o curso de Medicina. (Id., 1999).

O perfil social desses candidatos assim caracteriza-se: pais com os mais elevados graus de instrução, ocupantes da posição de profissionais liberais ou proprietários de médias empresas, possuíam, na época, renda superior a 10 salários mínimos e eram oriundos do ensino fundamental e médio em escolas privadas. (Ibid).

Entre os alunos inscritos e aprovados no vestibular de 1998, quando entrevistados sobre os motivos da escolha do curso, preponderava a idéia da Universidade como espaço de formação profissional, caminho para conseguir um emprego, realização pessoal, concretização de um sonho familiar. Portanto,

[...] nada que diga respeito à preocupação com a sociedade e os seus problemas, ou até mesmo à curiosidade ou o interesse por determinado curso ou área específica de conhecimento, e ainda nada que demonstre o anseio desses jovens ao acesso da formação acadêmica, a reflexão. (Ibid, p. 75).

Na supracitada pesquisa de mestrado, identificamos uma visão individualizada da educação, no sentido de um curso universitário ser interessante apenas se puder ser transformado em lucro futuro. Essa dimensão da formação profissional, com privilégio no ensino, retira a compreensão de uma Universidade que deverá ser potencializada para a realização de pesquisa e diálogo permanente com a sociedade, para manter o conhecimento por ela produzido em constante avaliação e renovação.

Esse quadro é revelador de uma visão profissionalizante da educação e é pensado por Maturana (2001), quando questiona o papel da educação frente à realidade chilena. Neste sentido, o autor faz a seguinte pergunta: a educação chilena serve ao Chile e à sua juventude? E remete a outros questionamentos: Que país queremos? Que educação queremos? Para que queremos educação? Que Universidade queremos? Ele responde a essas questões a partir de sua vivência universitária, pois, quando foi estudante universitário nos anos 1960, Maturana (2001) identificava um projeto de responsabilidade social, no qual havia a preocupação com o bem-estar das pessoas de seu país, o Chile, procurando devolver aquele conhecimento, que estava recebendo, à sociedade. Diferentemente, do que viveu Maturana percebe-se, neste século XXI, a configuração de um dilema entre um projeto individual voltado para a exigência do mercado profissional, competitivo e, por outro lado, a preocupação de estudar, a fim de colaborar para o enfrentamento dos problemas sociais.

É preciso identificar quais as demandas da sociedade e, a partir delas, construir um conhecimento contextual, alternativo e pertinente aos anseios e necessidades da população, que financia, através de impostos, aqueles que hoje estão ocupando uma vaga numa Universidade pública, pensamento que leva a refletir, inclusive com Buarque (1994, p. 117), quando afirma que a

[...] injustiça da universidade pública não reside no fato de que nela só entram os filhos dos ricos – isso é injustiça social. A injustiça da universidade está em que todos aqueles que dela saem trabalham apenas para os ricos, em decorrência da estrutura, do currículo e dos métodos de trabalho. Formar e ser elite intelectual não é erro, é obrigação. Errado é só servir à elite econômica e social.

Desse modo, no século XXI, uma das questões que emerge para a redefinição da atuação da Universidade é o paradigma da formação profissional, tão privilegiado ao longo da sua história, mas que entra em xeque frente aos crescentes problemas sociais que sinalizam a emergência de seres autônomos, críticos, criativos, cooperativos, solidários e, sobretudo, dispostos e abertos a mudanças, a incertezas.

Uma possível crítica a esta formação profissional universitária, para o século XXI, poderia ser pautada no modelo de ciência moderna, sustentada na fragmentação e na especialização do saber, modelo este que repercute na construção de um conhecimento descontextualizado, hierarquizado e sem um diálogo com a realidade. Como diz Santos (1996), há neste modelo científico um domínio do *know-how técnico* sobre o *know-how ético*; este seria necessário para aproximar a Universidade dos interesses sociais, mesmo porque o paradigma que dominou o mundo ocidental da racionalização, da separação, da fragmentação, da especialização entra em

crise e desafia as instituições produtoras de saberes a rever suas funções num mundo permeado pelas crises de percepção e de valores. Assim, os problemas da humanidade não podem ser entendidos de forma isolada, visto que estão interligados e são interdependentes, como pensa Capra (1996, p. 23), embora não se possa esquecer que a situação de crise vivenciada pelas Universidades é fruto de uma crise maior da própria sociedade e da forma de percepção do mundo,

As nossas grandes instituições sociais, concordam com os conceitos de uma visão de mundo obsoleta, uma percepção da realidade inadequada para lidarmos com o nosso mundo superpovoado e globalmente interligado.(CAPRA, 1996, p. 23)

Por sua vez, nas suas reflexões sobre a reforma do pensamento e a reforma da Universidade, Morin (1999a) nos fala da necessidade da reflexão sobre o que traria soluções para aqueles dilemas vivenciados no avanço da ciência, da técnica e nos convida a também problematizar a organização do nosso pensamento, bem como o de nossas instituições universitárias. Para ele, a reforma do pensamento e da Universidade é uma necessidade social e pressupõe a formação de cidadãos com capacidade para enfrentar os problemas de seu tempo e que tenham habilidades para reorganizar o saber de uma forma que possa ressuscitar: o homem, a natureza, o cosmo e a própria realidade.

Na direção da proposta de uma educação inserida nas mudanças sociais, lembramos a conferência realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em Paris, França, em outubro de 1998, quando encontravam-se reunidos mais de 180 países, com os seguintes objetivos: estudar os desafios enfrentados pela educação superior no final do século XX; analisar quais seriam as funções a ser assumidas diante das transformações da sociedade do

conhecimento; e, finalmente, como poderia a educação superior colaborar para a construção de uma sociedade melhor. A meta em que se pautava o encontro era a necessidade de reforma na educação na modalidade que se destacava como preocupação essencial: “Formar cidadãos do mundo do amanhã, cidadãos autônomos e críticos, polivalentes, criativos, capazes, em uma palavra, de discernir os múltiplos desafios que o século XXI certamente trará.” (MAYOR, 1999, p. 24).

Todavia, quando Morin (1999a) fala da reforma da educação e da Universidade, questiona: deve a Universidade adaptar-se à sociedade ou a sociedade a ela? Esse autor considera que há contradições entre as funções universitárias, levando-as tanto a se adaptar à sociedade, quanto à sua estrutura interna. Desse modo, alerta o autor que a missão da Universidade é transecular, a qual diz respeito à defesa e à promoção de uma cultura que possa “ajudar os cidadãos a rever seu destino *hic et nunc*.” (Ibid., p. 10).

Existe a necessidade de reforma na Universidade pública para uma aproximação com a sociedade, como assinala Santos (2004a), ao deixar claro que a extensão poderá ter um significado especial, apresentando-se de uma nova forma, sendo contemplada também nos currículos dos cursos de graduação; e, ainda, se constituir como uma alternativa de enfrentamento dos problemas do capitalismo global, atuando na construção da democracia, contra a exclusão social, na defesa do meio ambiente e a favor da diversidade e pluralidade cultural.

Para atuar junto às referidas demandas, as Universidades precisarão estar articuladas com vários segmentos sociais: grupos sociais populares e suas organizações, o setor público, o setor privado, os sindicatos, o governo local, sempre tendo como meta a identificação das questões e a busca de soluções de maneira coletiva. De acordo com Buarque (1994, p. 137),

[...] as principais formas de legitimação da Universidade são o respeito que lhe vem da qualidade de seu produto e a proximidade com a população externa, por atividades de extensão.

Assim sendo, a extensão universitária como temática de estudo poderá ser problematizada partindo-se das análises que apontam para as crises - hegemonia, legitimidade, institucional - da Universidade e para a necessidade de se repensar as suas funções, tendo como foco responder a alguns desafios emergentes da sociedade. Dessa maneira, questionamos: a Universidade brasileira poderá atuar numa perspectiva de formação cidadã, dialogando com os diversos setores da sociedade na qual está inserida? Como poderemos identificar caminhos alternativos para a Universidade enfrentar os desafios e para conquistar a sua legitimidade?

Nessa perspectiva, um estudo sobre a extensão torna-se relevante, por constituir um espaço em que essa instituição poderá exercitar a troca de saberes com a comunidade, a democratização do conhecimento veiculado internamente, a participação efetiva da comunidade em suas atividades, bem como a produção de novos conhecimentos a partir do contato com a realidade.

Entendemos que, em se tratando de extensão universitária, a partir da interpretação de Bauman (2003), a comunidade é aqui apresentada como um espaço em que estudantes, professores, técnicos das Universidades juntamente com pessoas externas à instituição, vislumbrem o compartilhamento de ideias, de direitos, de bem estar comum, de obrigações e responsabilidades mútuas; procurem resolver coletivamente problemas que se manifestam na sociedade moderna como individuais e locais; planejem projetos futuros mediante ações coletivas. Enfim, os sujeitos envolvidos na prática extensionista tenham uma participação política e cívica num contexto social marcado pela individualidade, desigualdades, insegurança e crises.

Reiteramos as palavras de Morin (2005a, p. 177) quando nos alerta que: “as situações de crise são favoráveis, ao mesmo tempo, às tomadas de consciência e às reformas [...]”. Navegamos nesta ideia e reassumimos o desafio de retomar os estudos sobre a Universidade, incluindo mais uma vez a questão da crise de legitimidade. Outrora, analisamos o vestibular (TOSCANO, 1999), e, neste estudo, a extensão universitária será nosso enfoque principal, reiterando as discussões sobre a missão e as crises que ameaçam a existência dessa instituição, considerando seu elevado valor no mundo dos bens simbólicos, no mundo do trabalho e no mundo da formação do pensamento, idéias, ações, atitudes e valores morais e culturais.

Além dessas pontuações reflexivas, após a conclusão do mestrado, participamos na UFRN de dois programas de extensão: o Programa Alfabetização Solidária, o qual coordenamos, durante um período de cinco anos (1999 - 2003), as atividades dos professores de alfabetização de jovens e adultos, no município de Marcelino Veira/RN; o Programa Trilhas Potiguares<sup>1</sup>, no ano de 2001, coordenamos as atividades no município de Serra do Mel/RN. Nesse mesmo período, iniciávamos o nosso exercício na docência universitária, e passamos a refletir sobre o papel da extensão universitária para a formação de professores e de alunos, quando esta faz o diálogo com a sociedade.

De antemão, sentimo-nos contagiadas com a esperança de sonhar, de reviver, de viver e conviver nos momentos de reformas e mudanças dessa instituição que poderá se projetar para o futuro, se assim abraçar a missão. Como diz Almeida, M. da C. (2002, p. 33):

[...] saber praticar o abraço é promover a dialógica entre universalidade e singularidade; é exercitar

---

1 O Programa Trilhas Potiguares iniciou-se na UFRN em 1997, objetivando estabelecer diálogos entre Universidade e diferentes municípios do Rio Grande do Norte. Envolve alunos de diversas áreas de conhecimento, os quais se deslocam para alguma comunidade para conhecer, diagnosticar, compartilhar idéias e buscar solucionar alguns problemas. (SOUSA, 1999).

ações universitárias abertas ao acolhimento e a hospitalidade, mas também ao ruído e a desordem. É saber decidir, optar, privilegiar o que queremos abraçar.

Nessa direção, buscamos com esta pesquisa analisar a extensão universitária, procurando descobrir, na sua prática efetiva nas comunidades e nas experiências desenvolvidas, as contribuições para a compreensão do papel da Universidade para a formação cidadã.

A história nos informa que os primeiros indícios de extensão universitária estão associados ao surgimento das Universidades européias e se efetivavam em pequenas dimensões, revelando-se em ações religiosas com o caráter de missão ou ação filantrópica. Como lembra Rocha (2001), a Universidade surgiu neste período com o objetivo de resolver os problemas de uma sociedade em crise, principalmente em função de alguns sacerdotes não terem o conhecimento necessário para compreender as mudanças da época.

No entanto, é no mundo moderno que iremos conhecer o verdadeiro início, expansão e sistematização da extensão universitária na Inglaterra, no século XIX, num contexto de transformações socioeconômicas, quando as Universidades são desafiadas a diversificar suas atividades para atender às necessidades surgidas após a Revolução Industrial. A extensão, em sua primeira versão no mencionado país, buscava levar o conhecimento científico para aqueles que estavam fora da Universidade, ou seja, para aqueles que trabalhavam e não podiam frequentá-la, mas necessitavam dos conhecimentos nela produzidos. Aos professores, também chamados missionários, era atribuída a tarefa de ministrar conferências sobre diversos temas, em vários lugares do país, no intuito de expandir e transferir a cultura científica às massas populares.

Esse modelo de extensão inglês passa a ser referência para os Estados Unidos, mediante a criação *Land Grand Colleges*,

um modelo de extensionismo cooperativo e rural, no qual se originaram, de certo modo, as Escolas Superiores. Uma outra modalidade de extensão, no referido país, se deu como indica Rocha (2001, p. 17):

[...] sob a forma de prestação de serviços técnicos, difusão técnico-científica, realização de cursos profissionalizantes, educação à distância, educação permanente, cursos noturnos ou outras opções, com grande diversidade de metodologias ou tecnologias.

Na França, a extensão tem origem em 1894, relacionando-se à emergência das Universidades Populares destinadas às classes trabalhadoras, e é oferecida em diversas atividades, como informa Correia:

Conferências para um imenso público todas as noites, cursos de língua, fotografia, canto, taquigrafia, dicção e costura, consultas jurídicas, econômicas, médicas e até mesmo serviço farmacêutico; cooperativas, teatro, biblioteca, jogos e passeios. (2000, p. 70)

A universidade Popular Francesa, entretanto, se apresentava desvinculada de outras instituição universitária e surge por iniciativa de trabalhadores possuidores de um espírito crítico diante da sociedade, que buscavam, através do conhecimento, elementos para a sua ação e libertação. Revela-se, nesta experiência, um maior compromisso de professores e alunos oriundos do nível superior com a socialização de saberes entre as classes populares. (CORREIA, 2000).

Já na América Latina, a extensão universitária receberá influência do modelo americano ao implantar nesses países um modelo extensionista técnico, associado ao processo de

desenvolvimento dos países latino-americanos. Também o modelo francês de Universidades Populares, que se deslocou a alguns países através do movimento de estudantes, parou na Argentina enfatizava, em suas preocupações, a relação Universidade e sociedade. No Movimento de Reforma Universitária articulado pelos estudantes no ano de 1918, em Córdoba na Argentina, foi lançada a Carta de Córdoba, considerada um documento básico das lutas estudantis em todo o subcontinente latino-americano.

Neste documento, a extensão é concebida como sugere Gurgel (1986, p. 36, grifo do autor):

[...] objetivadora do “fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais.” A extensão propiciará, portanto, uma projeção do trabalho social da universidade ao meio e sua inserção em uma dimensão ampla.

O Movimento de Córdoba foi importante para o questionamento das Universidades tradicionais latino-americanas, com seus modelos fechados, sem uma aproximação solidária com a sociedade. Como nos lembra Rocha (2003, p. 25), a consciência política que os estudantes possuíam fomentava “vivenciar uma universidade fiel a seu tempo, ao seu momento histórico [...]”

Registramos, a partir de Córdoba, uma maior preocupação com a missão social da Universidade e até mesmo com a dimensão crítica dessas instituições na América Latina. Nesta direção, a extensão apresenta-se como a oportunidade dos estudantes

familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar em contacto com su pueblo, sino también

la ocasión de devolver a este, em servicios, parte del beneficio que significaba pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior pagada em última instancia, por el esfuerzo de toda la comunidad<sup>2</sup>.(BERNHEIM, 2001, p. 33 – 34).

O ideário, presente no Manifesto de Córdoba, repercutiu não somente naquele período, mas, a partir dali, em toda a história da educação superior, sobretudo, no tocante à pretensão dos estudantes em aproximar a Universidade dos setores excluídos da sociedade, através das atividades de extensão.

No Brasil, a extensão universitária, desde a sua institucionalização pelo Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, apresenta-se como um dos caminhos para a articulação entre a Universidade e a sociedade, configurando, portanto, uma perspectiva de legitimidade da Universidade no processo de modernização da sociedade desde aquele período. A sua importância legal e formal se faz presente ao longo da história da nossa legislação educacional; mas, a compreensão do conceito de extensão, o seu significado para as Universidades e sua importância para a sociedade apresentam-se de formas diferentes, conforme as mudanças históricas e políticas no país.

Autores como Reis (1992), Ribeiro (1978), Fagundes (1986), Gurgel (1986, 2001), Moreira (1999), Correia (2000), Sousa (2000a), Nogueira (2001) e Freire (2002) poderão nos auxiliar na compreensão das diferentes concepções e conflituosos interesses assumidos pela extensão universitária, desde as primeiras experiências, em 1911, até o período de abertura política do Brasil, em meados da década de 1980.

As primeiras experiências de extensão universitária no Brasil, conforme Nogueira (2001), Correia (2000) e Gurgel

---

<sup>2</sup> Participar dos problemas da comunidade é entrar em contato com o povo, aproveitando a ocasião para devolver a esse povo, em serviços, parte dos benefícios auferidos por uma minoria privilegiada que tem acesso à educação superior, paga, em última instância, pelo esforço de toda a comunidade. (tradução livre nossa).

(1986), receberam influência dos modelos inglês e americano. A Universidade de São Paulo, em 1911, inicia as suas atividades extensionistas oferecendo cursos e conferências gratuitos para a população em geral. Em Minas Gerais, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária em Viçosa (hoje Universidade Federal de Viçosa) e a Escola Agrícola de Lavras (hoje Universidade Federal de Lavras) começam, na década de 1920, as suas práticas através da prestação de serviços na área rural, propondo assistência técnica aos agricultores.

A institucionalização ocorre no Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931. Neste período, a extensão se apresentava como um dos caminhos para a articulação entre a Universidade e a sociedade, em uma perspectiva de legitimidade desse campo científico no processo de modernização da sociedade no início do século XX.

A extensão nessas primeiras experiências efetiva-se, conforme Correia (2000, p. 248), por “cursos e conferências extra-acadêmicos oferecidos a universitários e não-universitários, geralmente, dentro das próprias universidades.”

Essa concepção de extensão, como espaço de divulgação de conhecimento elaborado na Universidade, estará também presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), quando postula que a Universidade, no dizer de Azevedo apud Correia (2000, p. 209),

[...] deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora da ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e vulgarizadora popularizadora, pelas instituições de extensão universitária das ciências e das artes.

Após essa data, o termo extensão volta a ser mencionado no 2º Congresso Nacional de Estudantes, realizado em 1938,

quando foi lançado o Plano de Sugestões para Uma Reforma da Educação Brasileira, sob algumas influências do Manifesto de Córdoba. Este plano abordava aspectos referentes à democratização, autonomia e reorganização da vida acadêmica. Neste documento, os estudantes apontam a extensão como a atividade que aproxima a instituição de ensino da sociedade e nela se efetiva, afirmando Gurgel (1986, p. 41):

[...] pelos cursos de extensão e divulgação dos conhecimentos científicos e artísticos realizados nas cidades e nos campos e dirigidos diretamente ao povo; e pela criação de universidades populares, onde, ao lado de ensinamento de ofícios manuais, sejam ministrados às classes do povo noções de ciências, artes e letras.

Gurgel (1986) nos chama a atenção para a presença de duas tendências entre os estudantes, no tocante à compreensão da relação Universidade e sociedade: de um lado, aquela que apostava em atividades extensionistas institucionalizadas, via oferta de cursos; e de outro, a que acreditava nas possibilidades de aproximação mais direta dos estudantes e dos trabalhadores, sem o controle da Universidade. Diz, ainda, o referido autor que esta última será a tendência, mais politizada, a ser desenvolvida com as experiências das Universidades Populares, na década de 1940.

Ressaltamos que, no Rio Grande do Norte, a Universidade Popular antecede ao período acima citado, sendo criada em 1º de maio de 1925, no Governo de José Augusto Bezerra de Medeiros (1924 - 1927), com o apoio do Centro Operário Natalense e do bispo de Natal, D. José Pereira Alves. A proposta desta criação, como nos informa Araújo (1995), fundamentava-se na tentativa do Governo em conter as forças operárias que vinham se articulando neste Estado, desde 1923, organizando-se em sindicatos, fazendo greves e reivindicando melhores salários.

Esses trabalhadores eram influenciados por João Café Filho, advogado, proprietário do *Jornal O Estado*, reconhecido como uma ameaça às oligarquias northeriograndense. Foram instaladas com aulas inaugurais três Universidades Populares no Rio Grande do Norte: em maio de 1925, na cidade de Natal; em junho do mesmo ano, em Goianinha; e em julho de 1926, na cidade de Touros. Os assuntos abordados nas aulas versavam “sobre temas ligados às ‘questões sociais,’ moral e educação operária.” (ARAUJO, 1995, p. 159, grifo do autor).

No Brasil, a partir de 1943, a idéia de Universidade Popular passa a ser fortalecida, seguindo o modelo europeu, destinada à educação de adultos das classes populares objetivando promover: a educação política, fóruns de debates, a difusão cultural, atividades de lazer, cursos de extensão, criação de bibliotecas, agremiações esportivas e a difusão de teatro. Entretanto, algumas experiências das Universidades Populares foram interrompidas em 1947, com o fechamento do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e extinção dos “Comitês Democráticos”. (PAIVA, 1973)

Na primeira metade da década de 1960 surgem novas experiências que darão continuidade às propostas das Universidades Populares no Brasil. Os atores sociais envolvidos nessas experiências percebiam, em ações na sua dimensão extensionistas, mecanismos de enfrentamento dos problemas sociopolíticos da sociedade e propunham atuar no campo da cultura, educação, das artes e da saúde, como uma tentativa de superação do analfabetismo.

São nas ações viabilizadas pelos estudantes, na década de 1960, que podemos perceber um avanço na atividade de extensão. Há, entre estes atores, a preocupação com a inserção do povo no processo de desenvolvimento brasileiro, pretendendo que esses adquiram conhecimentos e consciência de seus direitos para perceberem a importância de seu papel na sociedade e para que assim possam agir criticamente sobre ela.

Um dos textos mais importantes produzidos pelo movimento estudantil, no tocante à reforma universitária e ao compromisso da instituição com a mudança social, foi a Carta da Bahia, documento revelador da ênfase de uma Universidade da extensão (Gurgel, 1986). Nas diretrizes sobre a reforma universitária, presentes neste documento, abordam-se pontos referentes à relação entre Universidade e sociedade, indicando as atividades de extensão a serem desenvolvidas:

Abrir a universidade para o povo, através da criação das Faculdades de cursos acessíveis a todos [...]. Colocar a universidade a serviço das classes desvalidas, com a criação de escritórios de assistência judiciária, médica, odontológica, técnica (habitações, saneamento de vilas ou favelas), etc. Que isto não seja realizado paternalisticamente [...]. É necessário sobretudo despertar a consciência popular para seus direitos. (UNE, 1961, p. 26 - 27 apud GURGEL, 1986, p. 50).

No tocante à legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira promulgada em 1961, Lei 4.024, de 20 de novembro, não apresentou novidades com relação ao ensino superior e à extensão. Esta continuava a ser realizada na perspectiva de oferta de cursos, seminários, conferências e serviços oferecidos à população. Trata-se de uma concepção de prestação de serviços na prática da extensão universitária, que permanece até nossos dias.

Nos anos 1960, as ações de extensão foram ampliadas através do Centro Popular de Cultura (CPC); Movimentos de Cultura Popular (MCP); Serviço de Extensão Cultural (SEC); Serviço de Assistência Rural (SAR); Movimento de Educação de Base (MEB), sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); a União Nacional dos Estudantes (UNE-Volante), iniciada na Universidade do Paraná. Muitas

dessas experiências influenciaram a concepção de extensão na legislação universitária brasileira, a partir de 1960 até os dias atuais.

Os CPCs originaram-se inicialmente em 1959, com grupos de jovens intelectuais e artistas de Teatro de Arena. Os estudantes, apoiados por artistas e intelectuais, se juntam, à União Nacional dos Estudantes (UNE) e investiram na crença da cultura manifestada na “arte popular revolucionária,” como possibilidade de conscientização das massas para que estas pudessem participar da transformação da sociedade. Destacamos o que diz Sousa (2000a), ao analisar o CPC da UNE como uma experiência de extensão:

O fato de se tratar de uma entidade que integrava diferentes setores da sociedade e que, ainda assim, conseguia trabalhar na direção de objetivos comuns colocava a Universidade, aqui representada por sua parcela discente, avançando na concepção de Extensão Universitária, pois demonstrava a possibilidade de se trabalhar em parceria.(SOUSA, 2000a, p. 47)

O SEC foi uma iniciativa institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com o apoio de professores, técnicos e estudantes responsáveis pela extensão naquela instituição. A principal atividade desse grupo foi a alfabetização de adultos, desenvolvida através do método Paulo Freire. Mas, também, houve o envolvimento dos estudantes com campanhas sanitárias na zona rural de Pernambuco. (SOUSA, 2000a).

O MCP foi criado em 1961, vinculado diretamente à Prefeitura de Recife, por iniciativa de estudantes, artistas e intelectuais pernambucanos que objetivavam, ao lado da Prefeitura, lutar contra o analfabetismo e buscar a elevação cultural do povo. Os envolvidos neste movimento procuravam aproximar a prática educativa das artes e da cultura popular,

almejando a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base. (PAIVA, 1973)

Essa concepção de extensão, numa parceria entre estudantes, artistas e intelectuais, se concretizava nas encenações de peças teatrais, na divulgação de livros literários, nos shows musicais, na produção de cinema. Convém lembrar que é desse período a produção da peça *A mais valia vai acabar, seu Edgar* de Oduvaldo Vianna Filho; na literatura de Ferreira Goulart, *Cabra marcado para morrer*; no cinema, o filme *Cinco vezes favela*, com a participação de Leon Hirszman, Cacá Diegues e Carlos Estevam. (SOUSA, 2000a).

Por sua vez, a UNE-Volante surge a partir da experiência da Universidade Federal do Paraná, que acontecia desde 1961. No II Seminário de Reforma Universitária no Paraná, em 1962, os estudantes decidiram ampliar os CPCs para todas as regiões do país.

Ribeiro (1978) fala da extensão cultural neste período como uma dimensão mais ou menos demagógica, realizada internamente ou fora da Universidade, “borrificando caritativamente um chuveiro cultural,” (Ibid. p. 239) para aqueles que estão fora da Universidade.

Neste sentido, no âmbito das leis educacionais do Brasil, no período de 1931 a 1961, percebe-se a predominância de uma visão de Extensão como “prestação de serviço, no sentido de ‘ilustrar as massas’ e assisti-las.” (SOUSA, 2000a, p. 59, grifo da autora).

Conforme Moreira (1999), no período de 1945 a 1964, assiste-se no Brasil a uma maior tentativa de articulação Universidade e sociedade. Mas, os esforços para essa articulação seguem dois caminhos divergentes:

O primeiro está relacionado com a participação das universidades no esforço desenvolvimentista (articulação da universidade com as instituições

públicas responsáveis pelas políticas de desenvolvimento, articulação com as empresas, ministração de cursos, etc); o segundo está voltado para a articulação política e social do movimento estudantil, em particular os movimentos populares [...]. (MOREIRA, 1999, P.16-17)

Com o Golpe Militar de 1964, esses movimentos educacionais foram paralisados; no entanto, algumas dessas idéias estarão presentes na Reforma Universitária proposta pelo Regime Militar (1964 - 1985), inclusive, o modelo da UNE – Volante, que foi incorporado ao Projeto Rondon, em 1967.

As experiências extensionistas dos estudantes brasileiros serviram como mote para o governo militar propor as suas ações nesse âmbito. O termo Extensão volta a ser mencionado em 1967, no Decreto-Lei nº 252/67, no Artigo 10, o qual sinaliza: “a Universidade deverá estender à comunidade sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhes são inerentes.” (SOUSA, 2000a, p. 60). A partir desse Decreto, a extensão é compreendida em seu caráter mediador e articulador com as demais funções da Universidade.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que trata da Reforma Universitária retoma a idéia de extensão, presente no Decreto-Lei nº 252/67, como prestadora de cursos e serviços, confirmando, assim, o deslocamento da extensão das demais funções da Universidade. A extensão, nessa Lei, torna-se obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino do terceiro grau e apresenta-se como o mecanismo de promoção do papel social da Universidade. De um lado, estaria prestando serviços à comunidade e, de outro, possibilitaria o treinamento dos estudantes.

Antes dessa Lei, foi criado pela Resolução nº 57/65, de 28 de dezembro de 1965, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), inicialmente implementado pela Universidade Federal do Rio Grande

do Norte, com o propósito de oferecer treinamento para os estudantes e de motivar as comunidades rurais através da prestação de serviços.

No Rio Grande do Norte, os municípios contemplados pelo CRUTAC foram Santo Antonio e Santa Cruz, nos quais atuavam uma equipe multiprofissional da UFRN, formada por professores e alunos dos seguintes cursos: Medicina, Odontologia, Farmácia, Serviço Social, Engenharia, Educação, Direito, Economia, Ciências Contábeis e Administração.

O CRUTAC/RN tinha como objetivo o treinamento de alunos concluintes de diversos cursos, com pretensões ao conhecimento e vivência da realidade rural; a adequação dos conhecimentos técnicos na prática; a descoberta de potencialidades locais e os meios criativos para desenvolvê-los; a ação comunitária através da busca de promoção da população local; oferecer oportunidade à comunidade para a apreensão de uma visão crítica de seus problemas e de suas possibilidades; a capacitação da população, visando à integração dos serviços comunitários.

A experiência do CRUTAC foi ampliada para o país, com o apoio do Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC), criada mediante o Decreto-Lei nº 916, de 07 de outubro de 1969. Como indica Bacurau (1992, p. 38 - 39):

Art. 1º, I parágrafo – O CINCRUTAC visa ajustar a ação governamental às necessidades das populações interioranas, mediante o trabalho associado e integrado às universidades junto aos demais órgãos e serviços da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e de entidades privadas.

Por sua vez, o Projeto Rondon, iniciado em 1967, tinha como principal meta a criação de um projeto de integração e de segurança nacional, e para isso elegia, entre os seus objetivos, a ideia de criação de *campi* avançados no interior do país, objetivando

[...] promover a articulação com as Instituições de Ensino, especialmente as IES, visando, por meio de suas funções de ensino, pesquisa e extensão, proporcionar ao estudante não só a prática social, como também, a vinculação curricular, através das atividades desenvolvidas na ACÇÃO RONDON. (BRASIL, 1985, p. 7 apud. BACURAU, 1992, p. 29).

A experiência do Rondon se desenvolvia no período de férias das Universidades e mobilizava universitários, professores e também alunos do ensino médio com vistas a um compromisso de atuação na comunidade. A concepção de extensão, existente nessas experiências, refere-se essencialmente à prestação de serviços às comunidades carentes, com caráter eminentemente assistencialista. Neste sentido, durante o Governo Militar (1964 - 1985), a extensão assume a função de instrumento de contribuição para o projeto de desenvolvimento e de segurança, com a pretensão de promover a integração nacional através da ação dos estudantes espalhados por todo o país.

Ao analisar o termo extensão, Freire (2002), vivenciando a problemática da comunicação entre um técnico agrônomo e os camponeses no Chile, corrobora a reflexão crítica do seu significado. Entende o referido autor que a extensão é um ato de estender, transmitir, entregar, doar, caracterizando-se, portanto, como uma ação messiânica, mecanicista, manipuladora, além de ser denominada de invasora cultural. Assim, ao perceber a ação extensionista, diz que o homem passa a ser apreendido como uma coisa sem a capacidade de perceber-se como um ser capaz de transformar o mundo.

Reis (1992), por sua vez, informa que, a partir de 1985, várias iniciativas surgiram e foram propagadas na perspectiva de buscar uma extensão universitária muito além da concepção de disseminar conhecimentos, prestar serviços e difundir cultura. Há nestas iniciativas a compreensão da extensão, como articuladora entre o ensino e a pesquisa, vinculando-a ao exercício de transformação da sociedade.

Entre as iniciativas surgidas, nesse período, destaca-se o papel do Fórum de Extensão, criado em 05 de novembro de 1987, durante o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, objetivando a revisão conceitual da extensão universitária, definida como um dos caminhos capazes de possibilitar o cumprimento da função social dessas instituições. Esse encontro teve a representação inicial de 33 (trinta e três) instituições públicas, e, então, elabora o conceito:

A extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. (NOGUEIRA, 2000, p. 11).

Outros encontros do Fórum de extensão universitária realizaram-se, nas décadas de 1980 e 1990, em vários Estados brasileiros, construindo espaços de reflexão, de reelaboração e reafirmação desse conceito, bem como a busca de sedimentação da proposta de institucionalização da extensão universitária, como uma prática acadêmica, a ser inserida nos currículos de graduação, das Universidades públicas brasileiras, que possa dialogar com grupos externos e contribuir para a ideia de formação para a cidadania de seus participantes.

Gradualmente, no Brasil, as Universidades públicas estão inserindo, nos currículos de Graduação, abertura para atividades de extensão numa dimensão de troca de saberes e práticas

cidadãs. Para isto, o Grupo de Trabalho Indissociabilidade Ensino, Pesquisa, Extensão e Flexibilização Curricular, criado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) vem discutindo e apontando algumas experiências que efetivam estes princípios. Este grupo chama a atenção para a urgência de

mudanças curriculares e estruturais que possibilitem, por meio indissociável entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a análise crítica da realidade brasileira desde o início da formação acadêmica do estudante. (FORPROEX, 2006, p. 2).

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

As renovações da conceituação sobre extensão universitária, a partir do Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, fomentaram as concepções de duas experiências de extensão efetivadas no início do século

XXI, como prática acadêmica realizada na UFRN e na UFBA. Trata-se do Programa Saúde e Cidadania (SACI), iniciado na UFRN, em 2000.2; como atividade complementar nos cursos da área de Saúde e do Programa ACC/UFBA, originado em 2001.1, e também atividade complementar optativa para todos os seus cursos de graduação.

O objetivo desta pesquisa é analisar a participação de professores, alunos e comunidade nestes dois programas de extensão universitária, no período de 2001 a 2005, procurando identificar se houve um diálogo com as comunidades, onde as experiências foram desenvolvidas, e como este contribuiu para a compreensão de Universidade voltada para a formação cidadã. Com este objetivo, buscamos defender a extensão universitária como uma das alternativas para as Universidades públicas enfrentarem as crises e desafios da contemporaneidade, à medida que possibilita o diálogo com a sociedade na qual está inserida, promovendo a formação cidadã.

Para a condução da pesquisa, recorreremos à literatura sobre crise universitária, extensão e cidadania, analisando projetos, dossiês, relatórios das experiências, relatórios e Planos de Gestão das duas Universidades. Também, participamos de reuniões com os grupos dos Programas SACI/UFRN e ACC/UFBA, visitamos as comunidades e realizamos entrevistas com participantes das experiências, dentre os quais: Pró-Reitores de Extensão e de Graduação, professores, alunos e pessoas das comunidades envolvidas.

Dentro das duas experiências, selecionamos: dois bairros da zona Oeste de Natal — Felipe Camarão e Cidade Nova —, nos quais o SACI vem atuando desde a sua origem, em 2000.2; na Bahia, selecionamos dois grupos de ACC com temáticas relacionadas às desenvolvidas no SACI/UFRN e que também vêm se desenvolvendo desde o início deste Programa, em 2001.1. Foram entrevistadas 51 pessoas, no período de junho a dezembro de 2005: professores que participam desde a origem das duas

experiências e ainda continuavam no semestre de 2004.2; alunos participantes de 2004; alunos egressos e já formados; pessoas das comunidades que acompanham as atividades desenvolvidas. A seleção dos sujeitos entrevistados deu-se a partir da leitura de relatórios e participação em encontros realizados pelo SACI/UFRN, em Natal e os sujeitos da ACC/UFBA foram selecionados a partir das informações fornecidas pela Pró-Reitoria de Extensão e através de contatos com os professores. Os contatos com os sujeitos foram estabelecidos com a colaboração de professores das Universidades que forneceram a listagem com nomes e telefones dos alunos. Os contatos com os sujeitos da comunidade ocorreram também com a colaboração dos professores das duas experiências, conforme detalharemos no terceiro capítulo deste livro, na qual as estratégias e os procedimentos metodológicos serão melhor explicitados.

Esclarecemos que os nossos entrevistados receberam nomes fictícios, diferenciando-os por categorias: Aos alunos denominamos nomes indígenas de localidades históricas, retirados do livro *Nomes da Terra*, de Câmara Cascudo (1968), associados ao saber da tradição que revela a história de luta dos povos construídos e construtores da sociedade; aos professores, coordenadores e pró-reitores, construtores mais afinados das Universidades, denominamos nomes de músicas, uma opção para valorizarmos a cultura das humanidades na formação dos indivíduos, representando a criação, a ação, a sensibilidade, a subjetividade, o amor, a contextualização de saberes, a religação da razão e emoção, tudo que nos leva à “dimensão poética da existência humana.” (MORIN, 2001, p. 45). Finalmente, as pessoas entrevistadas nas comunidades receberam nomes de praias localizadas em Salvador/Bahia e Natal/RN, associando-os à valorização e respeito à natureza na formação humana. Compreendemos que as palavras, as vozes, as narrativas, as reflexões dos participantes das experiências analisadas são essências realimentadoras do saber - fazer universitário.

Este livro é composto de cinco capítulos. No primeiro, esta introdução, apresentamos a proposta do trabalho delineando uma discussão sobre Universidade e extensão, em um diálogo com autores que abordaram esta problemática. Nela, apresentamos os objetivos, as estratégias metodológicas e indicamos as demais partes do texto.

No segundo capítulo, intitulado *Universidade, extensão universitária e formação cidadã*, discutimos como as Universidades públicas brasileiras têm vivenciado as crises de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade, já discutidas por Santos (1996; 2004a). Para tanto, enfocamos os desafios enfrentados por essas Universidades no início do século XXI, visando sedimentar nossa argumentação sobre a extensão universitária, dentro de uma perspectiva de formação cidadã, como um dos campos de enfrentamento da crise de legitimidade, a partir do diálogo com a sociedade na qual está inserida. Nesta parte do trabalho, iniciamos o nosso diálogo com professores, coordenadores e pró-reitores de extensão e graduação entrevistados.

Buscamos, no terceiro capítulo intitulado *A extensão universitária reinventada no Nordeste brasileiro*, analisar duas experiências de extensão universitária criadas no início do século XXI, localizadas no Rio Grande do Norte - (SACI) e na Bahia - (ACC), no período de 2001 a 2005, situando-as em movimentos mais amplos de participação das Universidades nas discussões de mudanças curriculares nos cursos da área da saúde, em diálogo com setores da sociedade.

No quarto capítulo: *A emergência do diálogo entre saberes e a formação cidadã*, construímos diálogos temáticos com as falas dos participantes das duas experiências: professores, alunos e pessoas das comunidades, procurando identificar se as atividades nas comunidades, onde as experiências são desenvolvidas, contribuem para a compreensão de Universidade voltada para a formação cidadã. Em seguida, tratamos da compreensão

dos alunos e professores do papel da Universidade e extensão universitária no enfrentamento da crise de legitimidade na contemporaneidade.

No quinto e último capítulo, denominada *Em busca de novos diálogos*, apontamos essas duas experiências de extensão universitária como campos de experimentações emergentes na contemporaneidade, inserida num contexto de emergência de um outro fazer universitário no Brasil que sinaliza a extensão como uma prática acadêmica.

## **2 UNIVERSIDADE, EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E CIDADANIA**

No Brasil, o espaço legalizado e formal da extensão universitária se faz presente ao longo da história de suas Universidades. Mas, a compreensão do conceito de extensão, o seu significado e relevância, tanto para as Universidades como para a sociedade, apresentam-se de diferentes formas, entrelaçados às mudanças históricas e políticas que ocorreram no país. Em alguns momentos é compreendida, na sua dimensão assistencial, como prestação de serviços, e em outros, numa perspectiva de diálogo entre diferentes setores sociais, tendo em vista as mudanças sociais. No entanto, percebemos que não há clareza conceitual no tocante à extensão universitária enquanto função das Universidades.

Entendemos, por outro lado, que as mudanças políticas provocam, nos espaços interno e externo das Universidades, momentos de conflitos e de lutas para a sua manutenção e legitimação, como instituição pública. Se compreendermos a instituição universitária como um campo acadêmico, perceberemos, na estruturação deste campo, interesses individuais e coletivos, por vezes divergentes, mas em consonância com outros campos das diversas áreas de formação universitárias localizados dentro do próprio campo científico e no espaço social no qual se inserem essas instituições.

Para refletirmos sobre o espaço social global, no qual ocorre a configuração desses campos, recorreremos a Bourdieu (1996, p. 50) que esclarece que ele é tido

[...] como um campo, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins

diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou transformação de sua estrutura.

Assim, mesmo mantendo relações entre si, os vários campos, aqui articulados como funções universitárias, se estruturam com objetivos específicos, o que garante uma lógica particular de funcionamento, conservando-se e transformando-se dentro do espaço social, com características próprias.

As emergentes mudanças econômicas, sociais, culturais e tecnológicas, ocorridas na sociedade nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, vêm desafiando as instituições universitárias, sobretudo as públicas, a responderem às novas demandas inerentes a esse processo de transformação que envolve toda a população. Esse desafio alia-se às reduções de financiamentos, por parte do Estado, para as Universidades públicas, em detrimento de suas necessidades conjunturais.

Diante de tal contexto, acentuam-se as contradições das funções universitárias assumidas ao longo de sua história, fazendo com que se perpetue a dissociabilidade entre a investigação, o ensino e a extensão. No campo da investigação, a Universidade vem se tornando refém dos interesses da competitividade da economia, em detrimento de uma investigação voltada para os interesses sociais e humanos; na dimensão do ensino, vem perdendo a idéia de formação geral, cultural e humanista, em prol da formação profissional e especializada; e, no que concerne à extensão, continua a visão assistencial, a dimensão de prestação de serviços, em detrimento de uma ação educacional com perspectiva de emancipação social.

Tais contradições remetem às Universidades públicas o desafio de repensarem suas funções em busca de sua legitimidade. Neste sentido, já pensam proposições inovadoras, vislumbrando perspectivas de ação que possam dar respostas aos problemas sociais emergentes e às questões sociais que

a ela se apresentam. Torna-se necessário uma redefinição de sua atuação, no que diz respeito ao paradigma da formação profissional que tem sido privilegiado ao longo da história. Essa visão da profissionalização pode ser confirmada com os dados que revelam o crescimento das instituições de ensino superior particulares que têm suas funções voltadas diretamente para a dimensão da formação profissional. Conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais (INEP), em 2004, foram oferecidas 2.320.421 vagas no setor privado do Ensino Superior e 308.492, para as instituições públicas.

Em contraposição, são as Universidades públicas que têm se destacado nas avaliações desse sistema de ensino superior no Brasil e têm discutido, em seus projetos políticos/pedagógicos, a perspectiva de uma formação de sujeitos dispostos e abertos às mudanças, às incertezas e com capacidade de dialogar com os problemas do mundo em constante mutação social, cultural e econômica. Constatamos uma demanda candidato/vaga maior para estas instituições, comprovada pelo INEP, em 2004: 7,9 para as instituições públicas e 1,3 para o setor privado.

Então, como as Universidades públicas brasileiras têm vivenciado as crises de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade, já discutidas por Santos (1996; 2004a)? Para tanto, enfocamos os desafios enfrentados por essas Universidades no início do século XXI, visando sedimentar nossa argumentação sobre a extensão universitária, com perspectiva de formação cidadã, como um dos campos de enfrentamento da crise de legitimidade, a partir do diálogo com a sociedade na qual está inserida.

Nos diálogos com Santos (1996; 2004a), Morin (1999a; 2001), Buarque (1994), Menezes (1996), Ianni (1997), Fávero (1977), Toscano (1999), Trindade (2000; 2001), Chauí (2001; 2003), Weber (2003), Germano (2005) dialogaremos sobre a relação entre as Universidades e a sociedade, denotando suas crises a partir dos anos 1960, período de crescimento da

demanda pela educação superior, priorizando as discussões dos anos 80 e 90, do século XX, quando a extensão universitária se apresenta, para alguns autores, como uma das alternativas para o enfrentamento dessas crises.

Para discorrermos sobre extensão universitária e formação cidadã, aqui interpretadas, apoiamo-nos, primeiramente, nas discussões realizadas durante os Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, a partir de 1987, no Plano Nacional de Extensão (2000-2001) e na legislação educacional brasileira, para articulá-las com as concepções de Universidade.

Por essa condução, aproximamo-nos também dos estudos de Reis (1992), Melo Neto (1997), Nogueira (2000; 2001; 2005), Demo (2001), Thiollent (2000; 2003), Botomé (2001), Tavares (1997; 2000; 2001), Almeida (2002), Jezine (2001; 2002), Corrêa (2003; 2006), pois estes autores nos remetem a uma concepção crítica e atualizada da extensão universitária, possibilitando discussões sobre uma nova concepção de Universidade, trazendo um entendimento de extensão universitária e de formação numa perspectiva cidadã.

Refletimos que a discussão de formação para a cidadania na Universidade dar-se-á na medida em que nos aproximarmos da compreensão da emergência e da necessidade da reforma do pensamento e da educação, tal como nos sinaliza Morin (1999a; 2000; 2001; 2002; 2003; 2005a; 2005b), para a busca da realização da condição humana. Ou ainda, como nos conduz Freire (1983; 1987; 1993; 1999; 2002), para um exercício de diálogo na ação educativa entre diferentes saberes que possam promover a formação autônoma, curiosa, problematizadora e crítica como pressupostos para uma formação cidadã dos alunos.

Neste sentido, abordamos a idéia de redefinição da cidadania na contemporaneidade, nos apropriando dos aportes teóricos de Marshall (1967), Mansini Covre (1991), Almeida (1997), Mondaini (2003), Arendt (1993; 2002), Vieira (2001),

Bobbio (1992; 2004), Morin (1999a; 2000; 2001; 2003; 2005), Buffa (2002), Arroyo (2001), Pateman (1992), Melluci (2001), Torres (2001), Teixeira (2001), Dagnino (2004), Gohn (2004; 2005) e Santos (1996; 2002; 2003a; 2003b; 2004c; 2005a) para compreendermos a importância da formação cidadã, visualizando uma alternativa de enfrentamento das crises das Universidades pela função da extensão universitária, aliada ao ensino e à pesquisa, como propõe Santos (1996; 2004a) e pela participação na contemporaneidade.

## **2.1 UNIVERSIDADES PÚBLICAS: CRISES E ALTERNATIVAS**

No século XIX, “a universidade moderna propunha-se produzir um conhecimento superior, elitista, para ministrar a uma pequena minoria igualmente superior e elitista, de jovens num contexto institucional classista,” como nos indica Santos (1996, p. 210 - 211). Somente a partir da segunda metade do século XX, houve a reivindicação pela expansão do sistema universitário, e, como tal, estava associada às exigências do projeto de desenvolvimento tecnológico e da produção industrial.

Nessa época, por um lado, crescia o número de ocupações que exigiam o nível de educação secundária e superior; por outro, a possibilidade de mobilidade a partir da competência individual. Desse modo, a Universidade atravessava o grande dilema entre permanecer mantendo seu elitismo, transmitindo conhecimentos para um número reduzido da população (objetivo do século XIX), ou se ampliaria para uma camada maior (massificação do ensino superior), vindo, ao mesmo tempo, a preocupação de ampliar e compatibilizar suas funções, sem perder sua centralidade e sua qualidade, tendo em vista as necessidades emergenciais do sistema econômico.

Para Santos (1996), nesse período, há o atrofiamiento da dimensão cultural e o privilégio da dimensão produtivista e utilitarista. Porém, no campo das políticas universitárias,

aconteceu uma grande explosão de suas funções, na maioria das vezes, contraditoriamente. E ainda nos diz, o mencionado autor, que a ampliação das funções da Universidade relaciona-se à explosão desta pelo aumento da população estudantil em vários países, a proliferação das Universidades, a expansão do ensino, bem como o crescimento da pesquisa destinada às novas áreas do saber.

Estas questões, que emergem na atualidade para as Universidades públicas, devem ser compreendidas ao longo da trajetória histórica dessas instituições, haja vista que, inseridas na sociedade moderna, elas vêm passando por situações que põem em xeque as suas funções de dimensão cultural, formação profissional e desenvolvimento do saber desinteressado (que não aponta para um interesse específico) dos indivíduos na sociedade.

A situação enfrentada pelas Universidades, exposta no texto de Santos (1996) intitulado *Da Idéia de Universidade à Universidade de Idéias*, é traduzida em três momentos de crise: o primeiro, corresponde à crise de hegemonia, que diz respeito à contradição entre os conhecimentos exemplares e os conhecimentos funcionais; o segundo momento, à crise de legitimidade, que indica a contradição entre hierarquização e democratização da universidade; e, a crise institucional, responsável pela contradição entre a autonomia institucional e o produto social a ser fornecido por ela.

A crise de hegemonia ocorre quando se coloca em questão a centralidade da Universidade como único e exclusivo lugar privilegiado de produção da alta cultura (cultura de elite) e conhecimento específico do século XIX. Porém, torna-se mais evidente no período pós-Segunda Guerra, e, principalmente, a partir dos anos de 1960. Tais pressupostos são formulados nas seguintes dicotomias: alta cultura x cultura de massa; educação x trabalho; teoria x prática.

A primeira dicotomia, alta cultura x cultura de massa, constitui o núcleo central do ideário modernista. A problemática reside no questionamento a respeito da centralidade da Universidade enquanto promotora da cultura sujeito, ou seja, alta cultura. Porém, a partir do pós-Segunda Guerra, com o surgimento da cultura de massa, evidencia-se como uma nova forma cultural, que acaba por questionar a centralidade desta cultura sujeito. Entretanto, afirma Santos (1996, p. 193),

[...] a cultura de massa tem uma lógica de produção, de distribuição e de consumo completamente distinta e muito mais dinâmica da que é própria da cultura universitária e os seus produtos vão apertando o cerco à alta cultura universitária, quer porque reciclam constantemente os produtos desta, quer porque concorrem com ela na formação do universo cultural dos estudantes.

Daí, a Universidade começa a perder sua centralidade no momento em que não consegue transformar essa “nova cultura” (cultura de massa) numa cultura objeto, ou seja, aquela com menor valor..

A segunda dicotomia, educação x trabalho, resultou da existência de dois mundos com pouca ou nenhuma relação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. Emerge, então, a sequência educação x trabalho, uma nova função da educação, tendo em vista o espaço da produção. Privilegia-se o ensino de conhecimentos utilitários, fortalecendo a força de trabalho especializada, com o intuito de atender aos desafios do conhecimento tecnológico. Desse modo, nos diz Santos (1996, p. 196):

[...] a educação que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação de caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao

desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios dos desenvolvimentos tecnológicos no espaço da produção.

Neste sentido, ocorre no campo universitário uma cisão na educação entre a cultura geral e a formação profissional, cindindo-se o trabalho entre qualificado e não-qualificado.

A última dicotomia, teoria x prática, surge pela prioridade na pesquisa pura, fundamental ou básica, dissociada de uma aplicação prática. No entanto, a Universidade passa a ser desafiada a se envolver, a partir dos conhecimentos por ela produzidos, na busca de resolução dos problemas econômicos e sociais existentes. Emerge, diante de tal situação, uma crítica ao isolacionismo da Universidade, passando esta a ser caracterizada como uma *torre de marfim*.

No tocante à relação Universidade e a produtividade, Santos (1996) observa que existem vários fatores nela imbricados, entre os quais destaca: o incentivo para a busca de recursos externos não estatais; a ampliação da relação Universidade e indústria, portanto, a ênfase para a pesquisa aplicada; o discurso da eficiência e a velocidade na produção do conhecimento científico; a existência de diferenças salariais entre os professores; o declínio de alguns cursos de humanidades por não serem rentáveis, entre outros.

No que diz respeito à relação Universidade e comunidade, está em evidência a questão da responsabilização social da Universidade frente aos problemas da sociedade contemporânea. É reconhecido o acúmulo de conhecimentos produzidos nas Universidades, entretanto, nelas, identificam-se a ausência de diálogos com os problemas de seu tempo, especialmente um conhecimento a favor dos pobres, dos dominados e de seus interesses.

Entre os problemas sociais existentes a partir dos anos 1960, destacavam-se os da educação, com seus grandes movimentos em prol da ampliação para uma camada maior da população. No Brasil, como afirma Toscano (1999, p. 2),

[...] durante a década de 1960, os movimentos de estudantes, professores e de outros setores da sociedade intensificaram-se e, entre outras reivindicações, buscavam a ampliação do número de vagas para os jovens que estavam à margem do ensino superior.

Neste contexto, evidencia-se a crise de legitimidade, que apresenta um grande paralelo com a idéia de possibilidades de escolhas postas pelo ideário democrático do projeto modernista. Devemos lembrar que problema da legitimidade na Universidade ocorreu, de fato, no final do século XIX, quando as lutas dos trabalhadores pelo sufrágio universal, pelos direitos civis e políticos, pela organização autônoma dos interesses foram obtendo êxito. Naquele período, nas sociedades européias, a forma política do Estado liberal foi substituída pelo Estado de bem-estar social, que é, conforme Santos (1996, p. 211),

[...] uma forma política muito mais democrática apostada em compatibilizar, dentro do marco das relações sociais capitalistas, as exigências do desenvolvimento econômico com os princípios filosóficos, políticos da igualdade, da liberdade e da solidariedade que subjazem ao projeto social e político da modernidade.

Embora a legitimidade da Universidade, no referido período, fosse precária, somente entrou em crise na década de 60 do século XX, visto que

[...] a crise de legitimidade é em grande medida o resultado do êxito das lutas pelos direitos sociais e econômicos, os direitos humanos da segunda geração, entre os quais pontifica o direito à educação. (Santos, 1989a apud SANTOS, 1996, p. 211).

Ainda, conforme Santos (1996), dois fatores contribuíram para a crise de legitimidade: primeiro, quando ficou socialmente visível que a educação superior era destinada somente às classes privilegiadas, ou seja, à elite. O segundo fator refere-se ao momento em que a educação superior deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser fonte de aspiração de ampla parcela de jovens das mais diferentes camadas da população, que visavam à ascensão social.

Para amenizar a situação e não perder o seu elitismo, a Universidade

procurou desvincular na prática, e a revelia do discurso ideológico, a procura da universidade da procura de democracia e de igualdade, de tal modo que a satisfação razoável da primeira não acarretasse a satisfação exagerada da segunda, assim interpreta (SANTOS, 1996, p. 212).

Na relação entre as duas primeiras crises é que se percebe o processo de massificação do ensino superior ocorrido em alguns países, principalmente, a partir dos anos de 1950, sobre a influência da denominada teoria do capital humano, desenvolvida pelos economistas liberais (ingleses e americanos), cujo conteúdo deu suporte à crença na educação como forma de ascensão social, indicando um vínculo direto entre educação, trabalho e produção. Em tal circunstância, a procura pela Universidade passa a ser uma questão de democracia, igualdade de oportunidades e de mobilidade social.

A crise institucional reveste-se tanto da crise de hegemonia quanto da crise de legitimidade, mas o que está em causa é a autonomia universitária. Conforme Santos (1996, p. 214), “[...] os factores que têm vindo a tornar cada vez mais problemática a sua afirmação são a crise do Estado-Providência e a desaceleração da produtividade dos países centrais.”

A crise do Estado-Providência ocorrida, sobretudo, a partir dos anos de 1970, tem provocado progressivos cortes nos orçamentos das políticas sociais, inclusive, nas áreas de saúde e da educação. No caso das instituições universitárias públicas, no dizer de Santos (1996), esses cortes provocaram três efeitos na vida institucional: a seletividade, referindo-se às posições assumidas nas áreas do saber na Universidade; o critério da produtividade e os mecanismos de avaliação externa; e finalmente, a tentativa de induzir a Universidade a procurar meios alternativos de financiamentos, com a finalidade de atingir sua autonomia e o cumprimento de sua responsabilidade social.

Ao lado deste último efeito, liga-se o fenômeno da redução da velocidade do produtivismo industrial que desafia a Universidade a inserir-se na luta pelo aumento da produtividade, utilizando, para isso, os critérios de rendimento empresarial para avaliar o desempenho institucional.

Os critérios de avaliação externa da Universidade põem em risco a sua centralidade, enquanto produtora dos conhecimentos científicos, de educação superior e de formação profissional e imprimem critérios quantitativa e economicista (lógica do produto industrial) na avaliação da qualidade e eficácia dos produtos oferecidos. Essa lógica presente nas Universidades tem se manifestado em atendimento às diretrizes do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, provocando, como revela Ianni (1997, p. 31):

[...] uma transformação da universidade na qual algumas dimensões que pareciam, ou

que supomos, ou que consideramos essenciais da universidade no que se refere à cultura, ao pensamento, à liberdade de criação, à transmissão de conhecimentos, à relação dos indivíduos e das coletividades com as outras coletividades – tudo isso fica posto em questão, porque, na verdade, a universidade está sendo transformada na direção de um economicismo tecnocrático que concebe a organização e o funcionamento da vida acadêmica em termos empresariais.

Na América Latina, as Universidades seguem uma perspectiva de funcionamento pautada nos pressupostos de *eficiência e produtividade*, difundidos a partir dos anos de 1980; na Inglaterra, no governo conservador de Margareth Thatcher, quando

[...] começaram as políticas de ensino superior que alteraram as regras tradicionais do financiamento universitário e impuseram hierarquias no interior e entre as universidades por meio de processos de avaliação. Este processo levou ao fechamento de departamentos e à diabolização da liberdade acadêmica em nome da “eficiência” e da “produtividade.” (TRINDADE, 2001, p. 17).

Ao abordar o diagnóstico da situação das instituições universitárias na América Latina, Trindade (2001) nos fala de identidade e de transformações da Universidade ao longo da história. Assinala que o contexto contemporâneo, sustentado pela lógica do mercado, do conhecimento e de poder, capaz de criar novas formas de financiamento, repercute na redefinição do sentido público dessa instituição, comprometendo a sua *missão social*. O referido autor considera também o crescente processo de massificação e de privatização do ensino superior, neste continente, a partir da segunda metade do século XX,

simbolizado pelo aumento de matrículas neste sistema de ensino, ao lado da expansão do ensino superior privado.

Neste caminho, o estudo realizado por Germano (2005) a respeito das políticas educacionais implementadas durante o Estado Militar (1964 - 1985), no Brasil, nos chama a atenção para a expansão do ensino superior privado, neste período e nos diz que

[...] a política de expansão do ensino superior acabou por se transformar assim no inverso do que era estabelecido no Artigo 2º, da Lei 5.540/68, pois os estabelecimentos isolados passaram a constituir a “regra” e a organização universitária, a exceção. (GERMANO, 2005, p. 151, grifos do autor).

O não-cumprimento do Artigo 2º da Reforma Universitária, Lei 5.540/68 que versa sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, repercutiu na qualidade do ensino de graduação durante o período do Regime Militar (1964 - 1985) e Germano (2005) nos explica os motivos que levaram a isso:

[...] as instituições de ensino superior privadas – exceto as Universidades Católicas - não fazem pesquisas; b) no âmbito das universidades públicas, poucas levaram adiante uma política de pesquisa; c) por outro lado, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa acabou por privilegiar a pesquisa e a conseqüente desvalorização do ensino; d) a pesquisa, por sua vez, passou a ser desenvolvida sempre no âmbito dos programas de pós-graduação, por uma “elite” intelectual que recebe financiamentos de fontes externas à universidade; e) esse modelo provocou distorções,

na medida em que tal “elite” se afastou dos cursos de graduação [...]. (GERMANO, p. 154 - 155)

Com a Nova República, em 15 de março de 1985, assume o governo do Brasil José Sarney (1985 - 1990); nesse momento, duas ideias emergem como fundamentais para as Universidades públicas: a discussão sobre autonomia e a necessidade de democratização, via ampliação das vagas para um maior contingente populacional. A criação da Comissão de Alto Nível, para estudar a Reformulação da Educação Superior, que foi instituída pelo Decreto nº 91.177, em 29 de março de 1985, objetivou conhecer a situação de crise das Universidades brasileiras e propor soluções. Essa Comissão elaborou um relatório final, denominado Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira, cujos temas destacados foram: democratização, competência, avaliação e autonomia. Dentre os princípios do relatório, citamos os seguintes:

1. a responsabilidade do poder público com a manutenção e expansão do ensino superior em todos os níveis.
2. a adequação das atividades de ensino, pesquisa e extensão na realidade [...].
3. diversidade e pluralidade do ensino superior [...].
4. autonomia e democratização interna associadas ao desempenho de cada instituição [...]. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1985, p. 2 - 8).

No ano de 1986, foi criado, no MEC, o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) pela Portaria nº 10, de 06 de fevereiro daquele ano, para analisar o relatório da Comissão de 1985. Após analisá-lo, o Grupo estabeleceu o critério de concessão de autonomia vinculada ao processo de

avaliação das Universidades e Institutos Isolados. Por outro lado, também insistia na democratização a partir do número de vagas e criação de cursos em vários turnos. (MEC, 1986).

Chauí (2001; 2003; 2006) colabora com o tema ao analisar as crises da Universidade brasileira, dizendo que, a partir do Regime Militar (1964 - 1985), ocorreu a abertura para a mudança da Universidade da condição de instituição para a de organização. Esta passagem está associada às reformas do ensino superior consubstanciadas pela proposta de vincular a Universidade ao mercado. No primeiro momento dessas reformas, ela vai se associar a uma Universidade funcional, existente nos anos de 1970, quando o Regime Militar prometeu à classe média o sonho de ascensão social através do diploma universitário, vinculou a Universidade ao mercado de trabalho e implementou mudanças estruturais, programas e currículos das instituições universitárias para atender aos interesses do mercado.

Nos anos 1980, Chauí (2001; 2003; 2006) vai falar de uma Universidade de resultados, que começa nos anos 1970 e cresce na década seguinte. Este período foi configurado da seguinte forma: primeiramente, mediante a continuação do crescimento das escolas superiores privadas e, em seguida, a proposta de parceria entre a Universidade e as empresas privadas, para que estas pudessem oferecer empregos aos futuros profissionais, e, do lado da Universidade, a definição de pesquisas em conformidade com os interesses empresariais.

Durante os anos de 1990 em diante, Chauí (2001; 2003; 2006) nos indica a ideia de uma Universidade operacional, caracterizada agora como uma organização, voltada para ela mesma, ordenada, de acordo com o contrato de gestão, apostando na flexibilidade e na avaliação, mediante critérios de produtividade e eficácia. Neste modelo, insiste-se na quantidade de aulas dadas, na diminuição do tempo de mestrado e doutorado, na quantidade de publicações de artigos em

colóquios, congressos, entre outros requisitos propostos para avaliar o grau utilitário da Universidade. Aqui se busca avaliar a produtividade da Universidade, questionando: “quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz.” (CHAUI, 2001, p. 184). Nesta proposta, não há tempo para a reflexão, para a crítica, para a mudança, para a superação. Entretanto, nos alerta Chauí (2006, p. 11):

Se desejarmos reverter esse quadro, será preciso, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio nem um serviço.

Nesse contexto de privatização do ensino superior e de descaracterização das Universidades como um bem público, esses são os fatores que caracterizam os ditames aos quais essa instituição está submetida, chegando ao que Menezes (1996) denomina de *Universidade sitiada*. Este cerco ocorre tanto por parte de seus agentes internos quanto entre aqueles externos à instituição, porém, o seu desfecho só ocorrerá quando superarmos a lógica do quantitativo presente na instituição e privilegiarmos a qualidade e os interesses sociais das atividades nela desenvolvidas.

Buarque (1994), por sua vez, desafiando as Universidades a aventurarem-se em meio às mudanças, às perplexidades vivenciadas nos últimos anos, convida esta instituição a pensar as crises que atravessamos, na perspectiva de formulação de alternativas para a construção de uma nova nação.

Desse modo, percebemos que durante os anos 1980, e no decorrer dos anos 1990, o campo universitário brasileiro vivenciou uma acentuação de crises, as quais podemos associar àquelas indicadas por Santos (1996): de um lado, o cerco das políticas neoliberais incentivando a privatização, a avaliação

quantitativa, a redução de recursos, levando as Universidades a viverem em confronto, no tocante ao cumprimento das suas funções hegemônicas; de outro lado, a luta de alguns setores internos e externos à Universidade, pela busca da democratização dos saberes nela construídos, como argumento de legitimidade. Desse modo, a crise vivenciada pela Universidade pública, como ressalta Santos (2006, p. 1), “não, decorre, pois, de um problema de financiamento.”

Santos (2004a), ao analisar o aprofundamento das crises das Universidades públicas nos últimos 30 anos, nos alerta para a proposta de uma reforma universitária alicerçada num projeto de país e este, por sua vez, “tem de resultar de um amplo contrato político e social, desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público.” (SANTOS, 2004a, p. 55).

Para o referido autor, pensar a Universidade como bem público é lutar pela sua democratização efetiva, atribuindo-lhe o papel de colaboradora para a superação do processo de exclusão de diferentes grupos sociais e seus diversos saberes. Neste sentido, corrobora Morin (1999a, p. 19):

[...] a universidade precisa superar-se para se encontrar. Desse modo, inscrever-se-á de modo mais profundo em sua missão transecular que assumindo o passado cultural, se adiantará para um novo milênio com o intuito de civilizá-lo.

Nesta direção, as Universidades precisam reinventar um modelo de “atuação ativa, autônoma, e estrategicamente orientada para médio e longo prazo” (SANTOS, 1996, p. 222), para que possam cumprir e assumir a sua missão de ser “conservadora, regeneradora e geradora” (MORIN, 1999a, p. 9) de saberes e práticas.

Mas quem serão os protagonistas dessa reforma universitária? Santos (2004a) nos indica que o primeiro é a própria Universidade pública, ou aqueles que estão nela interessados, com ela comprometidos e possam problematizar as consequências atuais dos avanços da ciência, da técnica, do progresso no plano individual e coletivo da sociedade, a partir de fundamentos socioculturais e epistêmicos. Vale ressaltar que identificamos, em um gestor da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA (1996 - 2002), ideias de uma Universidade que procura assumir o compromisso de se afastar dos trilhos que aprisionam a construção do conhecimento, atuando para a valorização da criação, esta como fundamental também no exercício da gestão:

Eu quero enfatizar a importância da questão da criação. Da criação em geral e em arte, como um elemento imprescindível também para a gestão. Para mim não existe tanta diferença. Compor deve ser visto no sentido amplo, *lato sensu*. Compor seria uma atividade que abarcaria arte, ciência e gestão. Quem leva isto a sério assume um compromisso, vamos dizer assim, com o inesperado. Porque não se pode criar em cima de trilhos. No que concerne à criação, os trilhos só servem para ser arrancados. Se você tem trilhos prontos não tem como criar. (Bandolins).

Esta fala nos lembra a sugestão de Santos (1996) de pensarmos num outro modelo de atuação da Universidade que possa valorizar a racionalidade estética/expressiva das artes e literatura, espaço da composição, da criação autônoma, em detrimento da racionalidade cognitiva/instrumental das ciências historicamente dominantes no modo de fazer universitário, rastreado pelo pensamento disciplinar, fragmentário, linear, programático. Ao fazermos esta escolha, poderemos nos aproximar da dimensão social e política da instituição universitária, e assumir que “[...] a universidade tem de ser

também uma alternativa à universidade” e, para isto, “[...] é necessário submeter as barreiras disciplinares e organizativas a uma pressão constante.” (SANTOS, 1996, p. 225).

A formação de um modelo de Universidade envolve interesses e escolhas com compromisso social e político na e com a sociedade que se quer construir. Esta compreensão nos permite agora anunciar os outros protagonistas, indicados por Santos (2004a), relacionados aos planos políticos e sociais. Para o referido autor, o outro protagonista é o Estado Nacional, quando ocorrer o seu compromisso com uma *globalização solidária da universidade*. O terceiro protagonista são os cidadãos individual ou coletivamente organizados em movimentos sociais, grupos sociais, sindicatos, organizações não governamentais e suas redes, governos locais progressistas, todos aqueles interessados em fundar uma parceria com a Universidade, visando ao atendimento de interesses sociais.

No tocante à realidade brasileira, reitera Weber (2003, p. 125):

Importa, pois, formular um projeto de universidade pública, condição indispensável de um projeto nação, que encontre o patrocínio de um ou mais segmentos sociais [...] envolvidos na formulação de projetos políticos-sociais comprometidos com a construção da democracia.

Após falar sobre a reforma das Universidades públicas e seus protagonistas, Santos (2004a) indica alguns princípios norteadores, quais sejam: enfrentar o novo com o novo; lutar pela definição de crise; lutar pela definição de Universidade; reconquistar a legitimidade; criar uma nova institucionalidade; e regular o setor universitário privado.

Destacam-se aqui, para efeito de análise, dois destes princípios anunciados: a luta pela definição de Universidade e a reconquista da legitimidade, por compreendermos que estes

preenchem as discussões sobre o efetivo papel social que as Universidades públicas têm a cumprir frente aos processos de exclusão social. Ao falar sobre o papel que a Universidade tem assumido ao longo da história, a coordenadora do SACI/UFRN, em entrevista, nos revela:

Incomodava-me sempre achar que a Universidade vivia de costa para o povo. Há um grupo de professores na Universidade, numa área fechada, um grupo de excelência construindo um conhecimento que serve para alguma coisa, mas que nunca vai atingir as pessoas. Se não para aquele grupo seletivo que vai construir muitas técnicas, novas tecnologias. Vai servir sempre a uma elite, seja uma elite cultural, seja uma elite econômica que vai ter acesso a esse conhecimento. Mas o povo, o povo fica de fora da discussão. (Animã).

Esta forma de produção de saberes voltada para uma pequena parcela da população da sociedade, tal como afirma a entrevistada, alicerça a luta pela definição de Universidade que diz respeito a uma questão de hegemonia analisada por Santos (1996; 2004a), associada à contradição entre os conhecimentos exemplares e os conhecimentos funcionais que essa instituição teve que assumir ao longo de sua história. Na perspectiva de uma reforma, a Universidade só existirá se houver a formação graduada, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão, caso contrário será somente ensino superior.

Ao falar sobre as funções da Universidade no contexto de crises, o Pró-Reitor de Extensão da UFRN (1999–2003) nos revela que, quando houve a aprovação do Programa de Ensino e Extensão Educação, Saúde e Cidadania (PESC/SACI), foi enfatizada a necessidade de se debruçar para analisar aquilo que a Universidade faz, e assim nos diz:

Tenho uma visão de que a Universidade não pode ser analisada apenas no ponto de vista das políticas públicas, governamentais para a Universidade. Não podemos analisar apenas as políticas neoliberais que atingiram duramente as Universidades. Nós podemos analisar e dizer quais são as críticas a essas políticas, mas a certo ponto eu cheguei à conclusão que isso é insuficiente. Porque é necessário meditar sobre aquilo que a Universidade faz: produzir conhecimento e educar. Ela faz isso de forma fragmentada, de forma isolada, de forma instrumental. Essa é uma forma hegemônica. E, há algo na extensão, a meu ver que é o seguinte: é a área menos atrelada, a órgãos como o CNPq, como a CAPES, etc. E através disso a Universidade poderá fazer a sua própria política [...]. (Estrela).

Estas palavras anunciam que não podemos refletir sobre a Universidade apenas considerando as políticas educacionais propostas para as instituições, pois isto é limitado; precisamos nos debruçar para analisar aquilo que essa instituição faz, que é produzir conhecimento e educar. Entretanto, sugere que façamos a crítica ao paradigma de pensamento hegemônico fragmentado, isolado, instrumental o seu possamos compreender a extensão universitária como uma forma de a Universidade desenvolver a sua própria política, visando a uma reforma do pensamento. Tal consideração se coaduna ao pensamento de Almeida (2002, p.33), quando aposta e escolhe a extensão universitária como um caminho para “promover, facilitar e empreender uma reforma de pensamento.”

Identificamos na abordagem de um outro entrevistado da UFBA a ênfase dedicada à extensão universitária, quando também desenvolve uma explicação das funções assumidas pela Universidade ao longo da história, expondo a sua importância

para os interesses da sociedade na qual está inserida. Vejamos as suas palavras:

Acho que a Universidade tem a função social nos três objetivos fins indissociáveis. Quer dizer o ensino, no sentido do componente importante de formar pessoas, a pesquisa que ela produz conhecimentos e não só reproduz, quer dizer a capacidade de construir um saber inclusive adequado a sua realidade. Porque o pesquisador que está na Europa ele está preocupado com a Europa. O Darcy Ribeiro gostava muito de dizer: na pesquisa não adianta a gente querer botar um tijolozinho num muro imenso e forte. Vamos construir os nossos muros aqui. Vamos construir uma pesquisa que dê conta de nossa realidade e que possa contribuir para uma realidade ampla. A extensão não é esse terceiro termo que geralmente se coloca. Para mim ela é fundamental. (Realce).

Ao analisar estas palavras destacando a pesquisa, a extensão, o ensino, com seus interesses voltados para a sociedade, recorreremos a Santos (2004a), que aborda a necessidade da definição das suas funções (hegemonia) no século XXI, tendo em vista contribuir para a conquista de sua legitimidade, participando junto com setores da sociedade interessados pela conquista da emancipação social. Neste sentido, o mencionado autor considera algumas áreas como fundamentais para atingir esta meta, dentre elas: a pesquisa/ação, a ecologia dos saberes e a extensão<sup>3</sup>.

A pesquisa/ação se apresenta como uma metodologia presente em algumas atividades extensionistas, referindo-se à definição e execução de projetos de pesquisa que envolvem

---

<sup>3</sup> As outras áreas sinalizadas por Santos (2004a) são: Universidade e Escola Pública; Universidade e indústria; o reforço da responsabilidade social da Universidade e, por último, criar uma nova institucionalidade.

as organizações sociais na busca de resolução de problemas, a partir dos resultados das investigações. Partimos do pressuposto que os interesses sociais são articulados com os interesses da ciência promovendo a produção do conhecimento científico articulado com os saberes externos à Universidade.

Mediante a ecologia de saberes, a Universidade permite a valorização dos conhecimentos de grupos sociais que se encontram marginalizados por só haver à sua disposição os conhecimentos ditos não científicos, articulando-os com os conhecimentos científicos e humanos produzidos internamente na instituição. Ao assim proceder, a Universidade estará fugindo da visão de única produtora de um conhecimento válido, e passa a levar em consideração outros tipos de conhecimentos que lhe são externos, dialogando com estes.

A pesquisa/ação e a ecologia de saberes abrem espaço para a denominada por Santos (2004a, p. 78), “reorientação solidária da relação universidade-sociedade,” fundamentada nas suas funções de produtora, sistematizadora e transmissora de conhecimentos, confirmando sua dimensão pública e favorecendo a ideia de formação com responsabilidade social e cidadã.

Santos (2004a), ao dialogar sobre as perspectivas de reforma das Universidades no século XXI, considera que a extensão deverá ser repensada e estar presente nos currículos dos cursos de graduação para corroborar o enfrentamento dos problemas emergentes nesta época de globalização hegemônica, neoliberal.

A partir deste cenário na década de 1990, no Brasil, a extensão universitária vem se apresentando como uma temática a ser aprofundada, sobretudo, frente às ideias privatizantes presentes nas políticas educacionais pautadas no modelo neoliberal, sustentado pela lógica quantitativista, competitiva e excludente, que destrói valores humanos, sociais, culturais e ambientais. Para tanto, as Universidades públicas, que se

querem legítimas, precisam se articular e fazer dialogar as suas funções de ensino, pesquisa e extensão com os setores da sociedade interessados na busca de soluções dos problemas do seu tempo.

## **2.2 A REINVENÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL**

O cotejamento das ideias de Santos (1996), quando fala dos momentos de crises de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade, tendo em perspectiva a Universidade brasileira, permite levantar a proposição de que a extensão pode ser credenciada como indissociável do ensino e da pesquisa, como um dos caminhos para a conquista da autonomia universitária (crise institucional) e para a democratização (crise de legitimidade). No caso brasileiro, essa indissociabilidade legalmente é uma realidade desde a promulgação da Constituição do Brasil, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Em meados da década de 1980, se intensificaram as propostas para a reformulação do campo universitário brasileiro, cujas idéias giraram em torno dos critérios de competência e qualidade (hegemonia), autonomia e avaliação (institucionalidade) e democratização (legitimidade). A fim de responder a esses desafios, as Universidades públicas, a partir da década de 1990, buscaram ampliar a oferta de vagas, criar novos cursos para atender à demanda crescente por acesso à educação superior e tentaram minimamente uma aproximação com a sociedade, principalmente, com “aquela população historicamente marginalizada” (TAVARES, 1997, p. 123), esta pela via da extensão universitária.

Em estudo desenvolvido sobre o vestibular na UFRN (TOSCANO, 1999), entre os períodos de 1993 -início do vestibular com questões discursivas- e 1998, identificamos

que houve o aumento do número de vagas de 1.931 para 2.597, respectivamente, e o número de cursos oferecidos passou de 49 para 63. Como afirmamos,

[...] o aumento de vagas, que ocorreu sobretudo nas licenciaturas de menor custo para a Universidade, não reduziu as críticas ao vestibular, principalmente por parte daqueles que buscam um lugar nas áreas e cursos tidos como os de maior valor no mercado de trabalho, uma vez que a “escolha” desses cursos é muito superior ao número de vagas oferecidas. (TOSCANO, 1999, p. 176).

Assim, na escolha dos cursos, os indivíduos privilegiam a formação profissional, como tem acontecido ao longo da história das Universidades no Brasil, prevalecendo, dessa forma, a dimensão utilitarista e pragmática da educação “[...] sem conexão com a vida e com os problemas da sociedade brasileira.” (FÁVERO, 1977, p. 15). Essa visão é hegemônica até os dias atuais, mas, ao lado dela, emerge uma compreensão de uma Universidade que possa formar profissionais conscientes e capazes de atuar na sociedade, visando a mudanças, senão em toda, mas, pelo menos, em alguns setores sociais.

Nesta direção, diversos atores, em meados da década de 1980, buscaram a ampliação do conceito de extensão para além da prestação de serviços, disseminação de conhecimento e difusão cultural. Reis (1992) afirma que, a partir de 1985, com o apoio das forças emergentes do movimento docente e com a eleição direta de dirigentes universitários mais comprometidos com um outro modo de fazer universitário, o eixo fundamental da Universidade passou a ser a tentativa de dialogar com a população, sendo a extensão entendida como articuladora entre o ensino e a pesquisa, “vinculando-se ao exercício de transformação da sociedade.” (Ibid. p. 68). A extensão emerge

como uma “ação vinculada, contínua, processual de uma nova política, uma nova filosofia, uma nova postura de ação da Universidade.” (Ibid, p. 69).

Apesar de não ser predominante essa idéia de extensão nas Universidades brasileiras, pelo menos vem sendo preconizada desde o I Encontro do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, no período de 04 a 05 de novembro de 1987, na Universidade de Brasília (UnB). Tal evento objetivou a realização da revisão conceitual da extensão universitária, associando-a ao caminho para a Universidade cumprir a sua função social. Neste encontro, a extensão foi assim definida:

A extensão como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. [...] A extensão é uma via de mão-dupla, com o trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão o aprendizado que submetido a reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (NOGUEIRA, 2000, p. 11).

O princípio da relação entre ensino, pesquisa e extensão, proposto na Reforma Universitária, Lei 5.540 de 1968, é

confirmado na Constituição Federativa do Brasil, sancionada em 1988, a qual dispõe no Art. 207:

As universidades gozam de autonomia didática/científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988).

Outras reuniões do Fórum de Pró-Reitores de extensão realizaram-se nos últimos anos, da década de 80 e, durante os anos 90, do século XX, como espaços de reflexão sobre os seguintes temas: a) a extensão como articuladora do ensino e da pesquisa; b) o compromisso social da Universidade na busca de soluções de problemas no espaço em que está inserida; c) um novo conceito de sala de aula; d) as metodologias de extensão; e) a interdisciplinaridade nas ações extensionistas; f) a necessidade de institucionalização da extensão nas Universidades e no Ministério de Educação e Cultura; g) o financiamento para a extensão por parte do governo; h) a extensão e cidadania; i) propostas de avaliação das atividades extensionistas; j) a relação entre autonomia e extensão universitária. (NOGUEIRA, 2000).

Dentre os temas abordados nas várias reuniões, destacaremos aqueles relacionados aos objetivos deste estudo, na tentativa de refletirmos sobre a relação Universidade, sociedade e extensão universitária, numa perspectiva de formação cidadã.

A II Reunião Anual do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em Belo Horizonte/MG, no período de 23 a 24 de maio de 1988, apresentou como temática: “Estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa.” Neste evento, entre outros assuntos, discutiu-se a extensão, a pesquisa e o compromisso social da Universidade, buscando-se uma interpretação crítica do conceito de sala de aula.

A concepção de extensão universitária se apresentou como prática acadêmica que visa interligar a Universidade em suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da sociedade, buscando respeitar o compromisso social da Universidade. (NOGUEIRA, 2000, p. 19).

Nessa proposta de articulação do ensino, pesquisa e extensão, a dimensão da sala de aula, como explica Nogueira (2000, p. 20), “não se restringe mais ao espaço físico da dimensão tradicional, mas diz respeito a todos os espaços dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações.” (NOGUEIRA, 2000, p. 20).

Na III Reunião do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado durante o período de 23 a 25 de julho de 1989, em Belém/PA, o tema foi *A relação universidade e sociedade: a interdisciplinaridade e a questão da prestação de serviços*. Nas discussões sobre a interdisciplinaridade, esta se apresentou, na compreensão dos participantes da III Reunião, como um problema e um desafio a ser enfrentado no processo de produção e transmissão de conhecimentos na Universidade. Todavia, eles concluíram:

A extensão é um dos espaços estratégicos para promoção de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar, integrando grupos de áreas distintas do conhecimento, contribuindo à modificação progressiva da forma de fazer ciência e da transmissão desse tipo de saber e revertendo a tendência historicamente dominante de compartimentação do conhecimento da realidade. (NOGUEIRA, 2000, p. 25).

Nessa visão de extensão universitária, percebemos uma outra possibilidade do fazer universitário e de uma nova ciência que possa dialogar com as diversas áreas de conhecimentos, como propõe Morin (1999a; 2001), quando fala da necessidade

da reforma do pensamento e da reforma da Universidade no mundo contemporâneo.

No tocante à temática envolvida na relação Universidade e sociedade, foram constatados dois movimentos presentes: a predominância, na grande maioria das instituições, do “atendimento às demandas sociais imediatas, pela via de serviços como um fim em si mesmo, remunerados ou não.” (NOGUEIRA, 2000, p. 24); por outro lado, alguns segmentos das Universidades, ao seguir a compreensão do Fórum de 1987 e de 1988, balizam a extensão como “um momento do processo acadêmico global que envolve o ensino e a pesquisa.” (Ibid. p. 24).

Em função desse duplo entendimento da extensão, na relação da Universidade com a sociedade, durante essa III Reunião ficou deliberado a necessidade de reafirmar a compreensão de extensão que havia sido discutida e aprovada nos encontros anteriores, bem como a proposta “da prestação de serviços segundo dimensão emancipatória, não-assistencialista.” (Ibid. p. 24).

Diante das análises destas reuniões e reconhecendo que, no final da década de 1980, ainda não se haviam esgotado as discussões sobre quais as alternativas assumidas pela extensão universitária nos anos de 1990, questionamos: Há uma convivência na Universidade entre as práticas de extensão na dimensão acadêmica e de prestação de serviços? Indo mais além, como a concepção de extensão universitária foi sendo discutida na legislação educacional, no Brasil, no final do século XX e início do século XXI?

Em 1996, vemos surgir a LDBEN, Lei 9.394, aprovada em 20 de dezembro, que, além de não falar sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e abre espaço para diferentes formas de se fazer o ensino superior. Nesta Lei, a compreensão da extensão aparece vinculada ao ensino como transmissão de conhecimentos, como prestação de serviços, considerando-se a possibilidade de troca de saberes com a comunidade, a partir da

ideia de reciprocidade com esta. Vejamos o que diz a referida Lei em seu Art. 43, que trata dos objetivos para o ensino superior em seus parágrafos IV, VI e VII:

[...] IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e profissional que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

[...] VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (SAVIANI, 1997, p. 176).

A partir dessas orientações no tocante ao ensino superior, a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CES 776, de 03 de dezembro de 1997, abordando os aspectos referentes às diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Conforme o CNE/CES, as orientações curriculares deverão ser respeitadas por todas as instituições de ensino superior, buscando, todavia, “assegurar a flexibilidade e a qualidade de formação oferecida aos estudantes.” (MEC, 2004, p. 6). Entre os oito princípios estabelecidos no Parecer, aquele que aponta para a relação entre teoria, prática e extensão é:

Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão. (Ibid. p. 7).

Os objetivos indicados na LDBEN de 1996 passam a ser perseguidos nos Fóruns de Extensão. Ao fazer dez anos de criação do Fórum, durante o encontro realizado em Brasília/DF, no período de 15 a 17 de dezembro de 1997, foi elaborado o Plano Nacional Temático: *Universidade Cidadã*. Neste, foram apontados conceitos sobre a relação Universidade, extensão, cidadania e comunidade.

a) No aspecto relacionado à Universidade e cidadania, considera Nogueira (2000, p. 101 - 102):

Assumindo posição na transformação da sociedade brasileira, a universidade deve ser um espaço aberto às discussões que viabilizem o pleno exercício da cidadania para superação da exclusão ou marginalização que ainda mantém grande parte da população alheia ao exercício de seus direitos sociais, políticos e econômicos e afastada do processo de transformação que se opera em todas as áreas do conhecimento humano.

b) No tocante à extensão universitária e cidadania, explica Nogueira (2000, p. 101 - 102): “Identificada como sujeito social, deve inserir-se na sociedade, cumprindo seus objetivos de produtora e difusora de ciência, arte, tecnologia e cultura, compreendidos como um campo estratégico vital para a construção da cidadania.”

c) Sobre o conceito de comunidade, a concepção em discussão no plano associa-se a um espaço geográfico, social e cultural determinado e se constitui como “um ente dinâmico, geográfico, social e político, que inclui pessoas, não indivíduos, e por isso, são múltiplos os interesses e a gama de preocupações políticas.” (NOGUEIRA, 2000, p. 104).

Por outro lado, o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, advoga que os cursos de graduação devem

Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos [...] de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2004, p. 9).

Ao analisar a mencionada legislação educacional brasileira, percebemos os seguintes desafios lançados para as Universidades: a criação cultural; o estabelecimento de uma relação de reciprocidade com a comunidade; o papel de divulgadora da cultura, da pesquisa científica e tecnológica produzida internamente; a diversificação de seus programas de estudos de forma a atender aos interesses da região na qual se insere; e, ainda, ultrapassar a formação puramente profissional e incluir a dimensão política, social, cultural, ética e humanística. No entanto, vemos a aproximação com a sociedade por meio de cursos e prestação de serviços, minimizando a possibilidade de diálogo entre saberes na e com a sociedade.

No âmbito das discussões do Fórum de Extensão, por sua vez, busca-se uma concepção de extensão como sendo indissociável da pesquisa e do ensino, com a meta de superar a caracterização de prestação de serviços pagos e assistenciais. Nessa compreensão, a população deverá ser percebida, não mais como receptora, mas como redimensionadora e construtora de conhecimentos. Vários estudos foram realizados trilhando os caminhos da própria história da extensão e esta, no dizer de Tuttman (2000, p. 70), “se apresenta como impulsionador para um novo caminhar da Universidade.”

Demo (2001) retoma uma hipótese de trabalho apresentada em 1996, na qual discutia a extensão como sendo a “má consciência da universidade,” justificando, a partir de dois motivos: “de uma parte, porque, incomodada pela pecha da ‘torre de marfim,’ inventa vinculações sociais compensatórias, e de outra, porque não consegue trazer o desafio social e sobretudo da cidadania para dentro da proposta curricular” (Demo, 1996 apud Demo, 2001, p. 141). O referido autor discorda da trilogia ensino, pesquisa e extensão presente nas ideias do Fórum e na legislação educacional, por considerar arcaica, mas apontou duas funções centrais da Universidade: a reconstrução do conhecimento e a educação de novas gerações. E nos diz: “muitas atividades de extensão são imbecilizantes, quando reduzem ‘o social’ ao assistencialista, oferecem visão compensatória, extrínseca e eventual de cidadania [...]” (Ibid. p. 155) e ainda fazem da extensão nas Universidades públicas a porta de entrada da privatização. Aqui, o autor refere-se à prestação de serviços através de cursos pagos, visando ao aumento do rendimento do professor na Universidade.

Já Botomé (2001) considera o avanço da extensão nos últimos anos do século XX nas Universidades, mas percebe a manutenção dos antigos equívocos em relação às suas concepções e práticas. Em função destes, propõe: a substituição da noção de atividades (ensino, pesquisa, extensão) pelas efetivas funções da Universidade, as quais são definidas a partir da produção de conhecimentos novos e relevantes para tornar os conhecimentos existentes acessíveis a todos. Para ele, esse procedimento “ajuda na reorientação e práticas da extensão universitária, obrigando a uma melhor elaboração de suas relações com outros tipos de atividades que têm as mesmas funções e finalidades.” (BOTOMÉ, 2001, p. 159). Alerta, ainda, para a percepção do que é específico na indissociabilidade quando esta acontece nas funções, e não nas atividades, as quais

podem ficar incompletas, se não houver clareza e eficácia nos momentos em que são realizadas.

Para Melo Neto (1997), a extensão se apresenta como um trabalho social realizado pela Universidade entre alunos, professores, técnicos e membros da comunidade, inseridos em movimentos sociais, sindicatos, associações, atuando em uma realidade objetiva, gerando um produto cujo resultado será retornado para a Universidade, bem como para os grupos organizados na comunidade. Neste trabalho cooperativo, a Universidade busca o “objeto para a pesquisa e também para o ensino” (MELO NETO, 1997, p. 233), objetos que possam construir um projeto social voltado para os setores subalternos da sociedade.

Quando Thiollent (2000) fala das concepções de extensão existentes no Brasil, expõe duas: uma destinada a atrair recursos adicionais para a Universidade pública, identificada nos anos 1980 e, sobretudo, nos anos 1990 e início do século XXI; e uma outra extensão, com uma dimensão ativa, participativa, capaz de contribuir para estudos, experimentações ou ações relevantes socialmente. A extensão compreendida como campo de experimentação entende-se a organização de projetos extracurriculares nas Universidades, as propostas de pesquisas com um sentido para as questões de interesses da comunidade, a realização de assessorias a grupos externos, bem como promoção e difusão de conhecimentos. Nestas atividades, as pessoas atendidas não deverão ser vistas como simples público-alvo, mas como atores em situações de vida e em suas interações com os grupos universitários envolvidos no processo de formação humana.

Um estudo de Tavares (1997) demarca três abordagens de extensão identificadas ao longo da história: a tendência funcionalista; a tendência crítica e a tendência progressista. A primeira corresponde ao momento em que a Universidade procura atender às necessidades e carências da população,

apresentando-se de uma forma autônoma, sem relação com o ensino e a pesquisa. A extensão é aqui considerada como a *redentora* da Universidade.

Na concepção crítica, busca-se defender o vínculo entre pesquisa, ensino e extensão. Compreende-se, nesta, que o ensino concebido como um processo de construção e criação do conhecimento poderá acontecer a partir da reflexão da realidade e em contato com esta. Cabe à Universidade, ao estabelecer este contato, eleger as prioridades para a pesquisa. Nesta abordagem, a extensão se mostra como umas das etapas de produção e disseminação de conhecimentos.

A terceira abordagem caracterizada por Tavares (1997), a progressista, absorve algumas considerações da concepção crítica, principalmente no que diz respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, se diferencia da anterior, no sentido em que identifica na extensão uma possibilidade de despertar a Universidade para a sua vocação social e seu papel político. Credita-se assim à extensão o elemento motivador do ensino e da pesquisa voltado para a realidade.

Freire, Barbosa e Silva (2003, p. 17) também cotejam um pensamento sobre a extensão voltado para a articulação com a realidade, de forma crítica e consciente:

Ao término desse processo de conscientização, de construção do compromisso do ensino e da pesquisa com a realidade social, a extensão poderá deixar de existir como tal e atuar apenas sob a forma do princípio norteador da relação entre Universidade e sociedade.

Por sua vez, Andrade e Silva (2003), ao analisarem a relação histórica entre Universidade e sociedade, nos apresentam alguns pressupostos para o conceito de extensão: em primeiro lugar, entender que tanto a Universidade quanto a

sociedade podem ser compreendidas como sistemas dinâmicos e autônomos; em seguida, perceber a extensão como relação; e, por último, compreender que os participantes da extensão da Universidade e dos setores da sociedade sejam tratados como “iguais e responsáveis pelos atos, no exercício de suas respectivas autonomias.” (FREIRE; ANDRADE; SILVA, 2003, p. 27).

Jezine (2002), em seu estudo sobre as crises das Universidades brasileiras e o significado que a extensão universitária tem assumido no Brasil, postula três concepções de extensão que se aproximam daquelas dos autores apresentados anteriormente. Ela nos aponta a concepção assistencialista, já analisada por Tavares (1997), como a função acadêmica e a prestação de serviços, na perspectiva mercantilista para captação de recursos para as Universidades. Indicaremos as características da função acadêmica por nos interessar a dimensão da extensão universitária capaz de propor diálogos com a sociedade, sendo esta a que está presente nas experiências que analisaremos, mais adiante.

Entre as características demarcadas na função acadêmica da extensão indicamos, conforme Jezine (2001; 2002): a relação teoria e prática; a relação dialógica entre Universidade e sociedade, como promotora da troca de saberes; parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção de conhecimentos; o envolvimento do aluno e do professor em uma dimensão dialógica. Ainda propõe a flexibilização curricular visando à formação crítica do aluno; procura auscultar as demandas da sociedade; trabalha o contexto onde os problemas aparecem; trabalha numa perspectiva transformadora da sociedade; busca associar o conhecimento científico com o conhecimento popular; entende o movimento dialético entre teoria e prática; procura, ao trabalhar com a comunidade, potencializá-la em sua organização política e econômica; vislumbra a visão de homem nas suas dimensões

política, social e humana para se projetar como sujeito, como ser histórico. Como ressalta Jezine (2002, p. 232): “[...] pretende-se incluir a dinâmica pedagógica das atividades de extensão no processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica.”

Corroborando as análises sobre extensão e enfatizando as concepções assistencialista e prestação de serviço, Corrêa (2006) postula a necessidade de superação dessas idéias a partir das seguintes diretrizes: o impacto das atividades de extensão com a finalidade de construção e transformação com o interesse da comunidade; o diálogo e interação entre Universidade e sociedade, contando portanto, com a participação de vários segmentos da população; a interdisciplinaridade, iniciando com a articulação intersetorial e interprofissional.

Lembra Corrêa (2006) que uma vez se tratando de instituição de ensino superior, a extensão tem nome e sobrenome – extensão universitária. Este sobrenome só se justifica se os processos de interações sociais, tecnológicos, artísticos e culturais estiverem indissociados do processo de ensino e da pesquisa. Aqui estaria, conforme aponta Corrêa (2003), uma outra diretriz que é a denominada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O Programa *Universidade Cidadã* foi criado, em 1997, pelo Fórum, sendo ampliado e discutido nos Fóruns regional e nacional: em 2000-2001, é lançado o Plano Nacional de Extensão Universitária. Entre os objetivos, apontados nesse plano, destacamos:

Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, e/ou transdisciplinares e interprofissionais de

setores da universidade e da sociedade. (BRASIL, 2005, p. 8).

Quanto à dimensão do profissional cidadão e de mudanças sociais emergentes no contexto de crise de legitimidade da Universidade, o Plano Nacional de Extensão (2000 - 2001) assim postula:

[...] Para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá que enfrentar. (BRASIL, 2005, p. 7).

Desse modo, a extensão entendida como mediadora entre o ensino e a pesquisa deve fazer parte da prática cotidiana universitária, institucionalizando suas atividades do ponto de vista administrativo e acadêmico. Uma vez institucionalizada, a extensão reduz a distância entre a atividade acadêmica e os interesses da população relacionados à saúde, à educação, ao trabalho, à cidadania, à cultura, ao lazer, ao esporte, ao meio ambiente, contribuindo para uma formação profissional contextualizada.

Esta compreensão da extensão universitária como um dos caminhos para aproximar a Universidade dos interesses da população é considerada pela coordenadora do SACI/UFRN:

Eu vejo na ação de extensão universitária a grande porta aberta para fazer a relação entre a Universidade e a população. Que a população reconheça e saiba o que se dá na Universidade. E que a esta reconheça que tem papel importante no desenvolvimento da comunidade. (Animã).

Tavares (2000, p. 6), quando fala sobre um novo fazer universitário, afirma :

[...] o novo paradigma de universidade, gestado nas discussões acadêmicas e nas práticas desenvolvidas, principalmente pelos docentes, possui uma dimensão dialética onde a busca para identificar clara e rapidamente as necessidades da sociedade que a criou e a mantém (extensão), leva principalmente em termos de formação de recursos humanos uma dimensão política e crítica da realidade onde vai atuar (o ensino) e a produção de novos conhecimentos que deverão dar respostas coerentes e adequadas para as necessidades sociais (pesquisa).

A extensão poderá permitir, desse modo, a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, a democratização do conhecimento veiculado na Universidade, a participação efetiva da comunidade em suas atividades, bem como a produção de novos conhecimentos a partir do contato com a realidade. Pode ser um dos caminhos da construção de um conhecimento pertinente (Morin, 2001), no âmbito da Universidade, para colaborar com uma vida decente na sociedade, como advoga Santos (2004a), praticando a ecologia dos saberes.

Entre os nossos entrevistados, identificamos uma aproximação com estes pensadores, haja vista remeter a uma compreensão da extensão universitária como uma forma de fazer Universidade e ciência, dialogando com outros saberes externos, ou praticando uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2004a), com uma perspectiva de formação de sujeitos cidadãos. Então, vejamos como se apresenta esta reflexão do Pró-Reitor de Extensão da UFRN (1999 – 2003):

O nosso foco é compreender a extensão como uma forma de fazer Universidade. O que a Universidade

faz? Ensino, pesquisa, produz conhecimento, cultura, arte, música, artistas plásticos, literatura. Então a extensão é uma forma de fazer isto fora dos quatro muros, dialogando, não de forma isolada. É uma idéia de extensão, não no sentido de estender, no sentido de levar, mas no sentido de trocar. Ninguém pode dizer que a Universidade não tem uma competência, um saber próprio, porque ela tem. Mas, ela deve reconhecer os outros saberes, trocar com outros saberes e formar uma síntese nova. Essa é um pouco a idéia de ecologia dos saberes como fala Boaventura Santos. Não é no sentido de diluir a ciência, acabar com a ciência. Isso seria obscurantismo. Mas fazer uma ciência de uma outra forma. Fazer uma educação de outra forma. É isso que vai contribuir para formar outros sujeitos. Porque aqui há um processo de formação de sujeitos. (Estrela).

Por sua vez, o Pró-Reitor de Extensão da UFBA (1996 – 2002) considera a extensão como um ato de composição, já fazendo referência à UFBA em Campo, criada em 1996, e a ACC, criada em 2001, nessa instituição. Vejamos as suas palavras:

O UFBA em Campo e Atividade Curricular em Comunidade são resultados, de um enfoque composicional com relação à gestão da extensão. A extensão é um terreno propício para isso porque está mais solta. É o momento em que a Universidade, um pouco, se descostura de seus ritos de quadros negros, de hierarquias. Tanto por bem, quanto por mal. Para o mal ela pede uma série de atributos de status e de mérito e vai além da meritocracia. Esta é uma condição muito difícil hoje em dia para a Universidade, para a extensão, para o que se chama extensão. Conhecemos casos concretos de professores que passaram vinte anos trabalhando em comunidade, com

doutorado, com trabalho de altíssima relevância. Na hora de concurso para professor titular são enquadrados num esquema de publicações. Para quem passou vinte anos trabalhando em associações comunitárias isto é um esquema perverso. Isto é o retrato deste descosturamento da atividade universitária quando se afasta desse seu núcleo mais meritocrático. Isto é o lado difícil. O lado fácil é que não existem formalidades muito precisas, e, portanto, o inesperado pode surgir e a criação pode surgir também. Surge de forma mais fácil na cabeça dos alunos, dos que são chamados comunidades e até dos professores. Até dos professores porque eles são as vítimas mais antigas da cristalização dos formatos. Eu estou falando do inesperado, mas estou falando também da questão do desejo. **Porque o desejo, essa categoria psicanalítica, mas muito mais do que isso, essa categoria que move as pessoas. É a questão da identidade. Quer dizer, só é possível construir uma identidade onde há desejo, só é possível surgir o desejo onde há espaço para que ele surja. O desejo de transformação.** A extensão representa isso tudo. Então é muito bom que a extensão seja esse vazio porque ela pode permitir que essas coisas de repente apareçam. E, portanto, ela vai funcionar como uma espécie de fotografia de outras formas de conhecimento. Outras formas de solução de problemas, de concepção de problemas e de atuação. (Bandolins), (Grifo em negrito nosso).

Estas palavras nos fazem lembrar as análises de Chauí (2003), quando demarca a passagem da Universidade da condição de instituição à de organização ou prestadora de serviços, em duas fases por ela denominadas de funcional e operacional. Nesta última, fortemente presente no contexto da globalização hegemônica neoliberal, as Universidades passam

a ser avaliadas a partir de critérios de produtividade externa. Chauí (2003, p. 70) alerta ainda que “essa Universidade não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo [...]”

Há também na fala do Pró-Reitor da UFBA uma defesa da extensão universitária como o espaço onde o improvável acontece, configurando uma possibilidade de efetivação do pensamento complexo. Na imprevisibilidade, como nos informa Almeida, (2002, p. 18): “incidem múltiplas causas, elementos diversos que interagem entre si e a aptidão para se modificar em função de eventos e informações externas.”

Nesta direção argumentativa, compreendemos que a extensão se transforma em prática que interliga a Universidade, nas suas atividades de pesquisa e ensino, com as necessidades da população. Na pesquisa, poderiam ser criados e recriados conhecimentos que digam respeito às transformações sociais, além de ser fundamental a identificação dos fins e interesses perseguidos por ela. Seu caráter extensionista ocorrerá se fizer referências aos problemas reais e concretos que envolvam a comunidade onde ela está inserida. No que concerne ao ensino, a concepção de sala de aula, na perspectiva da *Universidade cidadã*, compreende todos os aspectos dentro e fora da Universidade onde se realiza o “processo histórico-social com suas múltiplas determinações.”

Conforme Sousa (2000b, p. 11),

[...] a Extensão está presente toda vez que a academia ultrapassa seus muros, mas não significa qualquer trabalho fora do campus. Ela está presente em todos os momentos e ações acadêmicas, transcendem a formação profissional e a busca de conhecimento. Está presente todas as vezes que alunos, professores e servidores devolvem à comunidade os resultados de

seus esforços internos no aprendizado e na pesquisa, seja esta devolução nos mais diversos formatos, desde os já tão preconizados cursos, promoção de eventos, serviços, apresentações etc. (...) Está presente sempre que o alvo destas ações acadêmicas não se identifiquem quem simplesmente entre aqueles que já estão na academia mas naquele outro que não chegou lá, ou mesmo naquele que já passou por lá.

Por sua vez, Tavares (2000), ao falar da idéia de Universidade cidadã, diz que o caráter público da Universidade se dará na medida em que diferentes setores da população possam usufruir daquilo que é produzido por ela e que os problemas sociais possam ser pensados na sala de aula, nos laboratórios, bem como nas atividades promovidas extramuros.

Nessa compreensão de Universidade, nos adverte Botomé (2001) para a necessidade de superação dos equívocos, na extensão, presentes ao longo da história, mediante novas aprendizagens, redefinições, reestruturações e novos tipos de gestão da extensão, da pesquisa e do ensino superior. Essa perspectiva, por sua vez, dependerá também de uma administração universitária com capacidade de dirigir esforços para corrigir os equívocos vividos e experimentados em muitas décadas. Corroborando essa ideia, Tavares (2001, p. 79, grifos do autor) adverte:

A extensão só se concretizará, como prática acadêmica, quando for discutida a sua proposta de ação global, definidas as suas linhas de Ensino e Pesquisa em função das exigências da realidade e quando houver uma revisão do próprio modelo estrutural da Universidade, em que as PRÓ-REITORIAS OU ÓRGÃOS SIMILARES TENHAM A SUA EXISTÊNCIA VINCULADA A UMA AÇÃO TÁTICA DE ARTICULAÇÃO, SENSIBILIZAÇÃO E

COORDENAÇÃO NO CONTEXTO ESTRATÉGICO  
DE CONSTRUÇÃO PROCESSUAL DA ABERTURA  
E DO CONFRONTO UNIVERSIDADE - SOCIEDADE.

A compreensão de extensão numa dimensão de um outro fazer universitário tem como pressuposto que as atividades de ensino e pesquisa estejam associadas à dimensão da transformação social ao estabelecer a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, colaborando assim para a formação de seres humanos mais solidários, críticos, participativos, cidadãos.

Pressupomos que as duas experiências, aqui propostas à análise, *Saúde e Cidadania – SACI/UFRN* – e *Atividade Curricular em Comunidade – ACC/UFBA* – apresentar-se-ão em uma outra perspectiva do fazer universitário e de práticas extensionistas no horizonte das Universidades brasileiras, que ainda não sabemos qual é. Mas, a extensão será aqui compreendida como um campo de atuação universitária, que possibilita a integração com os demais campos do ensino e da pesquisa, através do diálogo a ser estabelecido com a sociedade que a legitima, para a formação de um profissional cidadão, postulando-se que é possível reinventá-la.

### **2.3 A CIDADANIA E A REDEFINIÇÃO DO SEU CONCEITO**

A extensão universitária, como um processo acadêmico definido no Plano Nacional de Extensão para as Universidades públicas brasileiras (2001), apresenta-se como indispensável à formação cidadã dos alunos, à qualificação dos professores e como promotora da interação e do diálogo com a sociedade, conseqüentemente, com os problemas nela emergentes. Defende, de igual modo, o incentivo às práticas extensionistas multidisciplinares e/ou transdisciplinares, envolvendo Universidades e diversos setores da sociedade, procurando responder aos problemas sociais que surgem no seu entorno.

Quando Morin (2000) fala dos *Saberes Necessários à Educação do Futuro*, nos diz que precisamos construir um conhecimento pertinente, que seja livre de cegueiras, mas que comporte a incerteza, o risco do erro e da ilusão, uma racionalização aberta que dialogue com a realidade, um conhecimento que ensine a condição humana e a identidade terrena, que ensine a compreensão humana em lugar do estímulo ao egocentrismo e à competição, e comporte a ética do conhecimento com a vivência democrática.

Neste sentido, Morin (1999a) adverte ainda que, para reformar o pensamento, as instituições de ensino precisam ser reformuladas e repensadas numa perspectiva democrática e planetária. As Universidades poderão responder às demandas da formação de profissões técnicas e proporcionar o ensino metaprofissional e metatécnico para ajudar os cidadãos a repensarem os seus destinos e a própria condição humana.

Entre as compreensões de extensão universitária, identificamos que a concepção acadêmica busca aproximar teoria e prática, defende a relação dialógica entre Universidade e sociedade, procura auscultar as demandas da sociedade, identifica os problemas em seu contexto, propõe a formação crítica do aluno compreendendo-o em sua dimensão de sujeito social e histórico. Esta dimensão poderá, dentro da Universidade, assumir uma prática acadêmica transdisciplinar religando os saberes necessários ao enfrentamento dos problemas que afligem a população. Nesta direção, corrobora Almeida, M. da C. (2002, p. 33), ao afirmar que

[...] se a reforma do ensino tem por objetivo a religação dos saberes, se a pesquisa tem por meta produzir o conhecimento pertinente, ou seja, aquele que é capaz de situar toda informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere, resta-nos decidir assumir a agenda e problematizar a extensão universitária

identificando aí focos de emergência de complexidade, campos de respiração da academia, lugar de diálogo entre saber científico e os conhecimentos não-científicos, fatos portadores de sentido do futuro.

Por sua vez, Santos (2004b) nos convida a construir um “conhecimento prudente para uma vida decente”, título dado a sua obra, mediante a investigação e o reconhecimento de alternativas existentes em várias partes do mundo, as quais poderão oferecer possibilidades efetivas de práticas cidadãs rumo à ideia de emancipação social.

Ao analisar o projeto social e político da modernidade, Santos (1996) nos informa que este foi sustentado por dois pilares cada um fundamentado em princípios e lógicas racionais. O pilar da regulação baseia-se em três princípios: aquele do Estado, alicerçado pelas ideias de produção e distribuição do direito analisado pelo filósofo Tomas Hobbes; o princípio do mercado, pautado nas ideias de individualidade e concorrência, apresentando John Locke como um de seus idealizadores; e finalmente, o princípio da comunidade, o qual nos indica J. J. Rousseau, como um dos principais interlocutores visando estabelecer os ideais de identidade e comunhão. Um outro pilar indicado por Santos (1996) é o pilar da emancipação, fundamentado nos seguintes princípios: a racionalidade moral/prática da ética e do direito; a racionalidade cognitiva/instrumental da ciência e da técnica; e a racionalidade estética/expressiva da arte e da literatura.

Ao refletir sobre a trajetória da Universidade no mundo moderno, Santos (1996) nos diz que esta instituição privilegiou o paradigma da racionalidade cognitiva/instrumental da ciência e, se este está em crise, a Universidade também está. Para o enfrentamento desta crise, o referido autor propõe aos membros das Universidades pensar num outro modelo de atuação deste campo científico mediante as crises identificadas

(legitimidade, hegemonia, institucional), podendo ser estratégica e criativamente orientadas para não se tornar refém das fortes pressões e lógicas externas.

Neste caminhar que se dirige para a construção de um outro fazer universitário, Santos (1996) nos aponta onze teses que servirão como bússolas para as Universidades e nos sugere que é preciso transformar os processos de ensino, pesquisa e extensão, segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral/prática do direito e da racionalidade estética/expressiva da arte e da literatura sobre a racionalidade cognitiva/instrumental. O campo da extensão universitária não seria um dos espaços para a efetivação destes princípios?

Ora, foi, sobretudo, no final do século XIX até as primeiras décadas após a segunda Guerra Mundial que houve um crescente processo de especialização do conhecimento e o início gradual da conversão da ciência em força produtiva, que, se vinculando ao mercado, revelou uma correspondência entre o princípio do mercado (regulação) e a racionalidade cognitiva/instrumental (emancipação). Ocorreu, assim, a separação entre ciência e senso comum, ciência e arte, ciência e literatura.

Observamos, no final dos anos 1960, como demarca Santos (1996), o surgimento de um crescimento explosivo do mercado mundial: neoliberalismo, ampliação dos mecanismos corporativos de regulação dos conflitos entre capital e trabalho, redução salarial, flexibilização e automação dos processos produtivos, mercadorização e digitalização da informação, desmobilização das formas de organização das classes trabalhadoras, redução do papel do Estado e novas práticas de mobilização social ou a emergência dos denominados novos movimentos sociais. Há, neste período, como afirma Santos (1996), o predomínio do pilar da regulação sobre o pilar da emancipação.

Na década de 1970, com a crise do petróleo e a crise do Estado de Bem-Estar Social, as nossas vidas, em seus aspectos

culturais e sociais, passaram a ser regidas pela lógica do mercado. Entretanto, ao lado dessa lógica, emergem sinais para o futuro, mediante um processo de redefinição da concepção de democracia, direitos humanos e da cidadania, remetendo à valorização do pilar da emancipação.

Nesta direção, os movimentos sociais nos mais diferentes continentes têm colaborado neste processo, pois, se antes até a década de 1980, reivindicavam o direito à vida, acesso à comida, ao abrigo, entre outras coisas, nos anos de 1990, os movimentos sociais apelam para a igualdade e a liberdade, a exemplo dos movimentos de gênero e de etnia.

Agora no século XXI, fala-se numa cidadania global (VIEIRA, 2001), cidadania planetária (MORIN, 2000), cidadania cosmopolita (SANTOS; NUNES, 2003), mas, para além das adjetivações para a palavra cidadania, qual a origem desta palavra? Como o conceito vem se redefinindo ao longo da história? Qual o seu significado e o que ela representa no mundo contemporâneo?

A origem da palavra cidadania nos remete à *Polis* grega ou à cidade, lugar no qual os homens livres participavam da vida política, espaço de decisões da vida na cidade. Nesta perspectiva clássica da compreensão de cidadania, o direito político representava a base fundamental e compreendia a dimensão social. O viver político significava a vida em coletividade, em associação, em comunhão pela prática da sociabilidade. Cidadania, desse modo, refere-se ao viver na esfera pública, espaço do bem comum, da palavra e da ação. A esfera pública era destinada aos homens livres, deixando de fora as crianças, as mulheres e os escravos. Conforme Arendt (1993, p. 41), “ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar.”

No entanto, esse sentido de cidadania, em sua dimensão política, sofreu transformações ao longo da história da humanidade, principalmente, no momento em que os homens

adquiriram a consciência histórica da desigualdade. Tal momento coincide com a passagem do regime feudal (séculos XIV e XV), no qual o homem produz a sua existência numa relação de servidão à emergência do modo de produção capitalista (a partir do século XVI), período em que é configurada a idéia de um homem livre. A este era garantida a liberdade, entretanto, para sobreviver, esse homem teria que ter condições para produzir a sua própria existência.

A historicidade da desigualdade entre os homens gera uma transformação importante na trajetória da humanidade, que diz respeito à mudança da compreensão, denominada por Mondaini (2003, p. 116) como uma passagem “do cidadão/súdito para o cidadão/cidadão.” Tal compreensão significa que não basta ao homem morar na cidade para ser cidadão; ele também precisa ter direitos nessa cidade, além de deveres. Assim, diz Mondaini (2003, p. 116): “A obscuridade de uma Era de Deveres abre espaço para uma promissora Era dos Direitos.”

Contudo, o ponto de partida de reconhecimento desses direitos e deveres de cidadania foi o século XVII, período da revolução burguesa inglesa que vai de 1640 a 1688, instalando-se, nesse contexto, a origem do capitalismo. A ampliação desses direitos ocorreu com as revoluções Americana (1776) e Francesa (1789), indicando estas as palavras liberdade, igualdade e fraternidade para sinalizarem os direitos do novo cidadão. Um dos documentos mais famosos do contexto dessas revoluções é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que em 13 artigos expõe, como nos diz Croce (2002, p. 49), “os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem.”

Nesta declaração, os direitos imprescindíveis aos homens são: a liberdade, a propriedade, a igualdade perante a lei. No tocante ao direito à propriedade, este é exposto como algo inviolável e sagrado. A condição de ser cidadão estava relacionada a ter propriedade, e aqueles que fossem proprietários tinham a garantia da plena liberdade. Por outro lado, os não proprietários

seriam considerados cidadãos de segunda ordem; neste sentido, afirma Buffa (2002, p. 27): “Enquanto cidadãos passivos, têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano.”

A partir desta Declaração, todos os homens passaram a ser considerados iguais, pelo menos na lei, pela primeira vez na história da humanidade. Este fato foi ratificado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, após as duas grandes Guerras Mundiais.

Em Bobbio (2004), identificamos a análise da história da formação das Declarações dos Direitos do Homem, constituída em três fases: a primeira, postula que em sua natureza o homem é possuidor de direitos, os quais o Estado não lhes pode negar e, ao mesmo tempo, o próprio ser humano não pode alienar-se deles. Esta é uma fase em que os direitos do homem, no dizer de Bobbio (2004, p. 49), remete a

[...] uma expressão de um pensamento individual: são universais em seu conteúdo, na medida em que se dirigem a um homem racional fora do espaço e do tempo, mas são extremamente limitadas em relação à sua eficácia, na medida em que se dirigem a um homem racional fora do espaço e do tempo [...].

A segunda fase dos direitos do homem, considerada por Bobbio (2004), consiste na passagem do direito, anteriormente proposto e pensado para um futuro legislador, para o direito humano realizado e efetivado, denominado pelo autor de direitos positivos. Trata-se da passagem da teoria à prática dos direitos agora protegidos e válidos no limite de um Estado particular, e, neste sentido, há uma perda do caráter universal do direito

humano. Por outro lado, o homem ganha a concretude na realização de seus direitos.

A terceira e última fase das Declarações dos Direitos Humanos, apresentada por Bobbio (2004, p. 49 - 50), coincide com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, quando a

[...] afirmação dos direitos humanos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é tida para Bobbio (2004, p. 50) “como ideal comum a ser alcançado por todas as nações”, contudo, de difícil concretização se não for compreendida à luz da história da civilização humana, permeada pelas lutas dos homens, pela sua própria emancipação e, conseqüentemente, pelas transformações que estas promovem em suas vidas. Assim, enfatiza Bobbio (2004, p. 64): “a efetização de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana.”

Nesta direção corrobora Marshall (1967), ao discutir a evolução dos direitos humanos em três partes, cada uma correspondendo a um século diferente: os direitos civis ao século XVIII, os direitos políticos ao século XIX e os direitos sociais ao século XX. O direito civil diz respeito basicamente ao direito de dispor sobre seu próprio corpo, de locomoção, de segurança; o direito político representa a deliberação do homem sobre a sua

própria vida, liberdade de expressão, de participação do poder político e de diversas organizações sociais; e, finalmente, os direitos sociais que sinalizam o acesso às necessidades humanas básicas: alimentação, habitação, saúde, educação, entre outros.

Em Manzini Covre (1991), encontramos a informação de que a luta pelos direitos sociais emerge no período compreendido entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, quando os trabalhadores iniciaram as suas organizações – sindicatos, associações patronais, partidos políticos – diante das contradições e divisões, até então vivenciadas, as quais os excluía do processo de acesso aos bens produzidos no capitalismo. Essas primeiras manifestações dos trabalhadores, denominadas de movimentos sociais em 1840, representavam a luta por uma sociedade onde os trabalhadores pudessem, conforme Manzini Covre (1991, p. 43), “exercer e ampliar a cidadania.”

Foi o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*, cuja origem se deu na Europa após a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), o responsável pela regulação dos direitos sociais dos trabalhadores, visando atender às demandas reivindicatórias trazidas do século XIX, bem como desmobilizar as categorias diante das ameaças do avanço do Socialismo, especialmente em Cuba e na China. Esta constatação remete, neste período, no dizer de Manzini Covre (1991, p. 43), “a uma cidadania, a de atendimento a todos os direitos sociais – salário, saúde, transporte, educação, habitação, seguro-desemprego, lazer, etc.”

Por sua vez, Almeida, M. D. (1997), ao analisar o processo de redimensionamento da cidadania no século XX, nos auxilia a compreender dois aspectos que dão ênfase à relação da condição ou não de um cidadão. Ela informa que, de um lado, “a condição do sujeito detentor de direitos conquistados respeitados pelo Estado” (ALMEIDA, M. D., 1997, p. 64 - 65) caracteriza o lado da positividade do Estado de Bem-Estar; de outro lado, as amplas intervenções do Estado para atender às demandas sociais dos

trabalhadores iriam “culminar com o surgimento do sujeito cliente do Estado” (ALMEIDA, 1997, p. 65), manifestando-se numa cidadania outorgada, portanto, a negatividade desse modelo de intervenção estatal.

Quanto ao aspecto negativo, Almeida, M. D. (1997) considera que o Estado de Bem-Estar colabora para que os indivíduos sejam impossibilitados de lutar pela conquista da cidadania, esperando pela benevolência das ações desse Estado. No lado da positividade, aparece, segundo a referida autora, a compreensão do cidadão como sujeito de direito na luta pela sua emancipação social.

Esse modelo de Estado de Bem-Estar entra em crise nos anos 70 do século XX, sobretudo com a emergência do neoliberalismo, que abre espaço para o fortalecimento do mercado e incentiva a redução das funções do Estado na elaboração de políticas públicas. A educação e a saúde nesse contexto sofrem graves consequências. Então, questionamos: Como as Universidades públicas têm enfrentado as consequências da lógica do mercado? Quais os espaços ocupados por essas instituições nos debates a respeito dos direitos humanos?

Ao discutir o contexto de enfraquecimento do Estado, Vieira (2001) nos informa que, paralelamente, ocorre o processo de declínio da cidadania e visualiza a necessidade de redefinição da compreensão da cidadania numa perspectiva global e universal. Enfatiza também o papel que a sociedade civil tem assumido nas últimas décadas, se organizando em torno de interesses públicos e comuns.

Neste sentido, Vieira (2001) nos fala da emergência de um cidadão global caracterizado, mediante os seguintes modelos: 1) aquele reformador global que vislumbra intelectualmente formas melhores de organizar a vida no planeta e defende a criação de um governo mundial; cidadão desterritorializado e associado à condição humana; atua em favor da humanidade, e principalmente, daqueles menos favorecidos; 2) um outro,

na figura do empresariado transnacional, representado pelos homens e mulheres de negócios; 3) a administração da ordem global sustentada pelos funcionários internacionais, a exemplo da Comissão Bruntland<sup>4</sup> criada pelas Nações Unidas, que elaboraram o relatório “Nosso Futuro Comum,” publicado em 1987; 4) por último, o surgimento de uma consciência política supranacional e a formação de blocos regionais, a exemplo da União Européia.

Por sua vez, Morin (2003), ao analisar a cidadania planetária, postula que esta implicará numa solidariedade entre todos do planeta e nos chama a atenção para um contexto contemporâneo movido por duas hélices mundializantes: a hélice da mundialização global, sustentada na ideia de progresso em sua lógica econômica, no desenvolvimento da técnica, da razão, da ciência, da indústria, dos meios de comunicação, nos quais os respectivos avanços trariam o bem-estar para a humanidade. De outro lado, a emergência de uma segunda hélice, denominada mundialização humanista, que se manifesta pela resistência à dominação tecnoeconômica, lutando por “uma consciência de pertencimento a uma pátria terrestre e que prepara para uma cidadania planetária.” (MORIN, 2003, p. 94).

Nesta segunda mundialização, encontram-se as diversas tentativas de emancipação e de humanismos, aspirando um mundo melhor. A proposta de uma cidadania planetária está presente, conforme Morin (2003, p. 92), na atuação dos Médicos sem Fronteiras ou Médicos do Mundo que agem onde está o sofrimento; do *Greenpeace*, com a preocupação com a biosfera; na Anistia Internacional, com suas denúncias dos Estados

---

4 A Comissão Mundial sobre o meio ambiente e desenvolvimento foi presidida pela Primeira Ministra da Noruega Gro Harlem Bruntland. Esta comissão dá prosseguimento a outras iniciativas ocorridas anteriormente à Agenda 21 (Rio 2001), e “reafirmam uma visão crítica do modelo de desenvolvimento adotado pelos países industrializados e reproduzido pelas nações em desenvolvimento, e que ressaltam os riscos do uso excessivo dos recursos naturais sem considerar a capacidade de suporte dos ecossistemas. O relatório aponta para a incompatibilidade entre desenvolvimento sustentável e os padrões de produção e consumo vigentes.” Disponível em <<http://www.wikipedia.org/wiki/Relat>> Acesso: em 31/08/2006.

totalitários; a Survival Internacional que defende os povos indígenas de todo o planeta.

Ainda sobre a dimensão da cidadania planetária, corrobora Vieira (2001, p. 245):

[...] a atuação transnacional da cidadania na salvaguarda da democracia e dos direitos humanos, bem como na luta pelo desenvolvimento sustentável e pela diversidade cultural, justifica alguma esperança em relação ao futuro.

Já Santos (2002), ao discutir os processos de globalização crescentes, bem como as suas características, alerta que, nos debates sobre esse fenômeno mundial, tende-se a privilegiar o aspecto econômico; no entanto, é preciso evidenciar as dimensões social, política e cultural. O referido autor fala de um sistema mundial em transição, donde emergem vários atores localizados em diferentes continentes.

A globalização econômica, também denominada por Santos (2002) globalização hegemônica, apresenta algumas das seguintes características: dominação do sistema financeiro, processos de produção flexível e multilocal, revolução das tecnologias de informação e de comunicação, desregulação das economias mundiais, controle das agências financeiras multilaterais (Banco Mundial, FMI), emergência de três grandes capitalismo internacionais: o americano, o japonês e o europeu.

Como efeito colateral dessa globalização hegemônica, emerge a globalização social e as desigualdades alicerçadas nas atividades de empresas multinacionais que controlam um terço da produção mundial, o agravamento da distribuição de riqueza, a criação de medidas compensatórias para diminuir a pobreza, mas não para excluí-la. Como diagnóstico dessa globalização da desigualdade, pode-se afirmar com Santos (2002, p. 33 - 34):

[...] Cerca de 1 bilhão e meio de pessoas (1/4 da população mundial) vivem na pobreza absoluta, ou seja, com um rendimento inferior a um dólar por dia e outros 2 bilhões vivem apenas com o dobro desse rendimento. [...] Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano do PNUD relativo a 1999, os 20% da população mundial a viver nos países ricos detinham, em 1997, 86% dos produtos mundial, enquanto os 20% mais pobres detinham apenas 1%.

Essas duas dimensões econômica e social revelam as contradições inerentes à globalização e à complexidade de seus fenômenos, os quais não podem ser sinalizados como homogêneos nos diferentes continentes. Neste sentido, Santos (2002) aponta a teoria de um sistema mundial em transição que significa, de um lado, a existência de um sistema mundial velho em transformação e, de outro, um conjunto de realidades emergentes.

Nas transformações do sistema mundial globalizado, podem ser apontados, como desdobramentos que ocorrem de cima/para/baixo, o “localismo globalizado,” característico dos países centrais, no qual um fenômeno local é globalizado e o que se globaliza é o vencedor; o “globalismo localizado,” existente nos países periféricos, que contempla um processo de desintegração, desestruturação das condições locais, ou inclusão subalterna. (SANTOS, 2002).

No que diz respeito às realidades emergentes, situa-se a denominada por Santos (2002) como globalização contra-hegemônica. Nesta, a política e a cultura poderão desempenhar um papel mais promissor no enfrentamento da globalização hegemônica na defesa da ação humana e do respeito às diversidades culturais.

A globalização política se apresenta nas várias tendências de mudanças no poder dos Estados nacionais, sobretudo, pela

redução do seu papel frente às políticas públicas, gerando o *consenso do Estado fraco*, que denota a desestatização dos regimes políticos, as possibilidades de construção de parcerias e outras formas de associação, tais como a internacionalização do Estado nacional, o avanço dos poderes globais no novo espaço/tempo assumidos pelos avanços tecnológicos nas telecomunicações. Por outro lado:

o retraimento do Estado não pode ser obtido senão através da forte intervenção estatal. O Estado tem que intervir para deixar de intervir; ou seja, tem de regular a sua própria desregulação. Santos (2002, p. 38)

A globalização cultural se caracteriza pelo processo de homogeneização da cultura, à luz do mundo ocidental e americano, com os seus processos de padronização global. Desse modo, os valores, artefatos e universos simbólicos perseguem o modelo ocidental. São eles, como nos diz Santos (2002): o individualismo, a democracia política, a racionalidade econômica, a ênfase no utilitarismo, o primado do direito, o cinema, a publicidade, a televisão e a Internet. O referido autor, ao perceber essa homogeneização, questiona se não seria mais justo falar que a globalização apresenta-se como um processo de ocidentalização ou americanização. Por outro lado, ele mesmo identifica que os poderes dominantes da globalização procuram impor uma cultura global, confrontando-se com o “processo de resistência, identificação e indigenização culturais.” (SANTOS, 2002, p. 47).

Para Santos (2002), a globalização contra-hegemônica implicará nos seguintes aspectos: promoção das economias locais e comunitárias, a descoberta do sentido do lugar e da comunidade; a promoção e a manutenção do espaço de sociabilidade; a busca da distribuição de riqueza; a idéia de uma cidadania pós-nacional; a perspectiva de uma esfera pública

transnacional; o reconhecimento de culturas distintas. Nesta contextura, não teria a Universidade responsabilidade a cumprir frente à desmistificação do processo de globalização?

Na perspectiva da globalização contra-hegemônica, segundo Santos (2002), se desenvolvem as resistências ao modelo hegemônico dos globalismos localizados e localismos globalizados, denominadas práticas sociais e culturais transnacionais que são: o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade.

O cosmopolitismo representa as formas de resistências do Estado-nação, regiões, grupos sociais que, numa interação transnacional, buscam superar as trocas desiguais e propõem as trocas partilhadas, lutam para sair da exclusão, da inclusão subalterna, da dependência, ou seja, almejam a emancipação das classes dominadas. Incluídos nessa resistência cosmopolita transnacional estão os movimentos sociais, as Organizações Não Governamentais, grupos indígenas, movimentos feministas, movimentos literários, artísticos e científicos, entre outros, que buscam valores culturais alternativos e contra-hegemônicos. (SANTOS, 2002).

Por sua vez, o patrimônio comum da humanidade refere-se aos mecanismos de “lutas transnacionais pela desmercadorização e proteção de recursos, entidades, artefatos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária.” (SANTOS, 2002, p. 70). Pertence ao patrimônio comum da humanidade, por exemplo, a luta pelo meio ambiente e a preservação da Amazônia.

O cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade representam a globalização contra-hegemônica que se dá de baixo/para/cima, onde o Estado deverá ocupar um papel fundamental como colaborador na busca da cidadania individual e coletiva. A Universidade, através da extensão universitária

e na sua dimensão acadêmica, não poderia disseminar essas ideias na comunidade na qual está inserida?

Objetivando a divulgação de experiências numa perspectiva da globalização contra-hegemônica, em oposição à globalização hegemônica dominada pela lógica do capitalismo neoliberal mundial, Santos e Avritzer (2003) nos falam do Projeto intitulado *Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos*, cujos objetivos principais são a necessidade de contribuir na renovação das ciências sociais, bem como colaborar com a discussão sobre a reinvenção da emancipação social. Os enfoques privilegiados convergem para a divulgação de experiências localizadas na África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia, Moçambique e Portugal, que atuam com as seguintes temáticas: a democracia participativa, a produção não capitalista, semear outras soluções e outros saberes, cosmopolitismo multicultural, justiça, direitos humanos e cidadania, no enfrentamento da globalização excludente.

Ao falar sobre democracia, os autores supracitados nos convidam ao debate sobre a concepção de democracias alternativas manifestas, sobremaneira, na segunda metade do século XX, localizadas nos países estudados que se apresentam como uma forma de globalização contra-hegemônica.

Esse debate conduz à discussão de democracia representativa, dentro de uma concepção hegemônica existente a partir da segunda metade do século XX, como, nos informa:

as principais deliberações políticas são tomadas por representantes eleitos, importando pouco se os órgãos de decisão são o parlamento, o presidente da república, o parlamento mais os conselhos regionais, etc; Bobbio (1986, p. 44)

A democracia participativa traz outros privilégios, à medida que a representação caminha para a prestação

de contas, para uma ação direta e deliberativa frente aos representados. Neste sentido, a Universidade, ao realizar a extensão universitária, estaria prestando conta à sociedade daquilo que ela faz e como ela faz?

Tratar-se-ia de um enfoque de democracia participativa, como alternativa, na qual os atores sociais envolvidos em movimentos de mulheres, ambientalista e anti-racista emergiriam em novos espaços de resistência e de luta, em busca do aperfeiçoamento da convivência e da pluralidade humana e atuariam, juntamente com a Universidade, na perspectiva da emancipação social.

A busca da convivência humana e da emancipação social converge para aquilo que falávamos sobre a redefinição da cidadania no contexto atual, cujo resultado Santos (2003b) denomina de cidadania cosmopolita, que contempla o reconhecimento da diferença, a elaboração de políticas sociais voltadas para a redução das desigualdades, a defesa dos direitos humanos, a redistribuição de recursos e a inclusão dos setores subalternos. Em outros termos, informam Santos e Nunes (2003, p. 55) que essa busca

[...] explora as condições em que os direitos humanos, uma das criações da modernidade ocidental, poderão ser apropriados para uma política de emancipação que leve ao reconhecimento da diversidade cultural e, ao mesmo tempo, a afirmação comum da dignidade humana.

Vislumbramos aqui uma visão mais ampliada de cidadania pautada numa visão totalizante do homem, como um ser uno e múltiplo, como advoga Morin (2000). De igual modo, corroboram Santos e Nunes (2003, p. 56): “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade

os descaracteriza.” Não seria a Universidade um dos espaços no qual se poderia refletir, de forma sistematizada, sobre essas questões e sobre a formação do homem numa dimensão cidadã?

Na direção daqueles que vislumbram e lutam a favor da humanidade, nos diz Arroyo (2001, p. 43):

temos que redefinir a concepção de cidadania, recolocando as questões da cidadania em outros termos: é a cidadania dos direitos sociais, dos direitos humanos, dos direitos do ser humano.

Lembramos, neste momento, os versos da música dos Titãs: “A gente não quer só comida, a gente quer bebida, diversão, balé; a gente não quer só comida, a gente quer a vida como a vida quer [...]” E os versos do poeta brasileiro Thiago de Mello, no poema *Os Estatutos do Homem* (Ato Institucional Permanente):

Artigo I Fica decretado que agora vale a verdade /  
Agora vale a vida, / e de mãos dadas, / marcharemos  
todos pela vida verdadeira. [...] Artigo III  
Fica decretado que, a partir deste instante, / haverá  
girassóis em todas as janelas, / que os girassóis  
terão direito / a abrir-se dentro da sombra; /  
e que as janelas devem permanecer, / o dia  
inteiro, abertas para o verde onde cresce a  
esperança. [...] Artigo IX: Fica permitido que o  
pão de cada dia, / tenha no homem o sinal de  
seu suor. / Mas que sobretudo tenha sempre / o  
quente sabor da ternura. (MELLO, 2003, p. 7 - 10).

Thiago de Mello nos chama a refletir sobre a dignidade humana e, ao mesmo tempo, sobre a ideia de sujeitos em ação caminhando juntos na esperança de conquistar uma nova vida. Ele nos faz lembrar a compreensão de Santos e Nunes (2003), quando enfatizam que a luta pelos direitos humanos no

mundo associa-se à defesa e à busca permanente pela dignidade humana. Qual seria o papel dos movimentos sociais no processo de redefinição da cidadania e na luta pelos direitos humanos e pela dignidade humana?

No tocante às novas práticas de mobilização da sociedade civil, a partir dos anos 1980, vemos que elas valorizam a dimensão da participação, o exercício da cidadania política pelos homens que buscam coletivamente o atendimento dos demais direitos da cidadania: o civil e o social.

Nesta direção, Melluci (2001), ao estudar os movimentos sociais no final do século XX, enfatizou a ação coletiva para a vida nas sociedades complexas contemporâneas. Para ele, a ação coletiva representa a união de vários tipos de conflitos baseados no comportamento de atores num sistema social, contemplando este: os espaços de produção e apropriação de recursos; o político; o organizacional; e, finalmente, o sistema do mundo da vida. Para Melluci (2001, p. 21):

os movimentos contemporâneos são profetas do presente. Não têm a força dos aparatos, mas a força da palavra. Anunciam a mudança possível, não para um futuro distante, mas para o presente da nossa vida.

Esses movimentos apresentam-se de maneira difusa, múltipla, variável, autônoma e se organizam numa rede de solidariedade com fortes conotações culturais, objetivando aprender e agir no mundo permeado de contradições, mas aberto à condição do fazer possível hoje.

Esses novos movimentos sociais, conforme Torres (2001, p. 147):

representam práticas culturais e morais centralizadas na construção de identidades e espaços coletivos. Eles se originam em torno de

certas reivindicações e relações sociais específicas [...].

Ao analisar os movimentos sociais no Brasil, Gohn (2004) destaca que, no final dos anos de 1970, os estudos realizados sobre essa temática destacavam os movimentos populares urbanos que reivindicavam os direitos sociais básicos: alimentação, moradia e demais condições elementares de sobrevivência. Estes movimentos vinculavam-se à Igreja Católica, na ala articulada com a Teoria da Libertação em sua luta pela autonomia. Propunham distanciar-se das políticas autoritárias do Estado e das práticas populistas e clientelistas existentes nas associações de moradores, sindicatos e nas relações políticas em geral.

No início dos anos 1980, com as mudanças na conjuntura política, emerge um novo cenário para os movimentos sociais e, nesse caso, nos informa Gohn (2004) que houve, primeiramente, o questionamento e a indagação do que seria o novo nos movimentos populares e, por outro lado, os pesquisadores dessa temática começaram a se interessar por outros tipos de movimentos, entre eles: o de mulheres, o ecológico, o de negro, índios, entre outros. Conforme Gohn (2004, p. 283):

o novo nos movimentos ecológicos, das mulheres etc. referia-se a uma outra ordem de demanda, relativa aos direitos sociais modernos, que apelavam para a igualdade e a liberdade, em termos das relações de raça, gênero e sexo.

Além desses movimentos citados, Gohn (2004) também destaca nessa mesma década, no caso brasileiro, o movimento dos desempregados e aquele pelas *Diretas Já*, os quais, respectivamente, apontavam para a ausência do emprego e reivindicavam a mudança no regime político brasileiro.

No cenário dos anos 1990, nos diz Gohn (2004, p. 305) que esses novos movimentos sociais estão “centrados em questões éticas ou revalorização da vida humana.” A referida autora cita alguns desses movimentos: *Movimento de Ética na Política* (1992) contra a corrupção; *Ação da Cidadania contra a Miséria e pela Vida* (do sociólogo Betinho, falecido em 1997); *Movimento Viva Rio* (1994) contra a violência urbana e na defesa dos espaços de sociabilidade; *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*; *Movimento dos Aposentados*, relacionado aos problemas sociais gerados pela idade avançada. Tais movimentos, como nos informa Gohn (2004), atuam dando ênfase à consciência individual e convidando à prática de solidariedade humana.

Nesta mesma década, surgiram também no Brasil, conforme Gohn (2004), os movimentos populares urbanos que vão perder força, principalmente, em função do crescimento do mercado informal, que retira o tempo de as pessoas participarem de mobilizações. Assim, o movimento popular rural é que vai crescer, sobretudo, com os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e, por outro lado, começam a ganhar importância as Organizações Não Governamentais (ONGs), estabelecendo parcerias com o poder público, para funcionar como suporte da economia informal, no sentido de colaborar nas atividades produtivas, principalmente no espaço do poder local.

No tocante à dimensão da participação social na década de 1980, nos alerta Gohn (2004, p. 310) que

era um ponto de pauta na agenda política das elites políticas [...] nesta nova agenda só há lugar para a participação e para os processos de descentralização construídos no interior da sociedade política, pois as formas de participação direta foram se institucionalizando.

Considera que, nos últimos 20 anos, os movimentos sociais se destacaram no processo de democratização do país, além de alcançarem as possibilidades de intervenção e construção de uma esfera pública. Gohn (2005) lembra que a demanda predominante na década de 1980 foi a educação para a cidadania, envolvendo outras demandas; neste sentido, informa Gohn (2005, p. 63) que “ser cidadão é ter direitos, deveres, consciência social e ser respeitado em todos os aspectos [...]”. As experiências de extensão universitária, objeto deste estudo, talvez possam ser compreendidas como colaboradora na construção da democratização da esfera pública e da cidadania no Brasil, especialmente, no Nordeste.

Nas análises de Arendt (1993), a esfera pública se apresenta como um espaço apropriado para a excelência humana, ou seja, para a ação que se constitui na possibilidade de os homens fazerem história. Conforme Arendt (1993, p. 31), “só a ação é prerrogativa exclusiva do homem [...] e só a ação depende inteiramente da constante presença dos outros,” e essa ação se realiza por meio da palavra.

O significado do público diz respeito àquilo que pode ser visto e ouvido por todos e que representa o próprio mundo, na medida em que se reconhece que é comum a todos. A possibilidade de ser visto e ouvido por todos vem caracterizar a esfera da vida pública. Por conseguinte, esta esfera favorece o significado original da política na sua dimensão da pluralidade da ação humana e do convívio com as diferenças. Sendo assim, as atividades de extensão universitária realizadas na UFRN e na UFBA, apreendidas para serem analisadas, estariam de certa forma corroborando a compreensão de esfera pública como algo comum a todos.

Para Arendt (2002), a capacidade de agir dos homens permite implementar processos, ter iniciativas, começar algo novo, bem como impor um novo começo, explicando que “[...] cada homem é em si um novo começo, uma vez que por meio

do nascimento, veio ao mundo que existia antes dele e vai continuar existindo depois dele.” (ARENDR, 2002, p. 43 - 44).

Ao agir, o homem tem a possibilidade de realizar aquilo que para o mundo é improvável, como também incalculável, ou seja, como seres políticos, os homens, na relação com os outros, estão sempre se fazendo e compondo a sua história, como dizem Almir Sater e Renato Teixeira, na canção *Tocando em Frente* (1990): “cada um compõe a sua própria história, cada um carrega o dom de ser capaz de ser feliz.” Todavia, esse agir no mundo será facilitado quando a construção dessa história individual não negar a história coletiva.

Arendt (2002), seguindo esse pensamento, nos chama a atenção que o agir não se dá no isolamento porque, no momento da ação, os homens precisam de ajuda mútua para o processo de vivência de um mundo real e para poder adquirir a capacidade de falar sobre esse mundo com os outros homens.

Nesta direção analítica sobre a ação humana, corrobora Freire (1987), ao afirmar que o homem tem a possibilidade de pronunciar o mundo e recriá-lo permanentemente. Para o referido autor, essa construção do mundo é mediada pelo diálogo horizontal, o qual permite aos homens a capacidade de fazer, se refazer, de criar, de recriar o seu próprio mundo. Sendo assim, nos questionamos: qual seria o papel das Universidades como instituição pública no processo de denunciar o mundo e criar novas perspectivas para um mundo melhor? Como se inserem as Universidades nos anos de 1980, no Brasil, no processo de abertura democrática? E nos anos 1990, até os dias atuais, como se inserem as Universidades aqui analisadas? Estas questões se apresentaram na elaboração desse diálogo com Freire.

O marco da discussão da cidadania brasileira, conforme nos diz Dagnino (2004), foi a Constituição de 1988, contexto em que se amplia a idéia de participação da sociedade civil nos processos decisórios. Trata-se de um período em que diferentes forças sociais compartilham de uma perspectiva democratizante

e participativa para a vida dos brasileiros. No desenvolvimento desse projeto de participação, a referida autora destaca dois momentos importantes: a realização das eleições livres e reorganização partidária, e a abertura de possibilidades de ações conjuntas entre o Estado e a sociedade civil. Entre esses espaços de participação, citados por Dagnino (2004), estão: Conselho de Gestores de Políticas Públicas e os Orçamentos Participativos.

A década de 1990, para Dagnino (2004), com os ajustes do modelo neoliberal no Estado produzido pelo Consenso de Washington, é marcada por uma “confluência perversa,” mediante dois projetos, na medida em que ambos apostam numa sociedade civil ativa e propositiva. De um lado, o Estado consegue atrair a sociedade civil para o espaço público através de “mecanismos sedutores”, sobretudo, respaldados pela Constituição de 1988; de outro lado, com a redução do papel dos Estados e a respectiva transferência de responsabilidades sociais para a sociedade civil, o Estado estaria constituindo a dimensão perversa das experiências participativas. Esta ocorre em função de que os setores da sociedade civil, ao participar junto ao Estado, temem, como diz Dagnino (2004, p. 97), “acabar servindo aos objetivos do projeto que lhe é antagônico.”

Nesse processo de confluências de projetos de sociedade, ocorre a redefinição das noções de sociedade civil, de participação e, conseqüentemente, de cidadania. Para efeito de nossos objetivos de estudos, assimilaremos a discussão de Dagnino (2004) sobre a participação e cidadania para subsidiar a análise das experiências de extensão universitária em discussão.

A participação no projeto de Estado neoliberal ocorre, como diz Dagnino (2004, p. 102, grifo do autor), com “a emergência da chamada ‘participação solidária’ e a ênfase no trabalho voluntário e na ‘responsabilidade social’ tanto de indivíduos quanto de empresas,” com ênfase na pobreza. Entretanto, esta noção de participação fortalece os ideários

privatistas e individualistas presentes no modelo neoliberal e retira a dimensão da participação política e coletiva nos espaços públicos, locais da ação e da palavra, como nos lembra Arendt (1993).

O tema participação tem se apresentado como referencial no debate sobre os processos decisórios democráticos nos diversos países. Todavia, quando se fala de participação, questiona-se como ela ocorre nos diversos espaços abertos para a sua realização. Este é um dos problemas enfrentados por aqueles atores envolvidos na extensão universitária brasileira, que precisamos aqui discutir nos apropriando de alguns estudos sobre a temática.

As análises realizadas por Pateman (1992) exploram a compreensão da democracia participativa desenvolvida por Rousseau, no *Contrato Social*, ao lado dos estudos de Mill e Cole. Elegemos, no texto da referida autora, as análises de Rousseau sobre participação, visto que este também traz em seus estudos contribuições sobre o campo da educação.

Conforme Pateman (1992), Rousseau, ao estudar a teoria política, apoia-se na participação individual de cada cidadão no processo político de tomada de decisões. Para ele, a participação provoca um efeito psicológico sobre os que participam, assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro delas. Esses processos participativos, estudados por Rousseau, podem ser aplicados em qualquer grupo ou associação. O referido autor considera que a função central da participação na teoria política de Rousseau é educativa, sendo a educação compreendida no sentido mais amplo. Como diz Pateman (1992, p. 38):

o sistema ideal de Rousseau é concebido para desenvolver uma ação responsável, individual,

social e política como resultado do processo participativo.

Considera ainda Pateman (1992) que, nesse processo de participação, os sujeitos compreendem que precisam levar em consideração os interesses mais abrangentes do que os seus imediatos, se assim quiserem a cooperação dos outros; de igual modo, assimila que o interesse público e o privado encontram-se ligados. Desse modo, nos ensina Pateman (1992, p. 39):

Como resultado de sua participação na tomada de decisões, o indivíduo é ensinado a distinguir entre os seus próprios impulsos e desejos, aprendendo a ser cidadão público quanto privado. [...] Nesse processo de aprendizagem, o indivíduo acaba por não sentir quase nenhum conflito entre as exigências das esferas pública e privada.

Assim, a ideia de participação é fundamental para a compreensão de uma “nova cidadania” e está associada a um processo de auto-afirmação do indivíduo/sujeito, na sua interação em sociedade, criando, realizando, contribuindo e sentindo-se útil, a partir de sua ação. Esta ação constitui-se, por excelência, a possibilidade de os homens construírem a sua história, viverem a dimensão da condição humana, tendo a capacidade de começar de novo, como diz Arendt (2002), e convida Ivan Lins e Victor Martins: *Começar de Novo* e contar comigo, vai valer a pena ter amanhecido, ter sobrevivido [...].

Para Teixeira (2001, p. 27, grifo do autor), na dimensão participativa, os diferentes sujeitos passam a

“fazer parte”, “tomar parte”, “ser parte” de um ato ou processo, de uma atividade pública, de ações coletivas. Referir “a parte” implica pensar o todo, a sociedade, o Estado, a relação das partes entre si e destas com o todo e como este não é homogêneo,

diferenciam-se os interesses, aspirações, valores e recursos de poder.

Ao mesmo tempo, a ação remete a uma dimensão afetiva, na medida em que no processo da participação, num grupo em que nos sentimos mais estimulados, confiantes, seguros, se instala aí um elo de interação, diálogo, confiança, vínculo entre pessoas. Numa perspectiva participativa, deve ocorrer o respeito às idéias de todos, pois todas as contribuições poderão ser voluntárias e valiosas. Através da participação recupera-se a importância do espaço da ação, da palavra, fundamentais à valorização do espaço público, como nos alerta Arendt (1993).

No processo de redefinição da cidadania, Dagnino (2004, p. 104) nos indica três elementos constitutivos: em primeiro lugar, a concepção de “direito a ter direitos,” que se manifesta na possibilidade de invenção/criação de novos direitos; em segundo lugar, essa cidadania requer a constituição de sujeitos ativos, sinalizando aquilo que compreende como direito, lutando para que eles sejam reconhecidos; por último, o direito a participar nos processos de definição do sistema político. Essa redefinição de cidadania abarca, no dizer de Dagnino (1994, p. 108):

novas formas de sociabilidade, um desenho mais igualitário das relações sociais em todos os níveis, e não apenas na incorporação ao sistema político no seu sentido estrito,” portanto, de participação.

Quando Santos e Nunes (2003) discutem a redefinição dos direitos humanos em seus aspectos global e local, eles nos dizem que é preciso que estes sejam

concebidos como a energia e a linguagem de esferas públicas locais, nacionais e transnacionais atuando em rede para garantir novas e mais

intensas formas de inclusão social. (SANTOS E NUNES, 2003, p. 432)

Para os mencionados autores, estes direitos têm que ser reconceituados como uma proposta multicultural, onde a noção de direito, igualdade e diferença é fundamental. As experiências do SACI/UFRN e ACC/UFBA não poderiam inserir-se nas discussões da cultura relacionada à história dos direitos humanos?

Esta questão nos conduz à nossa temática de estudo, vendo que, no Brasil, nos anos de 1990, a extensão universitária já podia ser pensada como uma das possibilidades de abertura da Universidade à comunidade em que está inserida, buscando dialogar com os diferentes saberes externos ao campo acadêmico. Assim, poderia ser no sentido de um outro fazer universitário, pautado, quem sabe, em uma proposta de formação para a cidadania, hoje já redefinida.

Como nos informa Thiollent (2003, p. 57), na extensão universitária, a partir dos anos de 1980, uma das práticas metodológicas propostas é aquela que contempla a dimensão participativa, compreendida

[...] como um conjunto de procedimentos pelos quais interlocutores envolvidos no projeto, internos e externos à universidade, estão inseridos em dispositivos de consulta, diagnóstico, ensino, pesquisa, planejamento, capacitação, comunicação, sempre elaborados para alcançar objetivos comuns.

Ao analisar os processos participativos na extensão universitária, Thiollent (2003, p. 62) nos diz que esses nunca ocorrem de uma mesma forma. Então, nos indica algumas modalidades de participação de atores envolvidos em projetos de extensão: 1) aquela limitada a uma composição de interesses, como

no caso de parcerias; 2) outra, a partir de adesão, envolvimento emocional e consenso; 3) e a que ocorre com diálogo permanente e escolhas sempre negociadas.

Do cotejamento dos estudos e opiniões expostos, pudemos formular mais uma questão para guiar as discussões que seguem: Como se apresenta, nas experiências do SACI/UFRN e ACC/UFBA, a participação dos professores, alunos e pessoas das comunidades nas quais as atividades de extensão se desenvolveram? Esta é uma das questões que promove as reflexões deste livro inserido na temática extensão universitária e formação cidadã na prática de duas Universidades públicas.

### **3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA REINVENTADA NO NORDESTE BRASILEIRO**

A extensão universitária no Brasil, a partir dos anos de 1990, tem se apresentado como uma das possibilidades de abertura da Universidade à comunidade, buscando dialogar com os diferentes saberes externos ao campo acadêmico. Isto retrata um outro fazer universitário, pautado numa proposta de formação cidadã, pois as práticas extensionistas identificam os espaços externos à academia como locais de aprendizagens permanentes e inovadores.

O Fórum de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras corrobora esta assertiva ao constituir quatorze princípios necessários para que as Universidades públicas possam participar do processo de construção da cidadania, dentre os quais selecionamos aqueles que podem ser relacionados às experiências aqui interpretadas. Vejamos com Nogueira (2000, p. 110 – 111):

Propiciar a formação do indivíduo enquanto ser humano e social, a formação do cidadão, do profissional e do profissional-cidadão.

Priorizar ações junto às comunidades de baixo poder aquisitivo, portanto, comunidades que requerem potencializar sua organização política.

Desenvolver ações em parceria com lideranças e instituições das comunidades e dos movimentos sociais. [...].

Estimular a identificação de oportunidades, demandas, necessidades e problemas comuns, bem como, de solução de problemas coletivos, visando ainda, o processo de integração e de autonomia das comunidades, não se caracterizando em uma ação assistencialista. [...]

Explorar e apropriar as vivências e experiências do cotidiano das comunidades para o desenvolvimento das ações, buscando e compartilhando reflexões e práticas sociais em uma relação mútua de ensino-aprendizagem.

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

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

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

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

Estes princípios foram identificados nos objetivos das experiências SACI/UFRN e ACC/UFBA, os quais associamos, neste estudo, a uma alternativa de prática educacional na Universidade, que se aproxima daquela proposta por Morin (1999a) ao explicitar que, para reformar a Universidade, é imprescindível uma reforma do pensamento, passando esta a ser capaz de religar os saberes que foram separados pelo paradigma do pensamento moderno da racionalização, da disjunção, da fragmentação. Isto porque, no processo educacional, nos ensinaram, como lembra Morin (1997), a afastar os objetos de seus contextos e a fragmentar a realidade em disciplinas.

Nessa forma de interpretação do conhecimento, na qual a disjunção, a disciplinaridade e a fragmentação foram preponderantes, o homem afastou-se da compreensão mais complexa de sua realidade e de seu ser. Por essa razão, propõe-se, na atualidade, buscar a síntese do conhecimento pela unificação do vocabulário científico, no intuito de religar o que foi fragmentado, e, assim, relacionar o conhecimento com a vida humana e a realidade social.

Na perspectiva vislumbrada, acima, o conhecimento científico se dará pela reintegração e não pela separação sujeito/objeto; assim, a Universidade poderá considerar o conhecimento do próprio conhecimento, dando-lhe uma conotação epistemológica. Nesse movimento, a superação do paradigma dominante poderá culminar na construção de um conhecimento pertinente, como aquele capaz de situar o saber em seu contexto e, no âmbito global, de acordo com o pensamento moriniano.

Dadas essas reflexões, buscamos, nesta parte, além de historiar, analisar duas experiências de extensão universitária criadas no início do século XXI: uma efetivada no Rio Grande do Norte, denominada Saúde e Cidadania (SACI); e outra, na Bahia, a Atividade Curricular em Comunidade (ACC), delimitando-se, para análise, o período de 2001 a 2005. Situando-as em termos representativos e explicativos dos movimentos mais amplos de participação das Universidades, em uma configuração do *fazer universitário* articulado com setores da sociedade interessados em uma reforma do pensamento e na reforma da Universidade, apresenta-se a extensão como o “berçário” dessa reforma, conforme Almeida (2002).

Assim sendo, iniciaremos pela demarcação dessa origem, relacionando-a a movimentos de discussão sobre reforma nos cursos de graduação na área de saúde no Brasil e na América Latina, na década de 1990, articulando-a também com congressos, conferências e encontros, cujas temáticas abordadas

pautavam-se na necessidade de incentivar experiências e programas inovadores nas Universidades públicas na área de conhecimento da saúde. Especificamente, daremos destaque ao Programa *Uma Nova Iniciativa na Formação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade (UNI)*, iniciado na Bahia e no Rio Grande do Norte, em 1994, cenário motivador para a participação das Universidades brasileiras em programas que as aproximassem dos serviços de saúde e da comunidade. Em seguida, dialogaremos com fontes documentais, Pró-Reitores de Extensão e Pró-Reitor de Graduação, Coordenadores, professores e alunos, para a constituição da história e interpretação das duas experiências de extensão universitária.

### **3.1 MOVIMENTOS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NOS ANOS 1990: O PROGRAMA UNI-NATAL/RN E UNI-SALVADOR/BA**

Na área de conhecimento da saúde, a discussão sobre participação das Universidades, junto aos diversos setores sociais, insere-se em movimentos que confluíram em conferências e congressos, que se sucederam nas décadas de 1970 e 1980, em busca de uma compreensão mais ampla de saúde, envolvendo os fatores “sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais, comportamentais, e também, biológicos.” (BRASIL, 1996, p. 5).

No Brasil, com base nessas conferências e congressos e na Reforma Sanitária, informa Vilar (1997, p. 11) “[...] que teve seu apogeu na VIII Conferência Nacional de Saúde realizada em Brasília no ano de 1986 [...]”, iniciando-se, nos cursos da área de saúde, sucessivos debates em torno da viabilização de outras perspectivas de formação, que buscavam a definição de novos conteúdos para a promoção de uma maior articulação com os serviços de saúde e a comunidade. É válido ressaltar que um dos pressupostos para os debates está alicerçado na

compreensão da saúde como um direito de cidadania e dever do Estado, afirmado na Constituição Brasileira de 1988.

Vemos nessa conjuntura que, na área de conhecimento em saúde, pleiteava-se a possibilidade de superação do paradigma dominante na formação tradicional, baseada na assistência individual e curativa, com ênfase no atendimento hospitalar, tudo isto voltado para uma perspectiva de construção em saúde, apoiada no fortalecimento do cuidado e na proteção à saúde, de acordo com Feuerwerker e Sena (1999).

Os anos 1970 demarcaram o início de conferências abordando temáticas cujas idéias postulavam a superação da compreensão clínico/assistencial da questão saúde/doença. Entre os eventos indicamos:

1 – Conferência Internacional sobre Cuidados Primários em Saúde – Declaração de Alma-Ata (1978): Este evento organizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) objetivou um enfoque da saúde, sinalizando a meta de “saúde para todos no ano 2000.”

2 – I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (Canadá) – Carta de Otawa (1986) – nela, para o conceito de saúde, são enfatizados “os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas,” (BRASIL, 1996), chamando a atenção para o papel das pessoas na condução da sua própria saúde em seu cotidiano.

3 – II Conferência de Adelaide sobre Políticas Públicas Saudáveis (Austrália) – Declaração de Adelaide (1988): A saúde passa a ser considerada “ao mesmo tempo um direito humano fundamental e um sólido investimento social.” (BRASIL, 1996, p. 21). Discutiu-se, neste encontro, as possibilidades de elaboração de políticas públicas voltadas à criação de ambientes para uma vida saudável e, para isso, passariam a contar com o apoio da ação

comunitária. Convém destacar que, neste momento, as instituições educacionais são conclamadas a “responder às necessidades emergentes da nova saúde pública, reorientando os currículos existentes, no sentido de melhorar as habilidades em capacitação, mediação e defesa da saúde pública”. (BRASIL, 1996, p. 28).

4 – III Conferência Internacional sobre Promoção à Saúde (Suécia) – Declaração de Sundsvall sobre Ambientes Favoráveis à Saúde (1991): Aqui, os participantes admitiram pela primeira vez a relação saúde e ambiente como fatores interdependentes. Enfatizaram

que a educação é um direito humano básico e um elemento chave para trazer as mudanças políticas, econômicas e sociais necessárias para fazer a saúde ser possível para todos. (BRASIL, 1996, p. 38).

5 – Conferência Internacional de Promoção à Saúde na Região das Américas (Colômbia) – Declaração de Santafé de Bogotá (1992). Foi apresentado, durante o encontro, um diagnóstico sobre a situação de deteriorização das condições de vida das populações nos países da América Latina. Entre outros compromissos, também convocaram os setores da sociedade para

estimular o diálogo de diferentes saberes, de modo que o processo de desenvolvimento da saúde se incorporasse ao conjunto do patrimônio cultural da Região. (BRASIL, 1996, p. 46).

Como pudemos observar, tais eventos apresentam, em suas bases, a relação de interdependência entre saúde, sociedade, meio ambiente e educação. Destacam também a educação e a saúde como um direito humano fundamental para

que as pessoas obtenham uma vida digna e saudável. Esses pensamentos convergem para que as instituições educacionais convocadas respondam às necessidades de saúde pública; em vista disso, seria interessante reformular seus currículos, objetivando a melhoria da formação dos profissionais em diálogo com diferentes saberes.

Tal perspectiva decorre de um cenário permeado por diversidades e complexidades, nos campos de atuação dos profissionais de saúde, o qual aponta para a emergência da formação dos seres, que, no dizer de Almeida (1999, p. 130), seriam

dotados de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que possibilitem a sua interação e atuação multiprofissional, promovendo e executando ações integrais de saúde que beneficiem indivíduos e comunidades.

Este quadro desafia as instituições de ensino superior a construir um novo modelo de formação em saúde. No caso da América Latina, nos anos de 1990, destacou-se um programa de formação em saúde denominado *Uma Nova Iniciativa na Formação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade* (UNI), apoiado pela Fundação W. K. Kellogg. Esta Fundação atua na América Latina desde 1941, procurando identificar prioridades e oportunidades de cooperação em projetos que pudessem colaborar nos processos de desenvolvimento social nesse continente. Sua atuação é delineada pelas idéias de que ao “aplicar recursos para resolver os problemas das pessoas e ‘ajudar as pessoas a se ajudarem a si mesmas’ fortaleça a existência de ‘um parceiro ativo no desenvolvimento social.’” (KISIL; CHAVES, 1994, p. 1).

O Programa UNI propõe a articulação entre Universidade, Sistema Local de Saúde (SILOS) e Comunidade. Neste sentido,

Kisil e Chaves (1994, p. 3) nos informam os propósitos do Programa UNI:

a) estimular e apoiar os projetos de progresso sincrônico na educação dos profissionais da saúde, na prestação de serviços de saúde e na comunidade, estreitando o relacionamento entre esses três componentes; b) criar modelos passíveis de replicação, referentes a esses três campos, compartilhados através de um mecanismo de rede dos projetos que o componham; c) criar mecanismos de apoio aos projetos, desde sua formulação, incluída sua avaliação contínua e disseminação das experiências e dos modelos e resultados.

Em síntese, o Programa UNI objetiva a criação de novos modelos de ensino, novos modelos de sistemas locais de saúde (SILOS), novas propostas de ação comunitária, tendo em vista a formação de profissionais que possam atuar na prestação de melhores cuidados em saúde.

No ideário do Programa UNI, esta formação de profissionais ocorrerá mediante o diálogo entre Universidades, serviços de saúde e a comunidade, atuando, como dizem Feuerwerker e Sena (1999), nas esferas da formação, dos serviços e da participação.

A dimensão da participação dos três setores envolvidos foi uma preocupação constante no ideário do Programa UNI e, nesta direção, explicam Feuerwerker e Sena, (1999, p. 56): “foram incorporadas pessoas dos mais variados departamentos da Universidade, de diferentes posições políticas, de diferentes organizações e dos diferentes serviços que faziam parte da área de abrangência dos projetos.”

No tocante à formação, buscava-se uma educação transformadora, entendida como aquela em que o aluno

responde, como interpelam Feuerwerker e Sena (1999, p. 56 - 57), “aos desafios de uma situação-problema e está baseada na participação ativa, no diálogo constante entre professores e alunos na construção de um novo conhecimento transformador da realidade.” As palavras participação ativa, diálogo e conhecimento para a transformação comportam a redefinição da cidadania na contemporaneidade.

Entretanto, para atingir a perspectiva de formação para a cidadania, seria necessário que as Universidades adotassem novas concepções pedagógicas fundamentadas na crítica, na reflexão baseada em problemas e incluíssem novos cenários de ensino e de aprendizagem envolvendo alunos, professores e comunidade.

Pensando nessas mudanças de formação de profissionais em saúde, o Programa UNI, em 1991, enviou carta convite para cerca de 800 (oitocentas) Universidades da América Latina, explicando as idéias centrais para que as instituições pudessem elaborar suas propostas, relacionando Universidade, serviços de saúde e comunidade. A Fundação W. K. Kellogg recebeu 150 (cento e cinqüenta) projetos de Universidades de diferentes países, entre os quais foram aprovados 23 (vinte e três), iniciando-se 15 (quinze) em 1992 e 8 (oito), em 1994. Os países da América Latina, envolvidos no Programa, foram os seguintes: Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Chile, Argentina, Nicarágua, México e Brasil, como nos informam Chaves e Kisil (1999).

Entre as Universidades brasileiras que enviaram propostas para a Fundação Kellogg, as seis selecionadas encontram-se localizadas nas seguintes cidades: Londrina, Botucatu, Marília, Brasília, Natal, Salvador. A partir da aprovação, passaram a obter recursos financeiros dessa Fundação, com a finalidade de desenvolver seus projetos junto a comunidades locais.

Seguindo o ideário do Programa UNI, em Natal/RN e em Salvador/BA, o Programa começou em 1994, inserindo-se numa discussão de aproximação da Universidade com os setores da sociedade: movimentos sociais, ONGs, Conselhos Comunitários, Unidades de Saúde, escolas, grupos de jovens.

Nesta perspectiva, em 1994, a UFRN, na gestão do Reitor Prof. Geraldo dos Santos Queiroz (1992 - 1995), assinou um convênio com a Fundação W. K. Kellogg para iniciar o Programa UNI-Natal, em parceria com a Secretaria de Saúde Pública (SSAP) do Rio Grande do Norte, Secretaria Municipal de Saúde (SMS) e representantes dos Conselhos Comunitários dos bairros de Felipe Camarão, Cidade da Esperança e Cidade Nova.

O Programa UNI-Natal iniciou suas ações em 1995, envolvendo o campo da formação dos profissionais em saúde, na tentativa de atingir as seguintes metas, como nos informa Araújo (2004, p. 57):

Efetivar mudança no ensino da saúde na UFRN; construir mudanças no modelo de assistência e na prática dos profissionais das secretarias estadual e municipal de saúde; e promover o desenvolvimento comunitário para o autocuidado e o controle social sobre os serviços e políticas públicas de saúde.

A parceria entre Universidade, serviço de saúde e comunidade como, nos afirma Araújo (2004, p. 58), “fez a comunidade se reconhecer como sujeito ativo na promoção da saúde e a academia repensar suas práticas na área de ensino e extensão, sobretudo.”

No Programa UNI-Natal da UFRN, atuaram os seguintes cursos: Medicina, Enfermagem, Odontologia, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição do Centro de Ciências da Saúde e as seguintes unidades: Hospital Universitário Onofre Lopes

(HUOL); Hospital Pediátrico Heriberto Bezerra, Maternidade Escola Januário Cicco (MEJC).

Cada experiência desenvolvida pelo UNI-Natal apresentava uma meta que era assumida por um dos três componentes envolvidos: serviços de saúde, Universidade ou comunidade. As metas, com os respectivos projetos, foram os seguintes:

**1 - Novos modelos de assistência à saúde em Natal:**

Farmácia Viva - fitoterapia no bairro de Cidade da Esperança;

Vigilância para a Saúde Bucal e Bebê Sorrindo em Cidade da esperança;

Sorriso da Criança - humanização do internamento hospitalar no Hospital Giselda Trigueiro (Quintas);

Vigilância para Redução da Mortalidade Infantil;

Práticas Midwives de Maternidade Segura em Felipe Camarão;

Afetividade, Sexualidade e Regulação da Gravidez na Adolescência em Cidade Nova.

**2 - Reforma no Ensino:**

Participação nos processos de avaliação e reformas curriculares nos Cursos da Saúde da UFRN;

Projeto de Educação, Saúde e Cidadania (PESC) - disciplina extracurricular do CCS para novas experiências de ensino-aprendizagem extramuros da universidade;

Experiências de estágios Integrados e Multiprofissionais em Felipe Camarão, Cidade da Esperança e HGT;

Programa de apoio à construção coletiva do Projeto Acadêmico do CCS;

Laboratório de Simulação de Urgência e Emergência no Hospital Giselda Trigueiro (HGT);

Participação no projeto para criação do Laboratório de Habilidades Clínicas do CCS.

### **3 - Organização comunitária e autocuidado;**

Programa de Rádio “Saúde no Ar” em Felipe Camarão;

Projeto Reciclagem de Papel e Cidadania em Cidade da Esperança. (PROJETO UNI-NATAL, 2000, p. 1 - 2).

O Programa UNI-Natal desenvolveu-se em duas fases: de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002, a partir de experiências baseadas em problemas reais identificados nas áreas de atuação, os quais comprometiam a qualidade de vida da população naqueles bairros, envolvendo, principalmente, crianças e adolescentes. As ações nesses locais ocorriam em uma parceria da Universidade com os Serviços de Saúde e comunidade, para a identificação de problemas e, por conseguinte, a busca de soluções conjuntas.

Durante o período de atuação do UNI-Natal, alguns resultados são apontados no âmbito dos três segmentos envolvidos, dentre estes: a ocorrência nos Serviços de Saúde da organização dos SILOS e a implantação do Programa Saúde da Família (PSF) naqueles bairros, pela Secretaria Municipal de Saúde, como nos informa Araújo (2004).

A articulação do UNI-Natal com os Serviços de Saúde foi motivada pelo investimento em capacitações dos profissionais das unidades, as quais estimularam a realização de trabalhos interdisciplinares e multiprofissionais nas Unidades de Saúde. Sobre este momento, temos a seguinte informação:

O Projeto UNI naquela época era fundamental, estimulava muito e investia na formação das pessoas. Não sei te dizer de quantos cursos eu participei e quantas oficinas promovemos. Quantas vezes o projeto financiou passagens para as pessoas irem para Salvador, para São Paulo, para fazer qualificação. Mas o serviço precisa disso dessa formação. Já que a secretaria não faz, faz até mais do que a Universidade, constantemente formação, eles viram nisso uma oportunidade muito boa e aproveitaram. (Drão).

No espaço da comunidade, nos informa Araújo (2004, p. 58):

A participação popular, no controle social, assegurou a atuação marcante na criação de duas iniciativas de intersectorialidade: Fórum de Promoção da Saúde pela Qualidade de Vida (articulação entre a comunidade, equipamentos sociais locais e UFRN) e o Fórum Engenho dos Sonhos de Combate à Pobreza (articulação ONGs, jovens das comunidades e UFRN).

O Fórum de Saúde e Qualidade de Vida foi iniciado no bairro de Felipe Camarão, mediante a cooperação entre SACI/UFRN e Unidades de Saúde.

Quanto ao Fórum Engenho dos Sonhos de Combate à Pobreza, foi criado em setembro de 2000, quando surgiu um anúncio de financiamento da Fundação W. K. Kellogg destinado a projetos sociais para combater a pobreza na América Latina. Após iniciado, este Fórum passou a ser considerado como um programa estruturante da Pró-Reitoria de Extensão da UFRN, que foi implantado, através da articulação com vários parceiros, para atuar no campo de defesa dos direitos humanos e da

juventude nos bairros da Zona Oeste de Natal, palco de atuação do Programa UNI-Natal.

Inicialmente, para a constituição do referido Fórum, a UFRN realizou as seguintes parcerias: UNI-Natal, SSAP e SMS; ONG: Fundação Fé e Alegria (FFA); Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR); Casa Renascer e Centro Social Câmara Cascudo e organizações comunitárias. (SILVA *et all*, 2003).

Em seguida, buscou ampliar estas parcerias, procurando identificar outras organizações que apresentavam, em suas propostas, a “construção de um movimento social e de uma rede solidária de sujeitos.” (Ibid., p. 32). A idéia foi construir um projeto denominado “Combate à Pobreza e Protagonismo Juvenil,” precisando, para realizá-lo, a ampliação das parcerias com as organizações:

Frente de Alfabetização Popular (FAP), Centro de Documentação Popular (CECOP), Natal Voluntários, Centro de Direitos Humanos e Memória Popular (CDHMP), Centro de Estudos, Pesquisa e Ação Cultural (CENARTE), Programa de Desenvolvimento Urbano (PRODURN), Grupo de Capoeira Cordão de Ouro. (Ibid. p. 32 - 33).

O Fórum Engenho dos Sonhos envolveu alunos e professores dos cursos de Ciências Sociais, Biblioteconomia, História, Artes e Psicologia, como participantes do Projeto Político-Pedagógico do Engenho de Sonhos (PÓLEN). Constituídas as parcerias, o Fórum foi iniciado pelo conhecimento da realidade, de forma sistemática, através de diagnósticos dos bairros de Cidade da Esperança, Cidade Nova, Felipe Camarão e Bom Pastor. As temáticas escolhidas para as discussões e ações com jovens desses bairros e as organizações parceiras foram as seguintes: “a) educação e comunicação; b) arte, cultura, e

lazer; c) saúde e meio-ambiente; d) trabalho e renda.” (SILVA *et all*, 2003, p. 33).

As ações desenvolvidas, tendo estas temáticas organizadas pelo Fórum Engenheiros de Sonhos, tiveram repercussões em âmbitos local e regional e permitiram que este fosse considerado como marco de um trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes pobres, em Natal. Convém mencionar alguns eventos em que esta experiência foi apresentada: Congresso Nacional de Extensão Universitária, Fórum Regional Nordeste de Pró-Reitores de Extensão Universitária, Seminário da Rede de Juventude. (SILVA *et all*, 2003).

Na segunda fase do Programa UNI-Natal, iniciada em 1999, originou-se a experiência que aqui está sendo analisada, o PESC, desenvolvido na UFRN, articulando: Coordenação de Cursos, Departamentos Acadêmicos, Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC), Núcleo de Ensino Médico (NEME), Comissão de Avaliação do Currículo de Enfermagem, Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), Pró-Reitoria de Graduação e Extensão Universitária, Projeto PRÓ-NATAL e Coordenação Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM). Esta iniciativa impulsionou os primeiros passos para a elaboração da experiência de flexibilização curricular nos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) dos cursos do Centro de Ciências da Saúde (CCS), iniciando o PESC. Sobre essa proposta, revela um dos sujeitos da pesquisa:

O UNI tinha essa política de desenvolver inovações dentro das estruturas atuais, dentro das estruturas tradicionais, dentro das estruturas velhas. E a partir mesmo das condições reais das estruturas velhas, formais, o grupo tentar buscar, construir as inovações. (Travessia).

Conforme as palavras deste entrevistado, o Programa UNI-Natal incentivou a elaboração de programas de ensino

inovadores na UFRN, ao lado daquelas práticas educacionais tradicionais já existentes, associadas aqui àquela a que Freire (1987) denomina de educação “bancária.” E foi seguindo a política de atuação do UNI-Natal que foi pensado e proposto o PESC e implementado o Projeto Saúde e Cidadania (SACI) como “primeira experiência institucional de flexibilização curricular na área de saúde, utilizando a estratégia de inserção dos alunos em atividades de extensão.” (ARAÚJO; COSTA, 2003, p. 23).

Na UFBA, o Programa Atividade Curricular em Comunidade (ACC) surgiu a partir do Programa UFBA em Campo, criado no final de 1996, que recebeu apoio do Programa UNI-Bahia, iniciado em 1994. Na ocasião, o Programa UNI-Bahia começou as atividades com os seguintes parceiros: as Secretarias Estadual e Municipal de Saúde e as organizações comunitárias do Distrito Sanitário Barra / Rio Vermelho, cobrindo uma área de 324.319 habitantes, os quais convivem com vastos contrastes sociais de pobreza e violência, na cidade de Salvador. A partir desta parceria, buscava-se promover “mudanças no processo de formação dos profissionais, na participação social e na organização e funcionamento do sistema de saúde do Distrito.” (UFBA, 1998, p. 17).

Entre os objetivos projetados pelo UNI-Bahia “para uma situação futura,” destacamos:

Formação de profissionais de saúde adequada às necessidades de saúde e voltada para a solução de problemas de saúde da metodologia da problematização e em situações reais do mundo do trabalho, propiciando uma atuação multiprofissional e interdisciplinar. (UFBA, [2000?], p. 17).

Para a efetivação de seus objetivos, o Programa UNI-Bahia contou com a colaboração de alunos e professores dos cursos de Enfermagem, Medicina, Farmácia, Nutrição, Odontologia,

Psicologia, Medicina Veterinária, os Institutos de Saúde Coletiva e de Ciências da Saúde da UFBA.

No espaço da comunidade, esse Programa efetivou-se com os seguintes parceiros:

As unidades públicas de saúde do Distrito Sanitário Barra / Rio Vermelho - DSBRV, a Associação de Moradores do Nordeste de Amaralina, o Grupo Esperança de Viver (Santa Cruz), a Sociedade Recreativa União Santa Cruz, a Padaria Escola Maranata (Areial), o Centro Comunitário de Santo André (Vale das Pedrinhas), a Associação Cultural, Recreativa e Beneficente São Salvador (Alto das Pombas), a Sociedade Recreativa e Beneficente do Calabar, o Grupo Novos Tempos (Roça da Sabina), a Associação de Moradores do Garcia, a Sociedade Beneficente de Defesa e Recreativa dos Moradores do Engenho Velho da Federação e Adjacências. (UFBA, [2000?], p. 17).

Entre os resultados obtidos, ao longo dos seis anos do Programa UNI na Bahia, destacamos:

Diminuição da visão fragmentada do ensino, com produção de ações de maior impacto nos serviços e na comunidade; intensificação das discussões sobre currículo e dos processos de modificação curricular; aumento da busca por capacitação pedagógica e da experimentação de novas tecnologias educacionais; melhor adequação dos cenários de prática aos perfis profissionais que se quer formar; maior articulação entre as disciplinas no interior de cada departamento e alguma articulação com outras áreas; [...] implantação do Fórum Comunitário de Combate à Violência; melhoria da organização e preparo dos grupos comunitários participantes, o que

tem contribuído para aumentar sua capacidade de atuação enquanto representantes de setores organizados da população; difusão de uma compreensão ampliada de saúde, que inclui condições de vida. (UFBA, [2000?], p. 17 - 18).

Quanto aos principais avanços e produtos alcançados pelo UNI-Bahia, identificamos: o funcionamento dos Conselhos Locais de Saúde do Distrito Sanitário Barra / Rio Vermelho e a criação, em 1996, do Fórum Comunitário de Combate à Violência, os quais passaram a existir independentes desse Programa. Todavia, esse Fórum passou a constituir-se como “espaço de prática diretamente relacionado com problemas de relevância de onde estarão surgindo, cotidianamente, questões a demandar respostas de uma universidade socialmente responsável.” (UFBA, [2000?], p. 18).

Nesta perspectiva, ao buscar a atuação da Universidade junto à sociedade, o UNI-Bahia contou com a assessoria da Central de Produção Artística e Cultural (CEPAC), órgão criado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, em 1996, na realização do Projeto/Campanha *Declare Amor ao seu Bairro*, desenvolvido no Distrito / Barra / Rio Vermelho, e do I Festival de Arte Popular de Salvador, “objetivando o incentivo às artes, como instrumento de combate à violência crescente na cidade de Salvador.” (UFBA, 1998, p. 14).

Já Costa e Kalil (1999), ao falar sobre os avanços do UNI-Bahia, apontam para a prática da multidisciplinaridade na atuação dos professores no Distrito, já referido, e para a satisfação dos estudantes da UFBA ao se envolverem em disciplinas que propõem atividades ligadas ao serviço e à comunidade, ao lado da identificação da importância do conhecimento interdisciplinar e multidisciplinar para a compreensão dos problemas de saúde. Além disso, as autoras indicam que

[...] a perspectiva do UNI (ideário e estratégias) tem contribuído para repensar e reconformar a Extensão na Universidade Federal da Bahia, no sentido de entendê-la como espaço privilegiado de ensino /aprendizagem e de busca de respostas para as demandas e necessidades da sociedade. (COSTA; KALIL, 1999, p. 24).

Constatamos que o UNI-Bahia desencadeou um processo de discussão com a extensão universitária, identificando uma perspectiva de um fazer universitário que pudesse dialogar com os problemas da sociedade. E ainda, como destaca Costa (1999, p. 57), “as experiências em desenvolvimento no UNI-BA, no atual contexto de reflexão da extensão e do repensar de todo o processo de formação de profissionais, desencadeado pela Pró-Reitoria de Extensão, foram inspiradoras da elaboração do UFBA em Campo.” Foi na terceira edição do UFBA em Campo que surgiu o ACC.

Como vemos, o Programa UNI abriu caminhos para a inovação dos processos de ensino e da extensão na UFRN e na UFBA, buscando a aproximação destas instituições com os setores da sociedade (instituições públicas, organizações comunitárias, movimentos sociais, associações, ONGs) interessados numa atuação alicerçada em demandas locais. A proposta de uma nova configuração do “fazer universitário” conecta aquela pensada por Santos (2004a), ao propor que para reformar a Universidade é preciso identificar quais são os protagonistas internos e externos à instituição interessados nesta reforma para com eles estabelecer parcerias.

### **3.2 O PROGRAMA SAÚDE E CIDADANIA (SACI / UFRN)**

A Universidade do Rio Grande do Norte foi criada pela Lei nº 2.307, de 25 de junho de 1958, sancionada pelo então Governador do Estado, Dinarte de Medeiros Mariz. Nasceu da

junção de estabelecimentos isolados, criados desde os anos 1940, quais sejam: Faculdade de Farmácia e Odontologia (1947), Faculdade de Direito (1949), Faculdade de Medicina (1955), Faculdade de Filosofia (1955), Escola de Engenharia (1957) e Escola de Serviço Social (1945). Por esta razão, observamos que, como as demais Universidades Brasileiras, a UFRN teve o mesmo processo de nascimento – pela agregação.

Dois anos depois, a Universidade do Rio Grande do Norte, entre outras do país, foi contemplada pela Lei de “federalização” nº 2.849, de 18 de dezembro de 1960, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 - 1961). Nesse ano (1960), passou a receber a denominação de Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na gestão do seu primeiro Reitor Prof. Dr. Onofre Lopes da Silva (1959 - 1971). Em 1965, iniciou-se a experiência do CRUTAC envolvendo alunos e professores da área de saúde, servindo como referência para que o Governo Nacional a implantasse em outros Estados.

Durante a gestão do Reitor Prof. Geraldo dos Santos Queiroz (1992 - 1995), em 1994, a UFRN iniciou um processo de avaliação institucional, cuja ênfase inicial foi a discussão sobre o caráter público da Universidade. A proposta dessa avaliação insere-se num programa mais amplo, nacional, que é o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Públicas Brasileiras (PAIUB). Foi previsto para essa avaliação um “diagnóstico global” das condições de estrutura e funcionamento dessa instituição, para posterior elaboração de uma reflexão do desempenho acadêmico das suas principais atividades: ensino, pesquisa e extensão. Após o conhecimento de sua realidade interna e externa, foram propostas algumas modificações, sempre tendo em vista o critério de qualidade do ensino e o desempenho de suas demais funções.

No tocante à extensão universitária, a gestão do Prof. Geraldo Queiroz (1992 - 1995) considerava esta como uma das

funções básicas da Universidade, cujos programas apontavam para os seguintes objetivos:

[...] Promover uma efetiva interação universidade/comunidade, através da articulação com o ensino e a pesquisa, visando sua permanente realimentação; tornar a prática acadêmica um processo dinâmico, capaz de repercutir cultural e politicamente no âmbito da universidade e da comunidade. (UFRN, 1995, p. 35).

Nesta direção, tendo como base a preocupação com a evolução das funções universitárias e com a divulgação dos saberes existentes, a primeira gestão do Reitor José Ivonildo Rego (1995 - 1999), em seu Plano Estratégico de Ação, sinalizou, entre os objetivos: “redimensionar o projeto acadêmico, num processo simultâneo de qualificação, atualização e inovação, capaz de produzir novo impulso ao ensino, pesquisa e extensão.” (UFRN, 1999, p. 35). Assim, visando impulsionar as ações junto à comunidade norte-rio-grandense, esta administração da UFRN procurou

[...] ampliar e fortalecer o arco de cooperação e de articulação da Universidade com outras entidades locais, nacionais e internacionais, com vistas a revigorar e potencializar a produção do conhecimento e o desempenho institucional. (UFRN, 1999, p. 19).

À frente da Pró-Reitoria de Extensão da UFRN, estava o Prof. Arnon Mascarenhas de Andrade (1995 - 1999), e as discussões acerca do papel da extensão nas Universidades foram inseridas nos debates internos e nacional na década de 1990. Nesta gestão, foi criado, no final de 1995, o Programa Trilhas Potiguares para incentivar a pesquisa e a criação cultural, buscar novas formas de produção de conhecimentos, assim como

“intervir, questionar e sugerir caminhos alternativos para a sociedade.” (UFRN, 1997, p. 7 *apud* QUINTANILHA, 2000, p. 71).

Para tanto, o Programa Trilhas Potiguaras envolveu, desde o início, alunos, professores de vários cursos e funcionários, procurando desenvolver uma visão social e crítica, na tentativa de integrar a UFRN à comunidade potiguar, mediante

[...] a execução de estudos localizados e direcionados à geração de propostas de desenvolvimento “auto-sustentado”, através da identificação e promoção de ações que levem ao incremento do emprego e da renda, com repercussões socioeconômicas e científicotecnológicas. (UFRN, 1998 *apud* QUINTANILHA, 2000, p. 71).

Estes objetivos definidos para a extensão buscam permanente interação entre Universidade e comunidade, estabelecendo a relação com o ensino e a pesquisa, se coadunando ao mesmo tempo com a perspectiva do Programa UNI, apoiado pela Fundação W. K. Kellogg para os países da América Latina, ao propor nos anos de 1990 a aproximação das Universidades com as comunidades nas quais estão inseridas.

No espaço da UFRN, o Programa UNI-Natal, em sua segunda fase (1999 - 2002), dava início a uma parceria na gestão universitária do Reitor Ótom Anselmo de Oliveira (1999 - 2003), em cujo Plano de Desenvolvimento Institucional, apresentado para o período de 1999 a 2008, recomendava o “[...] máximo de qualificação acadêmica, com o máximo de compromisso social [...]” (UFRN, 2003, p. 11). No Plano de Metas, definia que a missão da UFRN, “como instituição pública, é educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania.” (UFRN, 1999, p. 21).

Em sintonia com o Programa Universidade Cidadã, elaborado pelo Fórum Nacional de Extensão em 1997, a Pró-Reitoria de Extensão da UFRN, gestão do Prof. José Willington Germano (1999 - 2003), formulou o documento intitulado *A Extensão na UFRN*, com os seguintes objetivos:

- a) Contribuir para que a Universidade associe o máximo de qualificação acadêmica com o máximo de compromisso social.
- b) Estabelecer uma relação dialógica junto à sociedade.
- c) Estabelecer parcerias com os diferentes setores da sociedade no envolvimento crítico com os seus problemas cruciais e suas demandas.
- d) Promover a articulação entre as ciências, as artes e humanidades e o diálogo com o “conhecimento da tradição”. (UFRN, [1999]?, p. 8).

Observamos que os objetivos traçados por esta gestão aproximam-se da perspectiva de reforma do pensamento e reforma da Universidade discutida por Morin (1999a; 2001), convidando-nos a fazer dialogar diferentes saberes, efetivando-se com o compromisso da formação de cidadãos envolvidos com os problemas e demandas de seu tempo. De igual modo, insere-se na tese apresentada por Santos (1996), visando à renovação da ciência, para que esta possa promover e reconhecer outras formas de saberes externos à Universidade.

Ressaltamos que esta Pró-Reitoria apresentou para a extensão universitária as seguintes palavras-chave: compromisso social; qualificação social; diálogo dos saberes; integração – articulação; ação propositiva; projeto e ações estruturantes. Tais palavras poderiam embasar a reforma da Universidade, participando e, ao mesmo tempo, envolvendo-se com as necessidades locais e regionais de seu espaço e de seu tempo.

Podemos afirmar que o PESC/SACI, originado a partir do desdobramento acadêmico do Programa UNI-Natal, contempla as palavras indicadas pela Pró-Reitoria de Extensão (1999 - 2003). Desse modo, os diversos espaços de atuação do UNI-Natal no Distrito Sanitário Oeste constituíram-se em salas de aulas e laboratórios para a atuação e a prática dos graduandos e professores, junto aos setores da sociedade. Esta perspectiva de relação Universidade e comunidade motivou a implementação das mudanças curriculares objetivadas pelo CCS, além da formalização da *Base de Extensão Uni-Natal - Uma Iniciativa pela Educação, Saúde e Cidadania*. Em outras palavras, as experiências desse Programa foram reconhecidas como “laboratórios para o ensino, pesquisa e extensão na perspectiva de produzir conhecimento para a melhoria da formação profissional em saúde e reorganização dos serviços prestados.” (PROJETO UNINATAL, 2000, p. 6). Este momento propiciou os primeiros passos para a implementação do princípio de flexibilização na reforma curricular em saúde, institucionalizada para aproximar os cursos de graduação da área de saúde na UFRN, dos Serviços de Saúde e da comunidade, como nos informa um dos entrevistados:

O Programa UNI-Natal viabilizou essa relação ensino, serviço e comunidade. Foi realmente uma fase muito boa para que pudéssemos ver mais de perto e trabalhar uma relação institucional bem estabelecida. Foi neste momento que começamos com um grupo de colegas, a cuidar do que iria ser a disciplina Saúde e Cidadania. (Animã).

Como percebemos, o UNI Natal abriu caminhos para a discussão de uma proposta institucionalizada de aproximação da Universidade com a comunidade, mediante a abertura do diálogo entre alunos, professores e diversos setores da sociedade, em distintos espaços sociais. Contudo, para a efetivação da proposta foi necessário o apoio e empenho de equipes, discussões,

conhecimentos anteriores e crédito por parte de administradores da UFRN, confirmando o que Santos (2004a) sinaliza como um dos aspectos fundamentais para a reforma da Universidade, que é, inicialmente, o envolvimento dos protagonistas internos na instituição. Isto pode ser confirmado nas seguintes falas:

O SACI foi um filho desejado e por isso mesmo foi feito com muito amor. Antes que fosse para o papel como uma proposta metodológica foi muito discutida. Contamos com os apoios da Prof<sup>a</sup> Rosana e Prof<sup>a</sup> Nazaré da Enfermagem [...] Tínhamos também naquela ocasião a ideia de como se daria uma disciplina desse modo porque nós conhecíamos bem a experiência de Londrina: o PEPIN que nasceu dentro da experiência do projeto UNI. (Animã).

O Programa SACI vai surgir na área da saúde porque era lá que existia o Programa UNI-Natal financiado pela Fundação Kellogg e este tinha uma proposta de reforma na formação do profissional na área de saúde. Vai ganhar força porque nós vamos aderir, enfatizar, ampliar e divulgar essa ideia e lutar contra a rigidez normativa e contra os dispositivos mentais inflexíveis. Está foi uma forma de resistência. (Estrela).

O Programa de Assistência Primária à Saúde: Práticas Multiprofissionais e Interdisciplinares (PEEPIN), citado por um destes entrevistados, foi iniciado em 1992, na Universidade de Londrina, dentro das perspectivas do Programa UNI, como uma experiência destinada aos alunos dos primeiros períodos do Centro de Ciências da Saúde, objetivando inseri-los em práticas multiprofissionais e interdisciplinares externas à Universidade, visando a uma atenção primária à saúde da população.

O Programa PEEPIN, existente na época já há 8 anos, serviu como referência para a implantação do SACI em 2000, mas mesmo assim seus propositores sofreram internamente resistências, em função dos “dispositivos mentais” fortemente presentes na estrutura burocrática e fragmentária da instituição universitária, alicerçada por um modelo de paradigma científico moderno, resistências, conflitos comuns na estruturação do campo científico, como pensa Bourdieu (1996).

Enquanto isto, o que percebíamos nos documentos internos da gestão da UFRN era que, entre os princípios defendidos, estava a seguinte ideia:

A Universidade deve estar comprometida com a qualidade da formação intelectual de seus alunos, com a qualidade da sua produção científica, artística, filosófica e tecnológica e, principalmente, com o atendimento às necessidades, aos anseios e às expectativas da sociedade, formando profissionais técnica e politicamente competentes e desenvolvendo soluções para problemas locais, regionais e nacionais. (UFRN, 1999, p. 19).

Desse modo, identificamos que o Programa PESC/SACI insere-se nestes princípios, presentes no documento da gestão da UFRN (1999 - 2003), quando postula uma formação universitária com competência técnica e política com um olhar voltado para entender os problemas sociais e buscar soluções no espaço em que a Universidade se encontra. A construção do Programa buscou respaldo na legislação educacional brasileira. Assim, foi possível a constituição de um grupo<sup>5</sup>, através da Portaria nº 68/1999 / CCS, para elaborar uma proposta “inovadora” de

---

5 O grupo foi composto por: Profa. Francisca Valda da Silva (Coordenadora do UNI Natal; DE e Enfermagem); Profa. Maria Dalva de Araújo (Chefe do DSN e Medicina); Profa. Maria de Fátima F. Ximenes (DMP e Básico); Francisca Nazaré Liberalino (Chefe do D.E. e Enfermagem); Profa. Lousianny Guerra da Rocha (DMP e Básico); Profa. Maria de Fátima Souza (DMP e Básico); Profa. Inês Medeiros da Rocha (DOD e Odontologia); Prof. Vicente Toscano Júnior (CCS – D.F. e Curso de Farmácia); Prof. Antonio de L. Lopes Costa (CCS – DOD e Curso de Odontologia); Profa. Magda Dimenstein (CCHLA, Departamento de Psicologia).

ensino (idealizada no Programa UNI) destinado aos alunos do primeiro ano dos cursos de graduação do CCS a ser desenvolvida junto a alguns bairros da cidade de Natal. A proposta elaborada foi denominada Programa de Ensino e Extensão Educação, Saúde e Cidadania (PESC) e contou com o apoio do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Pró-Reitoria de Ensino (PROGRAD) e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). O Programa PESC apresentou como meta:

Colocar o aluno desde o início em contato com a realidade da saúde, seus problemas, os serviços oferecidos à população, a responsabilidade, atuação em comunidade no autocuidado e no controle social dos serviços oferecidos pelo município etc. [...] Desenvolver uma experiência que fortaleça o processo de uma formação geral sólida que habilite os alunos a uma intervenção competente e criativa na promoção da saúde e na prevenção de doenças. (UFRN, CCS, 2000, p. 2).

Por sua vez, entre as diretrizes definidas para a UFRN, no período de 1999 a 2003, destacamos:

- 1) Defender o compromisso com a democracia, a educação e a justiça social, incrementando a sua inserção social e articulando-se no espaço local e global.
- 2) Promover a melhoria da qualidade acadêmica e privilegiar a qualificação formal e social dos indivíduos, proporcionando o desenvolvimento de ações político-acadêmicas e administrativas pertinentes a sua missão.
- 3) Ampliar as fronteiras e a diversidade do conhecimento, atualizar a sociedade e modificar a própria universidade, integrando, de forma

pertinente, as ações de ensino, pesquisa e extensão. [...] (UFRN, 1999, p. 22).

Entre os princípios e ações estabelecidos como necessários à “renovação da Universidade,” elencamos aqueles que podem colaborar para a argumentação que vimos desenvolvendo neste estudo:

[...] Adotar práticas de ensino, pesquisa e extensão identificadas como uma nova paradigmologia não-disjuntiva, que estabeleça o diálogo entre os diferentes saberes, que não faça a separação sujeito-mundo, natureza-cultura. Isto pressupõe:

a) a superação da fratura que envolve ciência-arte-humanidades-conhecimento da tradição;

b) a prioridade de uma racionalidade ética sobre a racionalidade cognitiva instrumental;

c) o reconhecimento de outras formas de saber; o que implica a abertura ao outro; a rejeição do caráter único e exclusivo do conhecimento científico; a valorização do saber científico e técnico, bem como a revalorização dos saberes não-científicos; a configuração ou multiplicação de saberes, enquanto prática do conhecimento no âmbito da universidade; a aceitação dos múltiplos currículos informais que circulam na universidade.

Prestar contas à sociedade das ações que a UFRN desenvolve. [...]

Ampliar o desenvolvimento de projetos inovadores nos vários domínios do saber aglutinado no espaço acadêmico da UFRN, de modo a contribuir para o alargamento das fronteiras do conhecimento.

Garantir a qualidade da formação profissional numa dúplici dimensão:

- a) Qualidade formal, que diz respeito ao conteúdo específico de cada curso;
- b) Qualidade social, que corresponde ao envolvimento crítico com os problemas da sociedade. [...] (UFRN, 1999, p. 23 - 24).

Mesmo diante destas diretrizes, princípios e perspectivas de ações na UFRN, no período de 1999 - 2003, os quais podemos associar à ideia de reforma da Universidade pautada na “abertura ao outro” como o sentido da democratização, aliando ensino, pesquisa e extensão em suas práticas, como advoga Santos (1996) em suas teses, veremos que a origem do Programa PESC/SACI revestiu-se em momentos permeados de conflitos e de lutas, que se manifestaram nas atitudes dos membros deste campo científico, a UFRN. Por estas constatações, pontuamos que a criação do SACI na UFRN foi palco de resistências de alguns grupos, receosos de uma proposta que pudesse ferir “os aparatos burocrático e disciplinar da instituição universitária.” Inicialmente, a proposta seria uma atividade acadêmica a ser vinculada ao CCS. Porém, essa idéia não se efetivou, pelos motivos aqui revelados pela entrevistada:

Existiam resistências para essa experimentação que ia de vários níveis: em relação às propostas pedagógicas que se estavam trabalhando, ao fato de acontecer fora dos muros da Universidade, de ser numa unidade de saúde, de ser na periferia da cidade, em bairros tidos como de violência; com a questão de ser turmas multidisciplinares, de ter alunos misturados. Muitos professores achavam que não iriam conseguir dar aulas para alunos que não fossem do curso deles. Passa um pouco pela questão da especialidade. (Travessia).

A resistência vai existir para se trabalhar com uma proposta pedagógica que aproximasse o ensino da realidade

externa aos muros da UFRN, e, ao mesmo tempo, pudesse promover a troca de saberes entre diferentes cursos. Sabendo-se que nossa formação é marcada pela especialização e a fragmentação dos saberes, ficaria difícil imaginar que os professores estivessem preparados para a inovação, para o diálogo.

A proposta pensada pelos elaboradores do Programa PESC/SACI não era prevista para ser uma disciplina. Entretanto, como não foi compreendida por alguns gestores, foi criada neste formato. Vejamos, a seguir, relatos dessa origem para corroborar nossas ideias sobre a questão:

Eu fiquei na Pró-Reitoria de Graduação de maio 1999 a maio de 2003. Nessa época tínhamos uma preocupação muito grande no sentido de atualizar as chamadas propostas curriculares dos cursos de graduação na ênfase que era, e ainda é, atribuída à questão do Projeto Político Pedagógico. A Pró-Reitoria de Graduação fez todo um trabalho na tentativa de sensibilizar a maioria dos cursos, pensando em transformar a atividade de ensino não só numa atividade formal, rígida, daquela árvore de disciplinas cartesianas que é tão bem denominada de grade curricular. Esta é uma denominação muito lógica, porque é uma grade mesmo. Passava por aí toda uma concepção de ensino que envolve procedimentos diferenciados, uma certa flexibilidade, que é um aspecto muito difícil dessa mudança. Porque é uma questão que demanda tempo e de mudança de pensamento. Daí chegou a proposta do Projeto SACI. Encaminhada por um grupo sobre a coordenação, se não me engano, do pessoal do curso de Enfermagem. Era chamado Projeto de Extensão que passaria pela Pró-Reitoria de Extensão, mas obviamente, pela Pró-reitoria de Graduação. [ ] Esta parte inicial ficou um pouco traumática para mim, pela

seguinte razão: o Projeto SACI era amplo que envolvia um trabalho de campo, um trabalho com a comunidade [ ] e fazia uma previsão para envolver os alunos de primeiro período. Foi traumático para mim porque era um Projeto muito interessante e não podia ser registrado como uma disciplina com essa amplitude. Nós fizemos uma proposta e que foi aprovada: que se criassem um Programa de Extensão, obrigatoriamente teria de ser registrado no currículo de cada curso a existência daquele Programa e dentro deste criasse uma disciplina. Assim foi feito. Para fazer parte de um currículo ela tinha que ser ofertada por um departamento. Tinha que existir formal e legalmente. A disciplina SACI foi oficializada através do Departamento de Saúde Coletiva. (Anúnciação).

Quando o SACI foi realmente criado e aprovado no Conselho do Centro de Ciências da Saúde, naquela ocasião eu era chefe do Departamento de Saúde Coletiva. Interessante que nós não pretendíamos que a disciplina Saúde e Cidadania ficasse atrelada a um Departamento. Achávamos que por ser uma experiência bem fora dos moldes tradicionais de uma disciplina, poderia ficar ligada ao Centro de Ciências da Saúde. Mas o diretor do Centro e a Pró-Reitoria de Graduação, naquela ocasião, não entenderam qual era o nosso propósito. Eles disseram: “Tudo bem, é uma experiência boa, mas ela deve ser atrelada ao Departamento como todas as disciplinas. Se precisa contabilizar hora-aula e também resultados dos alunos, isto só se dá num espaço na disciplina”. Então, para onde é que vai esta disciplina? Naquela ocasião eu era chefe do Departamento, e disse: “Por que não na Saúde Coletiva?” Então as pessoas aceitaram. Eu me lembro que foi uma discussão que estávamos eu, Profa. Francisca Valda da Silva da Enfermagem e Prof. Antonio de Lisboa Costa da Odontologia.

Assim, ficou na Saúde Coletiva e eu fui a primeira coordenadora da disciplina. (Animã).

Entendemos que estas resistências à reforma na UFRN ocorreram em função da compreensão de uma alternativa do pensamento disciplinar, fragmentário, estrutural, burocratizado, pautado na lógica do tempo linear e dos resultados. Todavia, nos alerta Morin (2001) que essas primeiras experiências da reforma da Universidade e do pensamento se apresentarão de maneira desviante, periférica e marginal, por iniciativa de uma minoria, “a princípio incompreendida, às vezes, perseguida. Depois, a idéia é disseminada e, quando se difunde, torna-se uma força atuante.” (MORIN, 2001, p. 101). Vamos conferir dois relatos que versam sobre essa proposta do SACI, sendo efetivada na UFRN, apesar das resistências iniciais:

As dificuldades encontradas de maneira geral na origem do SACI decorrem da forma de pensar tradicional. Os nossos dispositivos mentais são muito rígidos e difícil de serem mudados. Há uma idéia de que o ensino tem que ser em quatro paredes, em laboratórios. É claro que nós não estamos pretendendo abolir o ensino em quatro paredes, o ensino em laboratórios ou em bibliotecas. A ideia não é essa. Mas podemos fazer uma Universidade também que saia dos gabinetes, dos laboratórios e bibliotecas para dialogar com o mundo. Então as dificuldades principais foram de ordem dos dispositivos mentais, de ordem legal, de extensivos amarramentos e de rigidez normativas. É tanto que diante dessa dificuldade é obrigado a assumir uma dimensão disciplinar. Quando ela tem um caráter transdisciplinar, multidisciplinar. Mas depois acabou sendo aceito, mesmo no formato de uma disciplina que começou com um número ínfimo de alunos e de repente é um auditório cheio de alunos que freqüentava essa área. Depois houve aceitação do próprio reitor, ou

seja, há uma direção da Universidade em inovar. A ideia de renovação, uma ideia de pensar em mudança de paradigma. (Estrela).

Quando a disciplina foi criada nós apostávamos que iria ter um número reduzidíssimo de alunos. Primeiro era para o aluno que estava ingressando. Segundo, eles ingressam no curso muito cedo, não só, mas principalmente, na área da saúde. Os cursos da área de saúde têm um currículo muito cheio e são cursos muito rígidos. Ao admitir uma disciplina desta, achávamos que não ia ter uma concorrência interessante e significativa. Além do mais, nós temos um conceito de currículo que é um negócio muito fechado. Fazer uma atividade que não é sentado na sala-de-aula, lendo um texto ou fazendo uma prova, que se chama extra-curricular, quer dizer, não é uma atividade curricular. Foi uma surpresa interessante porque no primeiro semestre já teve alunos, já teve um número bastante significativo. (Anúnciação).

A partir de 2001, o Fórum Nacional de Extensão, no “Programa Universidade Cidadã,” orienta as instituições para investirem em programas de extensão que impliquem em relações multidisciplinar e transdisciplinar, promovam a interação com a sociedade para aliar a formação dos alunos com as problemáticas que um dia irão enfrentar. Por sua vez, Santos (2004a) enfatiza o papel dos protagonistas internos, no caso aqui apontado, o papel do Reitor, para apoiar uma reforma da Universidade que pretenda contribuir para a mudança do paradigma de pensamento e com um projeto de nação. Inicialmente há uma descrença na aceitação dos alunos, tendo em vista ser uma disciplina com proposta metodológica diferente das demais, mas, em seguida, vem a surpresa com a existência de um número significativo de alunos inscritos no SACI, quando foi oferecida pela primeira vez, em 2000.2.

Contrariando algumas resistências, inicia, em 2000.2, a primeira turma do SACI, sob a coordenação do Departamento de Saúde Coletiva, cadastrada como disciplina complementar para atender aos alunos do primeiro ano dos seis cursos do CCS: Nutrição, Enfermagem, Medicina, Fisioterapia, Odontologia; e Psicologia,<sup>6</sup> do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

A finalidade do SACI na UFRN é desenvolver práticas interdisciplinares e multidisciplinares, o trabalho em equipe e promover a articulação ensino/serviço, Universidade/comunidade. Visa também:

[...] refletir sobre princípios, virtudes e valores que orientam o aprimoramento do comportamento ético e cidadão no seu relacionamento com pessoas da comunidade, profissionais da equipe multiprofissional da saúde, professores e colegas de grupo (alunos). (UFRN, CCS, 2000, p. 4).

Estes objetivos traçados para o Programa estão presentes nas diretrizes da gestão da UFRN no período de 1999 - 2003, nos objetivos do Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas brasileiras e caminha na perspectiva da formação do profissional, numa dimensão cidadã, interagindo com diferentes setores da sociedade, como sugere Santos (2004a), quando dá ênfase aos protagonistas da reforma da Universidade no século XXI.

A organização das atividades do SACI é através da formação de grupos interdisciplinar e multiprofissional (GIMs), com um tutor, um aluno monitor e um consultor de apoio, em temas específicos. A função do tutor – que poderá ser um professor de um departamento acadêmico, um profissional da

---

6 Os alunos do curso de Psicologia participavam do SACI matriculados na disciplina Psicologia Comunitária oferecida no sétimo período do curso. Em 2003.2 os responsáveis pela disciplina deixaram de enviar seus alunos para a experiência.

saúde na Unidade de Saúde do bairro, ou ainda um aluno da Pós-Graduação – é mediar e facilitar o processo de reflexão sobre os problemas identificados nos bairros, para juntos planejarem e executarem atividades voltadas para a atenção à Saúde das comunidades. Em função dessa articulação e objetivos, quando o SACI começou,

[...] as duplas de tutores incluíam uma pessoa da academia (professor) e uma do serviço de saúde, que também assumia essa atribuição de tutor. [...] Era uma forma de criar oportunidade para que o Serviço de Saúde do Estado pudesse vir a assumir essa sua responsabilidade através do SACI. (Travessia).

Cada GIM se responsabiliza pela formação de uma turma com até 15 (quinze) alunos, matriculados nas coordenações dos cursos do CCS, sendo formada com pelo menos três alunos de cada curso envolvido. Observemos isto na explicação de uma das entrevistadas:

Os nossos alunos se matriculam cada qual ligado ao seu curso, porque isso é uma exigência da burocracia da Universidade. Mas aqui chegando nós formamos grupos idealmente com quinze alunos, não mais que isso, porque com muita gente, fica difícil trabalhar. Se bem que já tivemos que trabalhar com 20 ou 21, que não deu bom resultado. Mas tivemos que trabalhar por conta da demanda que foi aceita. Então nós trabalhamos com um grupo de quinze, alunos com aproximadamente 3 alunos de cada profissão da área da saúde: Medicina, Odontologia, Enfermagem, Nutrição, Farmácia e Fisioterapia. (Animã).

A perspectiva do PESC/SACI é proporcionar ao aluno dos primeiros períodos dos cursos da área de saúde agir na comunidade trabalhando com a pedagogia da problematização (Figura 3). Com isto, incentiva-se a construção do seu próprio conhecimento, tendo como espaço de reflexão os problemas das comunidades. A opção pelo desenvolvimento dessa pedagogia foi justificada no *Ante-Projeto: Educação, Saúde e Cidadania - PESC* (1999), a partir dos argumentos de que essa metodologia permite:

[...] Aproximações com a realidade concreta, reflexões teóricas e elaboração de hipóteses de soluções sobre esta dada realidade, onde o aluno participa ativamente da construção do seu próprio conhecimento, tendo o professor/tutor, como mediador/facilitador no processo de aproximação das formas de intervenção dos alunos junto a comunidade que por sua vez é compreendida e tratada como sujeito do processo e objeto/agente de intervenção. (UFRN, 1999d, p. 7).

A figura a seguir, explica a pedagogia da problematização presente no Programa PESC/SACI:



Figura - A pedagogia da problematização

Fonte - Relatório do PESC/SACI -

Esta pedagogia da problematização, pensada por Freire (1987), fundamenta-se no exercício do diálogo problematizador; envolve professores, alunos e comunidade, todos sujeitos no processo de aprendizagem sobre a realidade que os circunda. Alicerça uma educação não mais como uma doação, uma imposição presente na concepção “bancária”, mas para uma proposta educativa para o pensar crítico sobre a própria existência, a relação homem/mundo e homens/homens. Ou seja, pensar: quem sou? Como estou no mundo? Qual a minha relação com os outros homens que ocupam este mesmo mundo? Aproxima-se assim da proposição de Morin (2001, p. 37): “conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele.”

Nesse processo de construção de conhecimento, mediado pela metodologia da problematização, contextualizando o conhecimento, o SACI busca promover a formação integral do aluno, o diálogo e a integração da Universidade com a realidade social. Os blocos temáticos apresentados no Projeto são: Educação e cidadania; Saúde e qualidade de vida; Vigilância sobre a saúde, Bioética – humanização e ética na atenção / assistência; Comunicação em saúde; Trabalho em equipe – dinâmica de grupo e relações interpessoais, princípios norteadores das discussões iniciais nos semestres letivos.

A metodologia e conteúdo, desenvolvidos no SACI, são interpretados por uma das entrevistadas, da seguinte forma:

Nós queríamos uma disciplina que pudesse estabelecer essa relação ensino, serviço e comunidade. Que não fosse uma disciplina dentro desses moldes que temos de teoria e prática, mas uma prática longe da realidade vivida pelo povo, sobretudo, pelos serviços de saúde e pelas pessoas da comunidade. No meio da nossa discussão no grupo, pensamos: bem que poderíamos usar o método da problematização. As professoras Francisca Nazaré Liberalino e Rosana Lúcia Alves de Vilar da Enfermagem tinham um certo domínio desse método e começaram a mostrar para nós as vantagens de usá-lo. Os conteúdos não são fechados. Agora nós temos uma perspectiva de conteúdos básicos. Para começo de conversa e o resto virá. O que eu chamo desses conteúdos para começo de conversa: aquele que fale sobre grupo e para isto temos um texto básico para trabalhar a vida do grupo, as relações que se dão dentro deste e também as relações do grupo com a comunidade e com as pessoas do serviço; um outro texto básico sobre o Sistema Único de saúde (SUS). [...] Estes são textos bem básicos. Os outros são advindos da problematização que eles passam

a fazer, dos problemas que querem conhecer mais e enfrentar.[...] (Animã).

Aqui, a entrevistada explica como se desenvolve a pedagogia da problematização no Programa SACI, enfatizando a compreensão do que seja o trabalho em grupo, aponta os conteúdos abordados e como são as escolhas destes, ressaltando que esta definição se processa a partir do conhecimento da realidade e dos problemas que querem conhecer e/ou enfrentar. Esta perspectiva metodológica incita-nos a associar as análises sobre a reforma da Universidade presentes em Morin (2001, p. 83): “Falo de uma reforma que leve em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento - ou seja, pensar.”

Abordando também os aspectos relacionados ao conteúdo e à metodologia no SACI, ressaltam ainda outros entrevistados:

Eu acho que a disciplina SACI tem uma importância fundamental desde que ela não ouse querer transformar a Universidade, mas ela cria uma semente para um novo processo de ensino. Na educação formal da Universidade você passa pelo entendimento de várias instâncias do processo de ensino. Uma primeira, eu acho que é uma instância subjetiva o que se pretende, quais são os objetivos, quais são as ideias básicas, como é que se entende. Eu acho que isso é subjetivo, mas é necessário. O segundo, o que é você determinar um conteúdo já é mais objetivo. Para que eu consiga este objetivo eu tenho que ter algo para transmitir. O terceiro, eu acho que são cinco ou seis estágios, mas eu vou parar no terceiro. No terceiro, eu acho que é o procedimento que eu chamaria de procedimento metodológico que traz implícito uma postura teórica e política ao mesmo tempo. Porque implica em julgamento, implica em decisão. E aí eu acho que a riqueza maior do Projeto SACI é a questão

metodológica. Porque eu não posso determinar a priori o conteúdo que vou desenvolver indo para Felipe Camarão. Mas eu vou através de processo metodológico descobrindo em Felipe Camarão o que é urgente naquele momento e que pode ser trabalhado por esses alunos. Esta metodologia inverte um pouco esse entendimento de processo de ensino e é muito interessante. (Anúnciação).

Eu não separo metodologia de conteúdo. A metodologia no sentido de uma técnica ela não é neutra. Eu acho que uma teoria pressupõe uma visão de mundo, aportes, pressupõe métodos. Os conteúdos veiculados pelo SACI, são uma forma de encarar a saúde, não como a ausência de doença, mas algo que diz respeito a uma globalidade da sociedade. Algo ligado à cidadania no sentido de direitos e também deveres, no sentido que diga respeito às condições de vida. Esses conteúdos desenvolvidos diretamente na comunidade dizem respeito à metodologia. Esse método diz respeito a essa visão, está vinculada a ela. É uma coisa dialogada e não é imposta. É um sentido aqui, se nós quisermos chamar aqui Paulo Freire, é um esforço para fazer uma educação problematizadora. É um esforço para romper com aquilo que Paulo Freire chama de uma educação bancária. É este um esforço no enfrentamento da realidade. (Estrela).

Nesta primeira fala percebemos também a defesa da pedagogia da problematização com suas implicações teóricas e políticas, presentes no SACI, como algo inovador para o processo de ensino e aprendizagem na UFRN. Tal metodologia permite fazer uma ciência que exercita a organização do conhecimento e motiva o pensamento a respeito da realidade. Há, na segunda fala, uma abordagem que não separa metodologia de conteúdos; pelo contrário, enfatiza que os conteúdos veiculados pelo

Programa apresentam em sua essência uma visão de saúde ligada à cidadania e como tal passam a ser dialogados. Sugere, assim, o rompimento com a concepção “bancária” na educação universitária objetivada no Programa SACI na UFRN.

Para corroborar a discussão da questão metodológica do SACI e as dificuldades para implementá-la, vale trazer a reflexão de um aluno egresso da primeira turma do SACI em 2000.2. Formado no curso de Enfermagem e professor substituto no Departamento do mencionado curso, exerce, a partir de 2005, a função de tutor no Programa. Vejamos suas reflexões:

A primeira dificuldade é porque tudo era novo. Estávamos no primeiro ano de curso na Universidade. A questão da construção desse novo precisava romper com uma lógica do ensino tradicional e passar a problematizar. Coisa que até aquela data não éramos acostumados, dentro da Universidade. Essa foi a primeira barreira. Também para os próprios tutores que estavam se aproximando da proposta. Mas, a primeira coisa positiva: foi a vontade de todo mundo em aprender. Neste processo de construção, teve também a dificuldade com relação aos alunos. A primeira turma foi com os cursos de Enfermagem, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Farmácia. Só não foi oferecido para Fisioterapia e Medicina. Então, a primeira dificuldade foi com relação aos outros professores do ciclo básico, pela própria carga de conteúdos que eram oferecidos. Porque tínhamos que estudar para ter a nota para poder passar. Nisso as prioridades são mais relativas às disciplinas que cobrem o conteúdo teórico e também a própria questão de os outros professores não reconhecerem a existência do SACI. Porque quando falávamos que não estava tendo tempo para estudar porque estava no projeto na comunidade, o pessoal já dizia que

isso não dava futuro. Outra dificuldade: como conseguir se aproximar do Serviço de Saúde e da comunidade. Como é uma experiência nova proposta do SACI é ter uma continuidade. No caso, as outras disciplinas quando vão para o Serviço de Saúde só em momentos pontuais. Ou seja, os alunos aprendem aquele conteúdo na prática, põem em prática aquele conteúdo, mas não dão retorno para a comunidade. Ele passa dois meses, realizou a sua prática e acabou o semestre. E só se volta tudo no semestre seguinte para começar tudo de novo. E isso então o Serviço de Saúde via como uma barreira, porque atrapalhava o andamento da produtividade. O SACI ajuda a fincar mais esse vínculo. Até porque de 2000 para cá muitos projetos de extensão já foram criados, já foram tratados e até incorporados pelas Unidades de Saúde, pelos profissionais e pela comunidade. Embora hoje o número de tutores seja pequeno, mas tem outros professores que estão sensibilizados e que atuam também como parceiros. Não estando diretamente ligado ao Projeto. Uma questão que atrapalha muito é o próprio engessamento da Universidade. Para o professor e o aluno participarem tem que ter pelo menos a manhã de quinta-feira livre. Principalmente, porque as outras disciplinas são oferecidas com uma carga horária grande, um número de crédito grande, então geralmente as outras disciplinas são oferecidas de segunda-feira a sexta-feira. Um Departamento não libera um professor tão facilmente. Principalmente para outro Departamento. Para o aluno cursar o SACI foi criada “essa janela” na quinta-feira pela manhã para se ter esse horário vago para está disponível para participar da experiência. Esta foi uma conquista do Departamento de Saúde Coletiva. Como essa disciplina é oferecida no primeiro e segundo períodos, então teve que

se negociar, além de se negociar dentro dos Departamentos, também dentro daqueles que oferecem as disciplinas do ciclo básico. Por isso não tem uma uniformidade. Tem tanto aluno do primeiro período, como no caso alunos do curso de Medicina, como do segundo período. Foram os momentos em que encontraram brechas para se poder oferecer a disciplina. Senão seria mais uma disciplina fragmentada. (Taipu).

O aluno de Enfermagem nos traz outros argumentos demonstrativos das dificuldades iniciais, mas que se apresentam até os dias de hoje: aceitação pelos alunos, de proposta diferente das outras disciplinas; resistências dos professores em aderirem à proposta metodológica; falta de reconhecimento dos professores do ciclo básico sobre a proposta do SACI; a necessidade de abrir “uma janela” nos cursos de graduação para que eles pudessem participar do SACI; a dificuldade de os Departamentos liberarem os seus professores para acompanhar as turmas; como conseguir aproximar-se do Serviço de Saúde e da comunidade, haja vista que a Universidade costuma ir esporadicamente a estes locais para estágio e não haver um caráter de continuidade nas ações.

O local que vem se efetivando a experiência do SACI é a Zona Oeste de Natal, que foi também área de atuação do Programa UNI-Natal, reconhecida como região periférica da capital, na qual localizam-se os bairros: Felipe Camarão, Cidade da Esperança, Guarapes, Bom Pastor, Cidade Nova, Nova Cidade e Monte Líbano. Em Natal, esses bairros, como descreve Gonçalves (2003, p. 11),

[...] destacam-se por concentrar um grande número de problemas locais, vivenciados pelas coletividades, como: violências, altos índices de homicídios, drogas (consumo e rede de tráfico),

precárias condições ambientais físicas e de saúde, de estrutura escolar, entre outros.

Entre os indicadores demográficos e sociais do Distrito Oeste de Natal, podemos apontar: população de 186.591, 43.200 domicílios, 46,82% possuem até 3 anos de estudo e apenas 1,67% com mais de 15 anos de estudos.

Na programação das atividades do Programa SACI, nesses bairros, professores/tutores – dois para cada bairro – alunos, com o apoio dos profissionais da Unidade de Saúde e agentes comunitários, realizam visitas às instituições, tais como: escolas, conselhos comunitários, grupos de jovens, grupos de idosos, creches, entre outros; andam pela comunidade visitando residências e dialogando com a população, identificam e discutem problemas, buscam soluções. Os encontros realizam-se todas às quinta-feiras, pela manhã, em locais disponibilizados pela Unidade de Saúde ou pelos moradores: unidades de saúde, creches, escolas, entre outros.

Em alguns momentos dessa experiência, são realizados encontros nos espaços físicos da UFRN. Reúnem-se alunos e tutores de todos os bairros, objetivando a apresentação dos objetivos do SACI para todos os alunos matriculados, com a discussão de alguma temática definida para o grupo e há o encerramento de cada semestre letivo. Este último, consiste na apresentação da proposta de ação realizada pelos alunos nos bairros nos quais eles atuaram. Geralmente essas ações resultam em diversas dinâmicas metodológicas de apresentações em forma de vídeos (documentários, filmes), músicas, poesias, peças de teatro, mamulengos, com o objetivo de estimular os alunos a reconhecer e praticar outras formas de expressão dos conhecimentos.

Entre as palavras expressadas pelos alunos sobre o significado da experiência, destacamos: alegria, troca, interação, afeto e agonia. Esta última, sentida principalmente diante do

diagnóstico da comunidade que os questionava como fazer e como saber fazer algo. É interessante destacar que naquela ocasião estava uma dentista da Unidade de Saúde de Cidade Nova que falava do carinho e do amor do grupo e acrescentava: “ainda bem que estou numa Unidade que tem o SACI.”

Após a apresentação do mencionado grupo, destacamos as falas de dois tutores: Dalva Araújo (Professora do Departamento de Saúde Coletiva) e Ângelo Roncalli (Professor do Departamento de Odontologia), admitindo que não conhecem uma outra “disciplina” na UFRN na qual se possa mostrar os dotes artísticos. E lembrava a Profa. Tutora Dalva Araújo: “não se sintam impedidos de manifestar esses dotes nos lugares que vão trabalhar [...]”

No bairro Felipe Camarão, o SACI atuou na Escola Municipal Bernardo Nascimento, onde foi organizada uma peça de teatro com a temática do lixo, mas também explorando as temáticas: higiene alimentar e pessoal. Por tratar-se de um público formado por jovens do bairro, foram explorados também, através de discussões, os temas: doença, gravidez e álcool.

Esse grupo expressou o significado da experiência, dizendo que superou as expectativas e que todos saíram com uma outra visão de mundo, que conheceram outras culturas e que se sentiam agradecidos como alunos e enquanto cidadãos do mundo.

Destacamos também algumas considerações de outros tutores quando falavam dos processos diversos de aprendizagens reveladas nas experiências dos bairros através de teatros, músicas, narração de história, cordel, bem como o esforço das equipes para preparar os materiais. O tutor Antonio de Medeiros Júnior (Professor do Departamento de Saúde Coletiva), de Monte Líbano no bairro Bom Pastor, revelava o prazer da convivência e a aprendizagem adquirida na comunidade e que esta colaborava para a percepção de novos conceitos de saúde e doença.

Por sua vez, comentava a tutora Vera Rocha (Professora do Curso de Fisioterapia), também de Monte Líbano no bairro Bom Pastor, a dificuldade de ir para a comunidade, fazendo a diferença na locomoção, pois esta tira a comodidade de muitos professores que preferiam permanecer em suas salas de aula na UFRN. Entretanto, considerava que o SACI superava essa dificuldade. E ainda dizia que a academia é capaz de ferir esta pulsão que está em nós. Dessa forma, alertava os estudantes: “Não esqueçam essa experiência para não se tornarem médicos de gabinete.”

No semestre 2004.2, no dia 13 de dezembro, também presenciamos os encerramentos das turmas do SACI. Na apresentação do grupo de Felipe Camarão, os alunos falaram sobre a criação do Fórum *Qualidade de Vida e Cidadania* neste bairro. Naquele semestre, a atuação do Grupo versava sobre a organização de Estações sobre as seguintes temáticas: lixo, água, adolescente e idoso. Para a organização e efetivação das Estações, a equipe do SACI contou com a colaboração de instituições do bairro – Unidade de Saúde e Centro Social Comunitário José Félix Damasceno – e também com o envolvimento de algumas mães dos alunos do SACI. Os locais de realização do evento foram: Escola Estadual Maria Luiza e a Escola Municipal Bernardo Nascimento.

Já no bairro Cidade Nova, o SACI iniciou a organização Fórum *Qualidade de Vida* por decisão tomada após a aplicação de um questionário nas favelas do bairro. Foi definido junto com uma das equipes do Programa de Saúde da Família (PSF) do bairro que a atuação seria na Comunidade do DETRAN. Conhecida como Favela, este espaço passou a ser denominado, pelo Grupo, como Comunidade do DETRAN. A realização do primeiro evento sobre o Fórum foi na Escola *Câmara Cascudo*, próxima à Comunidade do DETRAN, em Cidade Nova.

Em 2006, o Programa SACI teve prosseguimento, coordenado pelo Departamento de Saúde Coletiva, atuando nos

bairros de Felipe Camarão, Cidade Nova, Nova Cidade, Guarapes, Monte Líbano, Bairro Nordeste. Contudo, algumas dificuldades são enfrentadas pelo Grupo, dentre elas, destacamos aquelas identificadas nas entrevistas dos professores/tutores: ausência do financiamento existente até 2002, quando o Programa UNI-Natal funcionava junto à UFRN; um carro do Programa, que ficava à disposição para o deslocamento dos alunos para o Bairro Guarapes, teve que ser deslocado para a Reitoria, em 2003, porque a coordenação do SACI não teve como mantê-lo por falta de recursos financeiros; falta de adesão de professores por não trabalharem com a metodologia da problematização; desinteresse de professores por não se disporem a sair do seu local confortável de trabalho na UFRN; os gastos adicionais com combustível dos seus carros no deslocamento para bairros espacial e geograficamente distantes de suas moradias; a estranheza dos alunos quanto à metodologia do SACI, por não ser comum em outras disciplinas; inexperiências de professores por não trabalharem esta experiência do SACI em outras disciplinas; reduzida adesão dos serviços de saúde nos bairros. Observemos o excerto, a seguir, que é um relato sobre as dificuldades atuais enfrentadas:

Não tem sido fácil. Em primeiro lugar, enquanto existiu o Programa UNI-Natal, que havia um financiamento específico para isto nós tínhamos um apoio muito grande. Nós tínhamos até mais tutores interessados na disciplina porque, de qualquer modo, eles se viam participando de um projeto maior. Tinha aqui e acolá chances maiores. Atualmente nós não temos financiamento e o Programa acabou. A Universidade não dá nenhum incentivo maior para nenhuma prática dessa espécie. [...] a Universidade pode até reconhecer que essa é uma área prioritária para trabalhar, mas que não dá nenhum estímulo diferenciado por ser uma área assim. Para você ter uma idéia,

nós tínhamos no Programa UNI um carro que nós transportávamos os alunos para a área periférica da cidade. Com o fim do Programa não tínhamos mais dinheiro para manter esse carro e este foi para Pró-Reitoria. [...] Nós temos a dificuldade de adesão dos colegas que trabalham com outras metodologias, de trabalhar com a metodologia do SACI. Outra dificuldade é a de levarem essa experiência de metodologia para outra disciplina, o que seria uma riqueza enorme. [...] Daí nós não temos um número de tutores suficientes e trabalhamos com um número reduzido de alunos. Daí porque a disciplina não é obrigatória e sim optativa. A dificuldade da própria metodologia. Como não é comum em outras disciplinas, os alunos têm certa estranheza em trabalhar. (Animã).

No tocante à relação do SACI/UFRN com os serviços de saúde nos bairros envolvidos, revelou um dos professores:

Hoje sinto que a disciplina está muito na Universidade e que isso não é muito bom. Eu gostaria que ela estivesse como começou: com a Universidade e o serviço. Você poderia perguntar: mas estão aí respondendo muitas coisas. Ou você poderia me perguntar assim: as pessoas lá no serviço participam? Participam. Mas eu ainda acho que antes era uma outra coisa. As pessoas da Universidade conseguiam convencer e conscientizar o Serviço de Saúde do porquê daquele trabalho, que era muito importante e que a adesão deles só iria enriquecer ambos. [...] A adesão do serviço é deficiente e nós temos pouca gente fazendo parte do SACI. O que não é bom. Eu acho que isso deveria voltar. (Drão).

Percebemos, nas palavras deste entrevistado, a comparação do Programa SACI, tendo como parâmetro a existência deste junto ao Programa UNI-Natal e sem este. Isto revela que naquele período, 1999 a 2002, havia um envolvimento maior do Serviço de Saúde e da comunidade nos bairros em que se desenvolvem as atividades, alertando-se para a necessidade de se recuperar aquele diálogo anteriormente existente.

Embora enfrente estas dificuldades, ligadas à pequena quantidade de tutores – 09 em 2004 –, há o crescimento da demanda de alunos, porém, a oferta de vagas gira em torno de 90 (noventa) a 120 (cento e vinte) alunos, no máximo, por semestre. Questionamos a Coordenadora do SACI sobre quais os fatores que se relacionavam a este crescimento da demanda e obtivemos a seguinte resposta:

Primeiro porque os alunos que passam pelo SACI falam muito bem da experiência. Eles saem dizendo: olha é legal fazer o SACI. Quem vai chegando já ouviu o colega falar e está querendo fazer. Eles mesmos gostam do SACI e começam a fazer a propaganda. Segundo, é uma disciplina optativa, tem uma carga horária de quatro créditos e os alunos querem preencher as suas cargas horárias optativas. Entre outras disciplinas que talvez não falem muito perto do coração deles, preferem o SACI. (Animã).

Constatamos que esta entrevistada, ao abordar os motivos do crescimento da demanda de alunos no SACI, associa-os aos seguintes aspectos: a divulgação entre os próprios alunos na área de saúde, revelando aos colegas que a experiência é boa; a possibilidade de ser optativa, cabendo ao aluno a escolha ou não de participar; e ainda, considera que parece ser uma proposta de disciplina que “fala perto do coração” dos alunos. Portanto, poderá envolver aspectos demonstradores de sensibilidade

e generosidade entre os participantes desta experiência de ensino e extensão na UFRN.

Ao identificar as dificuldades enfrentadas, no âmbito da UFRN, a Coordenadora do Programa SACI faz uma comparação entre o momento da origem da proposta e o contexto atual, em 2005, quando realizamos a entrevista.

Esta nossa experiência foi vitoriosa no seu nascimento porque nós contamos com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação, que na época era a professora Doninha, que nos mostrava os limites da burocracia, mas deu apoio à proposta, fomos muito bem nascidos pelas cabeças de Prof. Willington Germano e Prof<sup>a</sup> Nazaré Liberalino, que eram Pró-Reitor e Pró-Reitora substituta da Extensão e nos deram apoio total. Inclusive, a experiência do SACI foi levada para ser apresentada num Fórum de Pró-Reitores de Extensão com muito boa aceitação. Vivemos naquela ocasião uma Universidade que estava muito interessada neste tipo de ação. Infelizmente, atualmente, se há interesse não há estímulo. E, se há interesse, é um interesse muito superficial. (Animã).

Vale ressaltar Santos (2004a) mais uma vez, quando afirma a importância dos protagonistas internos das Universidades apoiando a proposta de reforma na Universidade – associada aqui à proposta da renovação metodológica na Universidade presente no SACI – e vemos que a Coordenadora ratifica isto ao não perceber esse apoio na gestão atual (2003 - 2006). Podemos aqui conjecturar a existência de uma compreensão diferenciada de Universidade e extensão universitária, neste contexto marcado muito mais pela lógica da prestação de serviços na extensão do que em experiências que se proponham a dialogar com diferentes saberes, para o enfrentamento de

questões e soluções que colaborem para a emancipação social de sujeitos e dos setores envolvidos nas comunidades.

Pelo que compreendemos até o momento, ao chegar ao sexto ano de desenvolvimento do SACI, esta experiência está ultrapassando os muros da UFRN e das comunidades onde se desenvolve, pela divulgação feita em eventos, entre os alunos e, especialmente, pelo reconhecimento e envolvimento de famílias de alunos em sua efetivação, conforme depoimento a seguir:

Estou fazendo um trabalho na Secretaria Municipal de Educação, uma consultoria, e estava discutindo com o grupo de currículo uma questão de avaliação. Eu não sei como o assunto surgiu. Mas uma das técnicas pediu a palavra e queria dar um exemplo muito interessante de uma atividade que o filho dela, que fazia Medicina, tinha feito. Ela definiu a atividade do Projeto SACI. Ora, eles foram para o bairro, fizeram isso e isso, fizeram relatório voltaram para a Universidade. Isto chega, estava empolgada. É uma mãe, não é da Universidade e estava empolgada com o trabalho do filho. Valorizando o que estas duas entidades, se você quiser falar assim, fizeram na comunidade. Você vai imaginar porque eu sou aluno de Medicina vou fazer isso? Não vai. (Anúnciação).

No tocante à avaliação do SACI, uma das entrevistadas nos mostra como é realizada, indicando uma nova perspectiva posta em prática pelo grupo. Vejamos:

O nosso sistema de avaliação é diferente das outras disciplinas. Então os alunos no primeiro dia só querem saber como vai ser a prova. Não é por aí. Ele não vai estudar nenhum conteúdo para decorar e depois saber marcar um X lá. Inicialmente nós trabalhávamos com a avaliação de acordo com os critérios, que foram discutidos pelo grupo. Era

uma auto-avaliação. Com os mesmos critérios o tutor avaliava os alunos e os alunos também faziam a avaliação da disciplina. Atualmente nós estamos trabalhando com portfólio que um grupo menor do SACI usou inicialmente. Vimos que a experiência era boa e abrimos para todas as turmas. Então, hoje o aluno é avaliado pelo seu portfólio e faz também uma auto-avaliação e continua fazendo a avaliação da disciplina. Esta tem um maior valor para nós mesmos do que para eles. Então é diferente. (Animã).

A avaliação pelo portfólio possibilita aos professores e alunos acompanharem o processo de aprendizagem vivenciado nos bairros onde o SACI atua. Medeiros Júnior (2005) refere-se a Hernandez (2000), ao sugerir as questões norteadoras na elaboração do portfólio, são elas:

a) Apresenta metas e reflexões explícitas? b) Cada registro permite identificar a etapa de trabalho em que o estudante participou? c) Os registros evidenciam a evolução do estudante no processo? d) São visíveis as competências desenvolvidas ou facilitadas? e) As reflexões feitas são acompanhadas de um aprofundamento teórico? f) Há uma análise final, sintética, do processo? (MEDEIROS JUNIOR; ARAUJO; ROCHA, 2005, p. 468)

A auto-avaliação é realizada por cada aluno do SACI e é anexada ao relatório final elaborado pelos tutores e entregue à coordenação do Programa. Deste material avaliativo, selecionamos algumas falas dos alunos do SACI que desenvolveram suas atividades nos bairros Cidade Nova (2003.2) e Felipe Camarão (2004.2), as quais abordam a importância da participação para a formação de cada um deles:

Tem um enorme papel de desenvolver em nós, futuros profissionais da saúde, a importância da multidisciplinaridade nesta área, pois cada profissional tem seu valor, além de desenvolver o verdadeiro sentido da cidadania para a promoção da saúde como um direito de todos. Nutrição, Cidade Nova (UFRN, 2003b).

Foi muito boa para ajudar a desenvolver melhor a capacidade de comunicação de cada um dos alunos fazendo com que cada um respeitasse a opinião do outro e se ajudassem mutuamente. Foi um grande aprendizado e levou também a um grande amadurecimento. Nutrição, Felipe Camarão. (UFRN, 2004)

Permiti-nos o acesso a um meio de aprendizado pelo qual a assimilação de conteúdos transcendeu a convencional interpretação dos dados, de forma distante do problema real e, mais ainda, providenciou a interação incisiva com uma problemática social correlacionada às atitudes profissionais da área de saúde. Enfermagem, Felipe Camarão. (UFRN, 2004)

Selecionamos também depoimentos de alunos da turma 2001.1, que concluíram os cursos de Fisioterapia e Odontologia, e já estão no mercado de trabalho. Vejamos como eles refletem a relação participação, formação e cidadania na vivência no SACI:

Desde o início aprendemos a trabalhar em equipe. Para mim, isso foi muito útil, aprender a conviver com os colegas de vários cursos e aprender um pouco de cada curso e a trabalhar de forma com o conhecimento transversal, já que estávamos todos no básico. No sentido de saúde coletiva e não individualmente. Eu não estava indo lá para dizer a contribuição específica da Fisioterapia. Até porque eu estava no começo do curso e não tinha nem

noção do que era a Fisioterapia e de suas áreas de atuação. Entendi que a proposta não era essa. Mas tentar ver o que tinha de conhecimento coletivo e aprender a pesquisar. Ir a diversas fontes: bibliotecas, selecionar e usar vídeos. [...] Acho que a partir do momento que saímos dos muros da Universidade e vamos para uma experiência que é ousada, conhecer a realidade da população, o processo saúde e doença onde é que acontece; começamos um exercício da cidadania. [...] Era uma vivência multidisciplinar, multiprofissional e interdisciplinar para que conhecêssemos a realidade e pudesse ser ator ativo para tentar transformá-la. E também tentar conscientizar as pessoas dos direitos que elas têm. A saúde como um direito constitucional, um dever do Estado, e um direito de todos. (Utinga).

Nós participávamos entrando em contato com a comunidade, tentando ver mais o lado social. A vida em sociedade. Para a Universidade é bom porque estávamos fazendo o curso e não víamos muito o lado social. Ficávamos presos naquilo, só na parte da prática, das teorias e não conhecíamos a realidade. Achei muito bom por isto: entramos em contato mesmo com a comunidade em que realmente iríamos atuar. Eu acho que isso é bom para não sairmos com a cabeça muito presa na ideia de consultório. [...] O profissional cidadão é aquele que se preocupa com a comunidade. Eu mesma gostei dessa parte de não ficar muito só na parte financeira. Eu vou me formar, com o objetivo de não buscar só o lado financeiro. Tem que buscar, ver e contribuir um pouco com a sociedade. Formar cidadãos que buscam melhorar a vida da população. Tem que buscar isso sempre. Não só formar técnicos, práticos. Tem de formar pessoas que saibam interagir com a população,

saibam dar sua opinião em relação a isso e tentar melhorar de alguma forma. (Tapitanga).

Estes relatos dos alunos egressos, no tocante à participação no Programa SACI, ressaltam a importância das atividades multidisciplinares, aprendizagem em equipe, socialização de conhecimentos, ser ativo, interagir com a sociedade, tentar transformar a realidade, a idéia de retorno para a sociedade, a compreensão do significado da cidadania relacionada à noção de direitos, o respeito ao outro, a solidariedade e a responsabilidade. Estes são fatores por nós considerados fundamentais para o aprendizado formativo de um profissional cidadão. Além de colaborar na formação de indivíduos que possam compreender, articular e contextualizar os problemas sociais – que não deixam de ser políticos –, esses aspectos, para Morin (1999a; 2001), são fundamentais para a formação do cidadão planetário.

### **3.3 O PROGRAMA ATIVIDADE CURRICULAR EM COMUNIDADE (ACC / UFBA)**

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi criada pelo Decreto-Lei nº 9.155, de 9 de abril de 1946, na gestão do Reitor Edgard Rego dos Santos (1946 – 1961), composta inicialmente pelas seguintes faculdades: Faculdade de Medicina da Bahia, Faculdade de Direito da Bahia, Escola Politécnica da Bahia, Escolas de Odontologia e de Farmácia, Faculdade de Filosofia da Bahia, Faculdade de Ciências Econômicas. Portanto, esta instituição surge 12 anos antes da UFRN, porém, como as demais Universidades brasileiras, nasce da junção de faculdades isoladas.

Após mais de 40 anos de sua criação, precisamente nos anos de 1990, a UFBA inicia o debate em torno da avaliação de seus cursos de graduação, considerando este processo como algo imprescindível ao desenvolvimento das atividades fins

(ensino, pesquisa e extensão), bem como para a redefinição da própria Universidade.

Em fevereiro de 1993, no reitorado de Luiz Fellipe Pirret Serpa (1993 - 1998), a Câmara de Ensino de Graduação da UFBA aprovou, em plenário, um estudo realizado por ela, denominado *Contribuição da Câmara de Ensino de Graduação para o Reordenamento Acadêmico ao Nível de Graduação*. Entre as temáticas presentes neste estudo, o documento final apontava propostas de melhoria das atividades acadêmicas dos cursos de graduação da instituição. No ano seguinte, em março de 1994, a Pró-Reitoria de Graduação recebeu dos pesquisadores o documento, fruto de estudos realizados, denominado *Magistério Superior da UFBA – Perspectivas do Quadro Docente, Matrícula de Graduação 94.1, Sistemática de Planejamento e Execução* que, após a apreciação e aprovação do documento, nesta instância, deu-se início a Avaliação Institucional na UFBA. Em 1995, a UFBA adere ao PAIUB e realiza, em maio deste ano, o *I Seminário Novas Concepções para os Currículos dos Cursos de Graduação*, objetivando, como diz Araújo (1996, p. 22), “contribuir para a reconstrução e qualificação dos cursos de graduação da UFBA [...]”.

Dentre as expectativas desta avaliação dos cursos de graduação na UFBA, com vistas à qualidade destes, revelavam-se os seguintes objetivos:

[...] Buscar responder à preocupação da sociedade com relação à qualidade dos cursos de graduação, e sua legitimidade resultará do fato de ser pensada para responder às necessidades endógenas dos próprios cursos.

[...] Ao formar o profissional-cidadão, a universidade deve atentar para o desenvolvimento de sua capacidade de, qualquer que seja a sua área de formação, considerar sua profissão como integrante do contexto sócio-histórico,

aprofundando-lhe a compreensão das múltiplas dimensões de sua área de atuação e tornando-o capaz de, criticamente e com criatividade, exercê-la de forma competente com o seu tempo e seu espaço. (ARAÚJO, 1996, p. 24).

Desse modo, os debates sobre a avaliação dos cursos de graduação e as necessidades de reformas nos currículos, no âmbito da UFBA, já reafirmavam a preocupação com a qualidade do ensino e a formação do profissional cidadão, inserido no contexto histórico-social, com capacidade de exercer sua profissão, dotado de capacidade para criar e exercer criticamente a profissão escolhida. Estes objetivos estão presentes nos debates ocorridos nos encontros do Fórum de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras nos anos de 1990.

Por sua vez, a Pró-Reitoria de Extensão da UFBA realizou, em setembro de 1992, o I Seminário de Extensão e, em abril de 1994, o II Seminário de Extensão para apresentar diagnósticos sobre a extensão nesta instituição. Neste último seminário, foi apresentado o documento *Por uma Política de Extensão na UFBA*, contendo orientações discutidas na Pró-Reitoria de Extensão, na Coordenação Central de Extensão, bem como as recomendações do primeiro Seminário, em 1992. Os temas abordados no II Seminário, realizado de 25 a 29 de abril de 1994, foram:

- 1 - Definição das diretrizes de uma Política de Extensão para a UFBA;
- 2 - A relação da Extensão com os demais segmentos da sociedade;
- 3 - O papel da Extensão na Universidade e sua relevância no processo educativo e cultural;
- 4 - As atividades extensionistas e sua relevância para o ensino e à pesquisa;

5- O papel dos órgãos Financiadores das atividades de Extensão. (UFBA, 1994, f. 9).

Uma pergunta norteou o documento *Por uma Política de Extensão na UFBA*: o que significa hoje a extensão na UFBA? Tal documento apresentou um prévio diagnóstico da situação da extensão nesta Universidade, apontando os problemas encontrados e discutindo as possibilidades de enfrentá-los. Neste documento, os princípios norteadores foram a creditação da Universidade como instituição pública e a compreensão da indissociabilidade entre as suas funções de ensino, pesquisa e extensão. Para isto, seria necessário

[...] buscar-se a implantação de políticas para o setor, encetar planejamento, metas, estratégias que diminuam senão eliminem a forma tradicional, burocrática e lenta de fazer Extensão. Pensar a Extensão hoje significa equacionar o seu papel complementar e diferenciado para cada uma das áreas do conhecimento e simultaneamente para todas, caracterizar suas especificidades, compreender sua relevância no processo educacional, cultural e científico para os membros da própria comunidade acadêmica, bem como para setores e segmentos da sociedade. Significa, sobretudo, compreendê-la como um pólo complementar, mas fundamental de produção e circulação de informação. Domínio da informação, mas, sobretudo, sua socialização no seu sentido mais lato, a Extensão requer a compreensão de tal concepção a fim de desenvolver ações congruentes com a natureza mediadora de sua atividade. (UFBA, 1994, p. 6 - 7).

A partir desses seminários, a referida instituição começou a delinear as diretrizes políticas para a área de extensão universitária na UFBA, cujas áreas de destaque eram a de saúde, sobretudo realizada pela Faculdade de Medicina, e as artes,

que, por sua natureza, necessitam da constante presença do outro, o espectador.

Em 1993, a Câmara de Extensão do Conselho de Coordenação da UFBA aprovou, em 29 de abril, a Resolução nº 001/1993, a qual expõe no Art. 1º:

A Extensão Universitária objetiva integrar a UFBA à sociedade, buscando através da indissociabilidade da extensão, pesquisa e ensino um desenvolvimento cultural, artístico, científico e tecnológico, orientado para a melhoria da qualidade de vida, a preservação do meio ambiente, o aprofundamento da democracia, o respeito às diferenças, a justiça social, a universalização e a interdisciplinaridade do conhecimento. (UFBA, 1994, p. 26).

O Programa UNI-Bahia surge em 1994, no cenário de discussão da extensão universitária na UFBA, corroborando a perspectiva de um fazer universitário que pudesse dialogar com os problemas da sociedade. Como destaca Costa (1999, p. 57), “as experiências em desenvolvimento no UNI-BA, no atual contexto de reflexão da extensão e do repensar de todo o processo de formação de profissionais, desencadeado pela Pró-Reitoria de Extensão, foram inspiradoras para a elaboração do UFBA em Campo.” Foi na terceira edição do UFBA em Campo que surgiu o Programa ACC. No Rio Grande do Norte, o UNI-Natal impulsionou o surgimento do Programa PESC/SACI.

O Programa UFBA em Campo criado no final de 1996, na gestão do reitorado de Luiz Fellipe Pirret Serpa (1993 – 1998), apresentou-se “como uma alternativa para a renovação das atividades de Extensão da Universidade Federal da Bahia, e como uma busca de caminhos que permitissem a construção de uma interface ativa entre a pesquisa, o ensino e a sociedade.” (UFBA, 1998, p. 9).

Este programa surgiu após a realização de um diagnóstico sobre a extensão praticada na UFBA, que não se diferenciava de outras instituições, limitando-se à prática da prestação de serviços, à realização de cursos e eventos, em sua maioria, voltados para a captação de recursos para a Universidade, concepção esta criticada por Thiollent (2003), Demo (2001) e Jezine (2001).

De posse do levantamento realizado sobre a extensão na UFBA, buscou-se produzir uma “crítica a um conceito tradicional de extensão que se exime da responsabilidade de desenvolver a produção acadêmica [...]” (UFBA, 1998, p. 9). Como nos informa Domingues (2005, p. 62),

[...] na UFBA a concepção de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão veio sendo debatida e fomentada durante a década de 90, intensificando durante o reitorado do Prof. Felipe Serpa, com a implementação do projeto UFBA em Campo através da Pró-Reitoria de extensão.

Para a concepção do UFBA em Campo, a Universidade recebeu a colaboração de professores envolvidos em alguns Programas, entre eles: o Programa UNI-Bahia, Avaliação do Impacto do Saneamento Ambiental em Áreas Pauperizadas de Salvador (AISAM), Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), Parque São Bartolomeu, Universidade Solidária, além de que, durante o processo de discussão da concepção de Extensão, formaram o Programa de Articulação Pesquisa, Ensino e Sociedade (PAPES).

O propósito do UFBA em Campo era permitir à Universidade “sair do seu território, indo ao cerne da comunidade a que pertence, com propostas multidisciplinares, para interagir com a sociedade no seu próprio *locus* de ação.” (UFBA em Campo I, 1998). Como informa Luz (2001, p. 13),

[...] trata-se de uma idéia ousada, que configura uma forma de ser e de fazer universidade, vislumbrada, quando muito, como uma utopia de universidade, mas uma utopia possível, cuja efetivação depende mais da vontade política do que de recursos ou do beneplácito do “sistema.”

Esta reflexão de Luz (2001) nos remete à experiência do SACI, quando em sua origem recebeu apoio de alguns protagonistas internos da instituição para a proposição de mudanças curriculares, em sintonia com as demandas da sociedade.

O Programa UFBA em Campo nasce no contexto de reflexões do Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em torno da perspectiva da extensão em sua dimensão acadêmica. Esta dimensão deveria ser desenvolvida relacionada ao ensino e à pesquisa, como indispensável à formação do aluno e ao aperfeiçoamento do professor, sendo este o responsável pela aproximação e diálogo com a sociedade. Ao procurar apresentar algumas informações sobre o UFBA em Campo, sinaliza Luz (2001, p. 13 - 14):

... uma forma de experimentar diálogos entre a academia e a população que a ela não tem acesso...

... um contraponto à formação enclausurada de pessoas que serão profissionais de um mundo mutável, mutante, complexo e desafiador...

... é uma aula numa escola sem paredes...

... um jeito maneiro e alegre de dizer que a extensão também pode (e deve) produzir conhecimento...

... uma metodologia de construção da cidadania do estudante, componente de formação geralmente excluído dos melhores currículos... [...]

... uma metodologia de ensino-aprendizagem que atinge professores e alunos redimensionando seus seculares papéis...

... uma forma de sonhar e construir a Universidade do futuro, sem destruir o seu passado e o seu presente...

... uma forma de realizar a (im) possível indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão...

[...]

...uma forma de descobrir que o conhecimento também é produzido pelas pessoas que vivem a vida, sem intenção de produzi-lo, mas que, em vivendo, o produzem...

... uma forma de aprender com essas pessoas...

... uma forma de resgatar, no concreto a ética da instituição pública vinculado-a, visceralmente ao seu contexto...

A apresentação de Luz (2001) sobre o UFBA em Campo denota reflexões a respeito do processo educativo proposto por Freire (1983; 1987; 1993), construído no diálogo com o mundo, com os conhecimentos produzidos pelo povo que não tem acesso à escola; uma educação que possa promover o pensamento crítico e reflexivo e que envolva os alunos e professores em experiências reais de vida, construindo conhecimentos; ambos atuando como sujeitos do processo ensino/aprendizagem, fazendo, de igual modo, associar as proposições de Santos (1996, p. 229, grifo do autor), o qual propõe:

A universidade deverá criar espaços de interacção com a comunidade envolvente, onde seja possível identificar eventuais actuações e definir prioridades. [...] deve dar atenção privilegiada [...]

à aprendizagem concreta de outros saberes no processo de “extensão.”

Constatamos que as atividades do UFBA em Campo, iniciado em 1997, começaram com a realização de diagnósticos desenvolvidos em alguns municípios baianos e na região metropolitana de Salvador, por alunos e professores de graduação e de pós-graduação, com apoio de funcionários, para servirem como base para as atividades de extensão e de pesquisa. Os projetos desenvolvidos foram: *Pulando a Fogueira*, implementado através de uma vivência em cinquenta municípios, no período de 20 a 30 de junho; *Conhecer Salvador*, desenvolvido em alguns bairros de Salvador (Pau da Lima, Alagados, Nordeste de Amaralina, Itapuã, Engenho Velho da Federação, entre outros), *Entre cordas, cachês e abadás* que foi uma pesquisa sobre o carnaval baiano. Estes projetos reuniram cerca de 510 alunos de graduação e 40 professores. (UFBA em Campo I, 1999).

Dentre os resultados apresentados no I UFBA em Campo, há a inserção da Universidade em novos rumos para a extensão universitária pela articulação entre ensino, pesquisa e sociedade, destacando forte impacto da experiência na vida dos professores, alunos, bem como entre os membros da Pró-Reitoria de Extensão. No entanto,

[...] a resposta dos estudantes, a energia que investiram e os produtos gerados pela experiência foram indicadores de que era possível e necessário investir em novas formas de realizar o ensino de graduação, articulado com a extensão. Depoimentos de professores e estudantes indicavam a validade da experiência e a necessidade de continuá-la, superando-se o seu caráter efêmero. (UFBA, 2003, p. 13).

Em 1999, deu-se o início do Programa UFBA em Campo II, com 26 projetos, 36 professores e 131 estudantes, com a mesma

concepção do Programa anterior, mas com algumas diferenças, como informa Serpa (2005), no tocante às formas de seleção de projetos, outras maneiras de selecionar e treinar os alunos, maior possibilidade de diálogos com líderes comunitários, a realização de várias atividades em grupo e técnicas de relaxamento. Ao final das duas versões do UFBA em Campo,

[...] ficou patente que se estava abrindo caminho para alternativas de aprendizagem e de formação profissional voltada para a construção de compromissos e de experimentação de metodologias participativas.” (UFBA, 2003, p. 13).

No UFBA em Campo III, realizado em 2000, foram desenvolvidos 45 projetos com a participação de 62 professores e 441 alunos. Este Programa recebeu apoio do Governo do Estado da Bahia, através do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CADCT) e da Secretaria de Planejamento de Ciência e Tecnologia (SEPLANTEC). Vejamos a tabela 1 demonstrando os números do UFBA em Campo, no período de 1997 a 2000.

Tabela 1 - Número de projetos, alunos e professores no UFBA em Campo (1997 – 2000)

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

Fonte: UFBA, PROEX. (1998-2002); UFBA em Campo I, 1998.

O desenvolvimento do Programa UFBA em Campo, na gestão do Prof. Heonir Rocha (1998 - 2002), coaduna a missão definida para esta instituição como uma instituição pública para

[...] a formação de recursos humanos habilitados à realização de ensino qualificado, a pesquisa básica e aplicada e a promoção de atividades de extensão, em diferenciadas áreas disciplinares. Estes papéis são por ela exercidos na qualidade de agente de serviço público e socialmente responsável, tanto pela produção, recuperação, organização e disseminação do conhecimento estruturado, quanto por atividades de suporte e de estímulo ao desenvolvimento da região em que se situa. (UFBA, 2002, p. 11).

Para atingir tal missão, o Reitor Heonir Rocha (1998 - 2002), com base na Resolução 2/2000 que “estabelece as diretrizes gerais relativas ao processo de implementação da Política de Reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UFBA” (UFBA, 2000, p. 41), nomeou, através da Portaria Nº 1.051/2000, datada de 13 de junho, uma comissão com 11 pessoas, formada por professores das 05 áreas do conhecimento da UFBA, 01 representante da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), 01 da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 01 da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) e 01 estudante do Diretório Central dos Estudantes (DCE)<sup>7</sup>, para coordenar os debates sobre os processos de mudanças curriculares, instituindo, a partir daí, o Fórum Permanente de Reconstrução Curricular. Os rumos a serem assumidos por este Fórum foram os seguintes:

Construir estruturas curriculares flexíveis, com densidade de conteúdos, que possibilitem ao

---

7 A comissão foi composta por: Guaraci Adeodato Alves de Souza (Pró-Reitoria de Graduação e Presidente da Comissão); Tânia Kobler Brazil (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação); Ana Maria de Carvalho Luz (Pró-Reitoria de Extensão); Leticia Soares de V. Sampaio Suñe, Lotada na Escola Politécnica (Área I), Orlando Filgueira Sales, lotado na Faculdade de Medicina (Área II), Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, lotado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Área III); Célia Marques Talles, lotada no Instituto de Letras (Área IV); Maria da Conceição da Franca Rocha, professora aposentada da Escola de Dança (Área V), Gesley Jesus dos Santos (representante do Diretório Central dos Estudantes). (UFBA, 2000, p. 41). Houve substituição de alguns professores entre os quais: Argemiro D' Oliveira para a área Área II e Antonio Geraldo Ramos Soares para a Área III. (UFBA, 2002, p. 15).

estudante fazer escolhas sobre o percurso de sua formação; articular conteúdos curriculares teóricos e práticos e com origens disciplinares distintas além de ordenar mais adequadamente os componentes curriculares ao longo dos semestres e do curso; privilegiar práticas pedagógicas que explorem distintos espaços de aprendizagem e possibilitem ao aluno aprender a aprender. (UFBA, 2002, p. 14).

Mediante as discussões implementadas neste Fórum, associadas às discussões sobre a extensão universitária no Brasil, a Pró-Reitoria de Extensão passa a defender institucionalmente a extensão universitária “como o lugar da interação com a sociedade.” (UFBA, 2002, p. 1). Desse modo, em 2001, o “UFBA em Campo” é transformado no Programa Atividade Curricular em Comunidade (ACC), objetivando promover diálogos com a sociedade, a fim de reelaborar e produzir conhecimentos em parceria com a população, por meio de caminhos alternativos para a resolução de problemas sociais pela via da extensão universitária. Neste período, algumas questões preocupavam e eram refletidas pelos professores e alunos envolvidos em atividades extensionistas junto à Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, que entre estas, destacamos:

Como fazer para que a instituição passe a considerar a extensão não como uma “terceira” função e descubra o seu poder de contagiar professores e estudantes com o desejo de conhecer, descobrir, criar, servir, refletir, compartilhar, produzir, avaliar resultados, em suma, viver academicamente uma experiência em que ensino, pesquisa e extensão não sejam apenas elementos de um tripé virtual inserido na letra da lei? [...] Como fazer com que o estudante viva o seu tempo de formação não apenas como objeto paciente da exposição ao saber, mas como agente construtor de um saber

novo, ressignificando os saberes acadêmicos em compromisso visceral com os problemas do seu tempo e do seu espaço? (UFBA, 2002, p. 79 - 80).

O processo de elaboração do ACC iniciou-se com a preocupação de professores e, principalmente, estudantes para obterem reconhecimentos das atividades de extensão universitária em seus currículos. A este respeito, fala uma das entrevistadas:

Estávamos no UFBA em Campo II e começou o UFBA em Campo III. Neste UFBA em Campo III, um grupo de professores, que estudavam a gestão acadêmica, começou pensar em como institucionalizar as atividades, sobretudo, atendendo à compreensão ampliada de que a extensão deve constar no currículo e que também a Universidade deve sair dos seus muros. Apegando-nos a isso, fizemos um Dossiê bem substanciado, porque tinham várias pessoas consideradas as elites da Universidade. Então conseguimos a aprovação do ACC mais como experimental. (Oceano).

Visualizamos, nesta fala, aspectos das orientações do Fórum Nacional de Extensão para as Universidades, quais sejam: abrir o diálogo com a sociedade, saindo de seus muros, e a institucionalização dessas atividades nos currículos de graduação. Em direção à institucionalização e aprovação da Proposta do ACC, seus idealizadores apoiaram-se em bases legais: a Constituição Federativa do Brasil em seu Art. 207; a LDBEN, Lei 9.394 de 20/12/1996, no Plano Nacional de Extensão Universitária; na Resolução 02/1996 da Câmara de Extensão do Conselho de Coordenação da UFBA, no Art. 1º; bem como na proposta da Pró-Reitoria de Graduação da UFBA, no reitorado de Luís Felipe Pirret Serpa (1993 - 1998)

para a implementação de uma Política de Reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação, aprovada em 07 de outubro de 1999, pela Câmara de Graduação da UFBA. Entre os princípios presentes neste último documento, selecionamos aqueles que apresentam relação direta com os objetivos deste estudo. Então vejamos:

Exige-se, hoje, que os currículos dos cursos de graduação sejam renovados periodicamente e proponham percursos alternativos de formação, para a escolha do estudante, de acordo com seu ritmo e preferência, e que lhe possibilite aprender a aprender, a reinterpretar o que aprende, desenvolvendo uma visão crítica e habilidades de gestão, levando em conta que sua atuação futura se dará tanto no campo profissional, como no campo do exercício da cidadania. (UFBA, 2000, p. 10).

Como as atividades de pesquisa e extensão do estudante são, em geral, importantes para sua formação, as unidades de ensino devem buscar integrar, de uma forma efetiva, as atividades dos núcleos ou centros de pesquisa e extensão com as do ensino de graduação, envolvendo estudante, de uma maneira mais abrangente, em projetos em andamento nesses órgãos e, não apenas, os que têm acesso a bolsas. (UFBA, 2000, p. 27).

Percebemos, nestes princípios, a dimensão de uma educação voltada para a formação contextual, responsável, crítica e reflexiva, vislumbrando uma formação para o exercício da cidadania como profissional na sua área de atuação, contemplando também os princípios presentes no Plano Nacional de Extensão aprovado em 2000.

Com o UFBA em Campo se processou um crescente interesse dos estudantes pela extensão universitária na UFBA e

isto pôde ser confirmado na solicitação à PROEXT, encaminhada no início de 1999, por uma estudante do curso de Artes Plásticas, para a realização do I Seminário Estudantil de Extensão. A proposta foi aceita e o Seminário foi intitulado *O estudante e a sociedade: formação e compromisso*, ocorrido no período de 13 a 14 de dezembro de 1999. As perguntas deste seminário foram: “1) Das experiências apresentadas, que questões emergem como focos prioritários a serem trabalhados pela extensão na UFBA? 2) Que contribuições a participação estudantil pode trazer para o repensar dos currículos dos cursos de graduação?” (UFBA, 1999, p. 5).

A partir das discussões, algumas categorias foram organizadas, as quais consideramos importante registrar, pois se relacionam ao processo de (re) configuração da extensão da UFBA, sendo mediada pela participação dos alunos ou, em outros termos, pelas suas palavras: sobre a extensão – conceito e papel; as marcas da extensão; sobre o fazer extensão; sobre o papel da Pró-Reitoria de Extensão; sobre currículos e reformulação curricular; temas emergentes. (UFBA, 1999).

Dentre as categorias organizadas a partir das falas dos alunos participantes no Seminário, os maiores registros foram os que tratavam sobre a situação dos currículos na UFBA (1999, p. 12):

Está clara, nos registros, a necessidade de articulação entre ensino (no sentido formal) e extensão, ressaltando-se a necessidade de trazerem-se dados da realidade (a partir da extensão) para a sala de aula. Ressentem-se os estudantes da falta da relação entre teoria, realidade e prática. Para eles, essa articulação poderia também propiciar uma renovação metodológica na abordagem de questões da realidade. Acrescentam ainda o contato tardio com situações concretas e propõem a antecipação

desse contato, situando-o logo no início do curso. Em todos os registros, fica patente a importância da participação em atividades de extensão como forma de tornar a vivência do ensino mais concreto.

No ano seguinte ao seminário, em 27 de abril de 2000, foi aprovada a Resolução nº 02/2000 pelo Conselho de Coordenação da UFBA, em seu Art. 8º, § 7º que preceitua: “Deverão ser incluídos, em todos os currículos dos cursos de graduação, créditos referentes a atividades de extensão.” (UFBA, 2000, p. 46).

Convém expor, através de Lima (2001), a pergunta que moveu a elaboração da proposta da ACC, como “uma janela interativa nos currículos” de graduação da UFBA, vejamos:

O que aconteceria, por exemplo, se todos os estudantes de universidades públicas brasileiras passassem pelo menos um semestre (com justa creditação) ocupados em desenvolver trabalhos em parceria com grupos da sociedade, buscando a produção compartilhada de conhecimento e sua utilização como ferramenta de transformação ou investimento no intercâmbio de conhecimentos e experiências, tudo isso a partir de propostas cuidadosamente desenhadas para que apresentassem relevância acadêmica e social, pensando numa relação duradoura e com enfoque pós-iluminista? (LIMA, 2001, p. 361).

Apesar destas bases legais no âmbito interno e externo para a implementação da ACC, a decisão e escolha da gestão da Extensão em efetivarem a proposta, a aprovação do Programa ocorreu num campo de conflitos entre a Pró-Reitoria de Graduação e a Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, como assim revela um dos entrevistados, quando questionado sobre as

dificuldades em concretizar o Programa. Vejamos como ele expõe o problema:

As dificuldades de implementação foram várias. Primeiro, chegar na melhor concepção. Foi um processo lento de descobertas dos próprios formatos e de suas experimentações. Tinha que ser feito no momento em que era realizado. Não podia criar um laboratório e dizer vamos experimentar aqui. O laboratório tinha que ser o próprio semestre. A ação da PROEX naquele semestre. Falamos como se fosse muito gratuito. Mas foi um trabalho muito árduo. A segunda dificuldade, é que na medida em que se cria alguma coisa, e esta diverge dos parâmetros aceitos na Universidade, que pode ser uma instituição muito tradicionalista, apegada a valores, você sai de um zero de credibilidade. Tem todo o desafio da mobilização de cabeças e lideranças importantes que tragam a sua credibilidade e idéias para o projeto e também interfiram sobre a concepção. Isto é um passo muito importante do projeto. Depois tem a questão de ciúme institucional. Se esses dois passos iniciais dão certo, você começa a ter pessoas importantes, credibilidade, visibilidade. Também começa a disputar espaço na divisão de funções. A Universidade se acomodou a uma divisão de um brutal tripé maluco. Que cada um faz a sua coisa e a extensão fica lá fazendo coisas aparentemente desvinculadas de todo o resto, nesta concepção tacanha. No momento em que se inverte isto, você começa a disputar com a pesquisa e com o ensino. A questão do ciúme institucional foi um dos maiores problemas internos na Universidade. (Bandolins).

Recorremos a Bourdieu (1996) para interpretar as informações acima como um campo científico revestido em seu

interior em espaço de luta, força, confrontos e conflitos entre grupos de interesses divergentes, ganhando espaço aquele grupo que possa concentrar forças, unir fundamentos e procedimentos, criar estratégias para conseguir ser conhecido e reconhecido neste campo. Desse modo, como estratégia para o enfrentamento das dificuldades concernentes à elaboração da concepção da ACC, a PROEX, gestão do Professor Paulo Costa Lima (1996 – 2002), mobilizou pessoas para opinar sobre as propostas e enfrentar o “ciúme institucional” da Pró-Reitoria de Graduação da UFBA. O Pró-Reitor de Extensão, supracitado, enviou o Projeto para vários professores da UFBA a fim de obter opiniões, sugestões e pareceres para transformá-lo num documento denominado Dossiê e, em seguida, encaminhar junto com o projeto para o Conselho de Ensino Superior para avaliação e aprovação. Durante o período de agosto a novembro de 2000, professores da UFBA de várias áreas do conhecimento, bem como profissionais externos de outras instituições universitárias puderam enviar seus pareceres e sugestões a respeito do Programa ACC para a Pró-Reitoria de Extensão da UFBA. Destacamos algumas das falas presentes no documento, quando os professores da UFBA e de outras instituições referem-se à relevância do Programa ACC para a Universidade, no sentido de efetivar a indissociabilidade entre as suas atividades fins, para dialogar com a comunidade e para a idéia de cidadania:

[...] a Universidade tem o dever de ampliar o exercício da cidadania e que só se aprende praticando junto à sociedade, com diálogo permanente e continuado, aprendendo e transmitindo o que pensamos e fazemos, trocando o saber, o pensar, o ajudar, o cooperar e o aprender, ou seja, fazendo uma Universidade/Sociedade na sala de aula, sem paredes, vidros, janelas ou quaisquer outros limites. Estamos diante de uma proposta inovadora e diferenciada que só vem fortalecer a indissociabilidade entre as atividades

fins da Universidade.” Prof. Francisco José Gomes Mesquita, Diretor do Instituto de Geociências (UFBA, 2002, p. 81).

A Atividade Curricular em Comunidade articula o mundo do ensino ao mundo da prática, a realidade social e às necessidades da população [...] O cotidiano vivencial traz elementos para a problematização da realidade e permite visualizar um possível caminho para a formação profissional que leve em consideração o presente e os determinantes das condições de vida das pessoas [...] O desenho da proposta traz um potencial provocador de mudanças no modelo de ensino como um todo, na medida em que o contato direto com a realidade torna o ensino muito mais dinâmico e permite que os problemas do processo ensino/aprendizagem aflorem. Profª. Helonilza O. G. Costa, Coordenadora do Colegiado de Graduação do Curso de Enfermagem, Diretora Executiva do UNI-Bahia (UFBA, 2002, p. 83).

Tendo lido sua proposta de atividade curricular em comunidade, quero expressar aqui meu total apoio, em particular pela idéia de que seja curricular. Finalmente, podemos colocar a questão da cidadania dentro do currículo, e com ela, a extensão. Esta luta encontra agora encaixe mais que perfeito. Através dela é possível atribuir à Universidade tanto o cuidado com sua qualidade formal, quanto com sua qualidade política, incluindo-se aqui também a ética. Pedro Demo (UFBA, 2002, p. 91).

Estas reflexões de apoio à proposta da ACC permitem afirmar que este Programa se apresentou desde sua origem com possibilidades de renovar o processo de ensino na UFBA, problematizando o mundo presente e buscando dialogar com saberes existentes em diferentes espaços externos a este campo

científico. Procurou, de igual modo, vincular teoria e prática nos currículos, vislumbrando uma formação política e cidadã pautada em valores como responsabilidade e solidariedade, alicerçando assim, as idéias de Freire (1987), Santos (1996; 2004a) e Morin (1999a; 2001).

No pensamento de Freire (1987), vemos a ênfase dada ao diálogo como fundamento de uma educação que possa problematizar a realidade, permitindo aos homens refletir e agir no mundo num constante processo de mutação. Já Santos (1996; 2004a) sugere que para enfrentar a crise de legitimidade é preciso que a extensão universitária esteja presente nos currículos de graduação. Por sua vez, Morin (1999a; 2001), ao discutir a reforma do pensamento e a reforma da educação, nos diz que o exercício de

um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso de responsabilidade e o de cidadania.” (MORIN, 2001, p. 97).

Não estaria o Programa ACC respaldando as reflexões destes autores? Mas qual é o porquê das resistências? Ressalta Morin (2001, p.101): “É preciso saber começar, e o começo só pode ser desviante e marginal [...]”. Vale trazer argumentos reflexivos de uma participante do Núcleo Gestor da ACC, os quais explicam e justificam os tipos de resistências existentes na origem deste Programa:

A nossa primeira discussão foi como trazer a experiência tão rica do UFBA em Campo com a participação dos estudantes, professores, na construção do conhecimento, como uma forma tão viva e tão importante. Isso passava ao lado da graduação e queríamos trazer para dentro dos cursos. Começamos a pensar numa forma

de transformar a experiência do UFBA em Campo numa experiência inserida nos currículos da Universidade. Pensamos que nome teria a experiência. Porque não seria disciplina no sentido formal, de ter aula, nos dias certinhos. Tivemos que mexer completamente com o conceito de disciplina. Trabalhamos com o conceito de atividade acadêmica. Daí, surgiram vários nomes, até que achamos que era uma atividade, e para caracterizar bem, curricular, ou seja, faria parte dos currículos dos cursos de graduação, em comunidade. Nesse primeiro momento, começamos a fazer a configuração teórica, em paralelo ao que vínhamos discutindo muito com o assunto de extensão dentro do Fórum Nacional. A experiência do UFBA em Campo já tinha sido apresentada nos Fóruns Nacionais. Foi um processo paralelo na medida em que participávamos das discussões conceituais sobre extensão e estávamos tentando fazer essa ressignificação da extensão na UFBA, iniciada com o UFBA em CAMPO. Mas queríamos mais. Não que ela corresse ao lado, ou em paralelo, mas que ela entrasse na vida do próprio estudante. Começa então a história: surge o nome Atividade Curricular em Comunidade. As discussões foram muitas mesmo, porque o pessoal discutia o conceito de comunidade, o conceito de atividade. É muito difícil quando você tem aquele conceito de disciplina fechado, amarrado, com uma carga horária, o aluno senta e ouve sem falar. Se depara de repente com “uma coisa louca, que maluquice!”, Ouvimos muito isso, “que maluquice! botar esses meninos na rua? para fazer, para explorar e tal? Disso ouvimos muito, que “era um oba oba, que os meninos vão fazer turismo.” Nós tivemos discussões exterior à Universidade, com a Pró-Reitoria de graduação, sérios debates na Câmara de Graduação, de levar para o reitor e ele ficar perplexo, coitado! Porque

de um lado estávamos defendendo com unhas e dentes uma coisa que a própria Universidade não assimilava. Porque é muito difícil. Hoje eu reconheço que a Universidade tem estrutura muito rígida. É muito difícil você mexer com ela. E mexer com o conceito de disciplina para uma indisciplina. Porque a ACC é a anti-disciplina, ou é a contra-disciplina. Ela teria de disciplina apenas a creditação e a inserção curricular, mas ela não poderia ser realizada. Articulamos a carga horária média. Mas é lógico que a carga horária dela é muito maior, extrapola, é um tempo e uma metodologia diferente. É um processo de produção de conhecimento diferente. De repente veja que coisa contraditória: tivemos que encaixar isso dentro de uma grade curricular, em que todas as disciplinas têm a mesma formatação, carga horária, creditação, começo, meio e fim, provas, notas. Você pode imaginar que foi um momento muito rico de discussões em que ao nosso lado tínhamos alguns professores que já tinham passado dias em campo e vestiam a camisa. Tínhamos também os estudantes junto, que eram os maiores defensores da ACC. Os alunos que passavam pela ACC viravam para a gente e diziam: “olha, depois da ACC eu não sou mais a mesma pessoa; hoje eu entendo o que deveria ser a universidade.” Tínhamos os meninos brigando também junto com a gente. A primeira ideia que queríamos do ponto de vista do que acreditávamos que ACC poderia fazer pela Universidade, é que ela fosse um componente curricular obrigatório de todos os cursos de graduação, ou seja, o aluno que passa pela instituição pública ele tem que estabelecer em algum momento do seu curso uma relação com esse público, com essas pessoas. Estabelecer isso, é como se a obrigatoriedade fosse uma assimilação do estudante à instituição pública. Mas só que isso não foi compreendido. Isto foi interpretado

como prepotência, antidemocrático, por obrigar os alunos dos cursos todos a fazerem a ACC, mas a nossa ideia era que pelo menos uma vez eles fizessem, ao longo de todo o curso. Embora a ACC pudesse ser feita durante dois semestres subseqüentes, um atrás do outro. Esta questão da obrigatoriedade causou tanta polêmica e discussões muito acirradas. Mas eu achei ótimo, porque na hora que estávamos discutindo isto, discutíamos a Universidade. Víamos que ela é muito mais conservadora do que supomos. Que pessoas com discursos muito progressistas, discursos assim muito “na onda”, de repente ficaram contra a ACC. Porque a ACC mexe naquilo que está nas entranhas das pessoas. Aquela coisa que é a disciplina pré-estabelecida. Eu nunca imaginei que uma instituição como a Universidade fosse tão refratária à mudança, à transformação. Foi então uma luta de foice. E nestas batalhas todas era reitor, pró-reitor, coordenador de graduação. Tivemos que fazer uma opção: flexibilizar a questão da obrigatoriedade, como uma forma de não perder tudo. Mas para mim a obrigatoriedade da ACC era um princípio político da Universidade, e nós não conseguimos. Ficou como optativa, não só para os alunos, mas também para os cursos. Estes não eram obrigados a incluir a ACC. A outra questão era de como encaixar no currículo. A nossa ideia era como complementar. Não existia essa categoria complementar obrigatória, a natureza da disciplina complementar é que ela não é da grade ou do campo do conhecimento específico, mas ela é importante. Queríamos que ela fosse complementar obrigatória, mas ficou como complementar optativa. Foi o que nós conseguimos. De alguma forma foi uma derrota, no sentido de que a coisa mais essencial do conceito da ACC, que era o compromisso da instituição pública com as questões sociais brasileiras e com o

povo. O menino ir lá fora sentir o “cheiro do povo.” Assim comprometeram a coisa essencial. Mas a idéia não se perdeu, ou seja, na hora que abrimos mão a ACC foi aprovada. (Poema).

Entendemos nesta reflexão um chamamento à Universidade para ressuscitar o seu papel e o da extensão universitária, algo semelhante à canção *O amor* de Caetano Veloso e Ney Costa Santos (1998):

ressuscita-me lutando contra as misérias do cotidiano, ressuscita-me por isso, ressuscita-me quero acabar de viver o que me cabe minha vida para que não mais existam amores servis [...].

De fato, as discussões polêmicas e apoios ao Programa ACC permaneceram durante um ano, sendo aprovado, em 19 de novembro de 2000, na Câmara de Graduação e, em 28 de novembro de 2000, como atividade complementar optativa, na Câmara de Extensão, iniciando em 2001.1 como uma aplicação piloto, com carga horária de 60 horas e 4 créditos, permanecendo assim até 2002. Em 12 de março de 2003, a ACC foi aprovada pela Câmara de Extensão e, em 25 de março de 2003, na Câmara de Ensino de Graduação, como programa permanente em todos os currículos dos cursos da UFBA.

Como componente curricular para todos os cursos de graduação, a ACC apresenta-se com as seguintes características: é uma experiência educativa, cultural e científica, desenvolvida por professores e estudantes de graduação e de pós-graduação e monitores, em parceria com grupos comunitários, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Na perspectiva de extensão, como uma prática de construção da cidadania, a UFBA através da ACC

[...] visa promover diálogos com a sociedade, para reelaborar e produzir conhecimento sobre a realidade, de forma compartilhada, para descoberta e experimentação de alternativas e encaminhamento de problemas. Como prática de construção da cidadania do estudante, a ACC trabalha com: o compromisso de colocar o conhecimento a serviço das parcelas da população que dele são privadas; a experiência de produção compartilhada de conhecimento; a compreensão do conhecimento como ferramenta de transformação; a compreensão do caráter multidisciplinar dos problemas da realidade; a reflexão sobre temas desafiadores, tais como: conhecimento e poder, conhecimento e cidadania, conhecimento e transformação da realidade. (UFBA, 2001, p. 1).

A ACC está organizada em diversas áreas temáticas, buscando abranger os diversos cursos de graduação e se desenvolve sob a coordenação da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA. Tais áreas estão presentes nas experiências de extensão desta Universidade, contemplando aquelas formuladas no Plano Nacional de Extensão (2000) para as Universidades Públicas Brasileiras, destacando-se entre elas:

Melhoria de saúde e qualidade de vida, atenção à criança, ao adolescente e ao idoso, melhoria da qualidade da educação básica, geração de emprego e renda, preservação e sustentabilidade do meio ambiente, defesa dos direitos sociais, formação e cidadania, participação e intervenção em políticas públicas. (UFBA, 2001, p. 4).

Estes temas servem como referentes para que os Departamentos Acadêmicos da UFBA enviem os projetos da ACC para a Pró-Reitoria de Extensão e no período destinado

às matrículas, os alunos escolhem o projeto com o qual se identificam. Para cada proposta, são destinadas dez vagas para a participação de pelo menos três alunos de cursos diferentes, para contemplar a proposta multidisciplinar. A possibilidade de reunir estudantes de diversos cursos permite a troca de saberes entre eles; neste sentido, convém conhecer o que nos diz um estudante do curso de Farmácia da ACC FAR 458, do semestre 2004.1:

Não somos médicos, biólogos, enfermeiros, nutricionistas, engenheiros, farmacêuticos e sim estudantes universitários com intuito de aprender e colocar em prática as experiências que aprendemos em encontros, reuniões com estudantes de diversas áreas de campo o que possibilita uma “teia de conhecimento.” (UFBA, 2004)

Esta reflexão do aluno reafirma a extensão universitária como o espaço para o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e os alunos praticarem aqueles conhecimentos apreendidos na Universidade, como também aqueles assimilados nas atividades vivenciadas em grupo. Reafirmamos, desse modo, uma prática de extensão acadêmica defendida no Plano Nacional de Extensão (2000) para as Universidades públicas brasileiras, bem como a assertiva de Morin (2001), quando nos sugere o diálogo entre as diferentes áreas do saber para a construção de um conhecimento pertinente, ou ainda, como desvela Santos (2004c), que precisamos construir um conhecimento prudente para uma vida decente.

A troca de saberes entre estudantes ocorria durante as atividades organizadas em lugares disponíveis na comunidade (escolas, igrejas, posto de saúde, centros sociais) e em reuniões nos espaços da Universidade, em horários diferentes das aulas dos alunos, e combinados com o coordenador do projeto em

que eles estão matriculados. A programação nas comunidades acontecia uma vez por mês ou a cada quinze dias, conforme disponibilidade do grupo e recursos financeiros para o deslocamento.

O processo de avaliação acontece durante o desenvolvimento das atividades no semestre, através de reuniões semanais e encontros organizados pela PROEX, para discutir e rever o planejamento realizado durante o percurso, como nos diz a entrevistada:

Os alunos têm uma reunião semanal com os professores para discutir o que aconteceu no campo e reajustar. Porque, às vezes, você vai com uma idéia e a comunidade quer um pouco mais ou quer uma outra coisa. Então as reuniões são mais para ajudar, fazer pequenos ajustes. Precisamos de uma avaliação de processo na ACC. E fazemos isto nas pequenas e nas grandes reuniões. (Oceano).

Um dos grandes momentos avaliativos do ACC é o denominado Convescote Acadêmico, quando alunos e professores têm a oportunidade de se encontrarem na UFBA para apresentação dos resultados das atividades desenvolvidas nas comunidades, nas quais atuaram. A respeito deste momento, nos informa Lima (2002, p. 39 - 40):

Nós colocávamos duas questões para os participantes: o que você está investigando e como? O que você está aprendendo e como? Não queremos que ninguém passe por esse Programa sem ser tocado por essas questões, é muito bom ir para lá, e desenvolver um sentimento de auto-gratificação que está imerso nas prioridades sociais, mas, as respostas a essas questões é que consideramos cruciais. Essas questões se

multiplicam, e cada um dos 46 projetos vai responder isso de maneira um pouco diferente. Nós queremos saber até que ponto essa natureza investigante da ACC (Atividade Curricular em Comunidade) está delineada na cabeça dos participantes. Investigantes em relação aos objetos múltiplos dos contextos, bem como, em relação às metodologias de aprendizagem. Nós estamos vivendo esse diálogo com cada grupo.

Em alguma ocasião, a comunidade também participa deste processo trazendo algumas apresentações culturais, conhecendo os setores da Universidade, como apontam os alunos formados nos cursos de Comunicação Social da UFBA da ACC COM 455, do Departamento Comunicação Social, e de Farmácia da ACC FAR 458, da Faculdade de Farmácia:

Não é só a Universidade ir à comunidade, mas esta tem que ir à Universidade. Acho que o Convescote tinha muito essa coisa de trazer as pessoas da comunidade para dentro da instituição. Eles se sentiam o máximo de estarem dentro da Universidade, de irem à biblioteca que não conheciam. Então, a primeira coisa é apresentar a Universidade para a comunidade, que nunca ouviu falar de Universidade. Quando eu falava para eles parecia uma coisa tão distante, fria, que nunca vai chegar até eles. Que eles também acham que nunca iriam chegar. Então no final da ACC, quando a tarefa era com uma turma de alunos da comunidade, que diziam que queriam estudar, tinham vontade de fazer uma Universidade. Para mim já era o máximo. Quando chegava o ponto deles verem que tinha importância e estávamos chegando até eles e eles até nós. Porque era mão dupla, eles nos ensinavam muita coisa. Muita coisa mesmo. Acho que nós aprendemos muito mais do que ensinamos. (Igarapé).

Eu creio assim que a partir da ACC, a faculdade se abriu completamente. Escancarou tudo agora. A ACC foi o referencial. Tanto é que estou me lembrando aqui agora, acho que duas vezes por ano, temos o Convescote. Cada ACC tinha que levar um cartaz de um tema, uma foto que lembrasse a ACC. Estou lembrando aqui agora que o nosso grupo fez um pôster com um desenho de um muro sendo quebrado. Nesse muro tinham vários estudantes com a camisa da UFBA. Chutando o muro, quebrando o muro. Isso representava para nós a quebra da barreira entre Universidade e sociedade, o povo em geral. Eu sei que a ACC foi a nossa porta de entrada na comunidade e desta na Universidade. É fundamental esse entrosamento. A ACC é fantástica. Eu sou fã da ACC. (Buriti).

Vemos, nas reflexões sobre o Convescote, que este evento se apresenta como o momento em que se identificam as aprendizagens adquiridas nas ACCs realizadas, quais os procedimentos metodológicos, questões e respostas surgidas no contexto de desenvolvimento das atividades, uma quebra de barreiras entre Universidade e comunidade.

Além do Convescote<sup>8</sup>, ao final do semestre letivo cada professor responsável por uma ACC envia o relatório geral das atividades desenvolvidas durante o período e os relatórios individuais de cada estudante. Tendo em vista a importância da ACC para a sua formação, selecionamos algumas falas de alunos da ACC de Farmácia, FAR 458 (2004.1) e de Medicina, MED 459 (2003.2), os quais abordam em seus relatórios finais as aprendizagens adquiridas:

Este semestre, escolhi participar de um ACC e para mim foi uma experiência bastante gratificante, pois pude perceber mais de perto as necessidades da

---

8 O Convescote em virtude de alguns impedimentos internos não vem se realizando sistematicamente.

nossa população, suas dificuldades e a importância de compartilhar os nossos conhecimentos adquiridos na faculdade, na tentativa de não só ajudar, ensinar a população a aprender um pouco mais sobre saúde, mas também interagir com eles. (UFBA, 2004, J. O.)

Quero agradecer pela oportunidade dada a mim, pois pude exercer um importante trabalho social ao lado de pessoas maravilhosas, que hoje são meus amigos, e vou procurar dar continuidade a este exercício de cidadania, o qual tem um valor gratificante para a minha trajetória profissional e pessoal. (UFBA, 2004, M. N. J. P.).

É com enorme prazer que me despeço dessa disciplina, onde tive o prazer de crescer e amadurecer meus pensamentos. Nela adquiri experiências e lições que servirão não só profissionalmente, mas para a vida. (UFBA, 2003, T. S. N.).

Em reflexão sobre a viagem chego à conclusão que nessas visitas às comunidades com vivências tão diferentes da cidade grande aprendemos bastante e a intenção de passar algumas informações, às vezes, se torna suprimida pela vontade de escutar pessoas que passaram por diversas situações como é o caso de D. Morena. Ou seja, fomos com a intenção de passar a informação sobre algo e a carga de informação que voltou conosco foi bem maior do que a que deixamos lá. (UFBA, 2003, D. A. V. R.)

As reflexões destes alunos enfatizam a escolha e oportunidade de participação em uma ACC, nos revelando que assimilaram aspectos para se pensar uma formação universitária com responsabilidade e para uma aprendizagem em conexão com a própria vida, como aquela assinalada por Maturana (2001). A experiência vivenciada pelos alunos afirma a extensão

universitária na dimensão acadêmica ao abrir o diálogo entre os saberes, o respeito e a escuta do outro. Corroborando as palavras dos alunos acima, selecionamos a fala da aluna formada em Comunicação Social, monitora da ACC COM 455, ao refletir sobre o privilégio de estar numa Universidade pública, o papel da extensão e o compromisso com a comunidade:

A primeira questão é um privilégio você ser aluno de uma Universidade e conseguir chegar numa Universidade Pública, apesar das dificuldades de quando você entra, permanecer e desenvolver um bom curso, não pensar em termos de nota. Na extensão vemos isto claramente. Alunos que têm o histórico baixíssimo se destacavam na extensão. Que na verdade tem um outro perfil, que não é aquele perfil de aluno de sala de aula, de fazer prova. Então era um privilégio está ali dentro. Depois é você tentar trabalhar com uma visão mais aberta de mundo. Não está ali trancado na sala de aula. Você está ali utilizando e praticando os conhecimentos que foram frutos de um trabalho árduo de várias pessoas. O conhecimento não chega do nada, para cair no seu colo. Na verdade é um trabalho de várias gerações, de pesquisadores, de professores que estudaram e chegaram aos resultados. Você se apropriar daquilo, da melhor maneira possível. E a Universidade, como o próprio nome diz, é uma coisa muito grande, inteira e deve ser tratada assim. E não por faculdade. Não são setores, não é disciplina e não são os cursos. Mas, a relação de tudo isto. A Universidade pública ainda mais pela questão de você está pagando. São os impostos que estão pagando os seus estudos ali dentro, então é bom que tenha algum jeito de voltar para a comunidade. Se alguém está pensando em fazer alguma coisa, alguém está pagando as contas. Não é devolver de uma forma assistencialista, não é serviço e não é para

se divertir. É algo além. De tentar se aproximar da comunidade. A Universidade está muito distante das comunidades, está muito distante do subúrbio, está muito distante da realidade das pessoas. É uma questão de aproximação. Sair da torre de marfim, lá de cima, do seu nível e descer mesmo e levar as pessoas para lá. Não é ficar lá em cima trancado, entrevistando, escrevendo tese. Não é só isso. É muito além disto. Acho que a Universidade tem um papel importantíssimo na nossa sociedade. (Igarapé).

Durante o período de 1998 - 2003, quando foi criada a ACC, aconteceram vários esforços da equipe da PROEXT, para que a extensão fosse institucionalizada, reconhecida e amplamente divulgada no espaço interno da instituição: a criação de um sistema de bolsas para estudantes, a realização de Seminários Estudantis de Extensão, o estímulo à criação de projetos de extensão multidisciplinar, o apoio à solicitação dos alunos de inserir as atividades de extensão em seus currículos, a participação na discussão dos projetos curriculares de graduação. Mediante estes esforços,

[...] a extensão conseguiu um espaço institucional claro, embora ainda não extensivo. Pode-se dizer que existe uma comunidade extensionista na UFBA, em processo crescente de expansão: professores e estudantes que apostam na validade da extensão e reconhecem a necessidade de institucionalização plena. (UFBA, 2000, p. 14).

Além do empenho interno em ampliar o valor acadêmico da extensão universitária na UFBA, ocorreu a divulgação da experiência ACC, implementada na perspectiva de contribuir com os debates em nível nacional e internacional, sobre a flexibilização curricular, a indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão, projeto pedagógico dos cursos de graduação e a inserção da extensão. Entre os encontros de que a gestão da Pró-Reitoria de Extensão (1998 - 2000) participou, destacamos os seguintes: XVII Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras no período de 29/05 a 01/06 de 2001, em Vitória/ES; I Congresso Ibero-Americano de Extensão, de 14 a 17 de novembro de 2001, em São Paulo; Seminário de Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, em 26 de junho de 2001, em Mossoró/RN; I Seminário de Extensão na Universidade Federal de Mato Grosso, no período de 05 a 06 de dezembro de 2001, em Cuiabá; XXVI Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Regional Nordeste, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no período de 07 a 09 de abril de 2002, em Natal. (UFBA, 1998 - 2000). A respeito da divulgação da ACC, em eventos, nos lembra um dos entrevistados:

Enquanto a idéia circulava em muitas Universidades do Brasil, e éramos convidados a falar do Rio Grande do Norte ao Rio Grande do Sul, que fomos de fato, apresentar a experiência em doze Estados brasileiros, na Universidade você tinha que disputar internamente com a Pró-Reitoria de Graduação. Esta só enxergava a proposta como um empecilho para sua própria concepção de formatos educacionais na Universidade. Não conseguia ver perspectivas na idéia. Mas a história mostra que a ACC ficou e aquele modelo com o qual eu disputava foi embora. Sumiu, desapareceu, não repercutiu. (Bandolins).

Entretanto, apesar dos esforços e empenho em dar continuidade à ACC, na gestão do Prof. Naomar Monteiro de Almeida Filho, iniciada em 2004, o Programa funcionou regularmente nos cursos de graduação até 2004.1. Porém,

no semestre 2004.2, Serpa (2005, p. 330) nos informa que “por motivos diversos, tais como greve de estudantes e professores e, particularmente, falta de financiamento, falta de recursos mínimos para seu funcionamento, foi suspensa como componente curricular [...]”. Parece-nos aqui revelar-se o momento de ampliação da crise de institucionalidade da UFBA, envolvendo as demais crises: a de hegemonia e a de legitimidade.

Todavia, para superar estas crises, a Administração Central da UFBA e a PROEXT empenharam-se na busca de possíveis parcerias para conseguir recursos para desenvolver as atividades da ACC durante dois semestres consecutivos. O apoio financeiro foi alcançado junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) – que já vem repassando recursos desde o início da ACC –, Fundação Gregório de Matos (Prefeitura Municipal de Salvador) e Prefeitura do município de Nazaré/BA. A ACC retoma então suas atividades em 2005.2, com convênios e recursos garantidos até 2006.1, atendendo, por conseguinte, a algumas demandas específicas.

No tocante à Prefeitura Municipal de Salvador, através da Fundação Gregório de Matos, cujo diretor é o Prof. Paulo Lima, Pró-Reitor de Extensão da UFBA (1996 – 2002), a demanda foi para o projeto denominado “As 4 Estações da Cultura,” a ser desenvolvido nas estações de transbordo em Salvador: Lapa, Pirajá, Mussurunga e Iguatemi. São onze propostas de ACCs, dentre as quais escolhemos exemplificar aquelas que denotam a diversidade de áreas de conhecimentos a serem abordadas naqueles locais:

BIO 456: Genética e Diversidade Humana (Departamento de Biologia Geral – Instituto de Biologia); DAN 454: Eficiência de um Programa de Dança para Prevenção de Quedas entre Idosos (Departamento de Técnicas e Práticas Corporais – Escola de Dança); [...] EDC 465: Cultura Corporal e Meio Ambiente (Departamento de Educação Física)

– Faculdade de Educação); EDC 467: Vida Comum e Pedagogia dos Não-Lugares (Departamento de Educação – Faculdade de Educação); [...] GEO 459: Planejamento Urbano e Questões Ambientais nas Estações de Transbordo (Departamento de Geografia – Instituto de Geociências); ICI 456: Informação e Comunidade (Departamento de Documentação e Informação – Instituto de Ciência da Informação). (UFBA, 2005, p. 4 - 5).

Os recursos destinados pela Prefeitura de Nazaré foram para atender às demandas do município relacionadas às propostas de atividades voltadas para as temáticas educação, saúde e cidadania. São 04 ACCs desenvolvidas:

ENF 456: Cidadania em Saúde (Departamento de Enfermagem Comunitária – Faculdade de Enfermagem); FAR 459: Educação Popular e Atenção a Saúde (Departamento de Medicamento – Faculdade de Farmácia); FAR 461: Melhoria da Qualidade de Alimentos – Aprimoramento da Qualidade de Alimentos Regionais (Departamento de Análises Bromatológicas – Faculdade de Farmácia); NUT 456: Vigilância Alimentar e Nutricional (Departamento de Ciências de Alimentos – Escola de Nutrição). (UFBA, ACC, 2005, p. 6).

Ao realizar uma avaliação a respeito dos sete semestres de realização da ACC na UFBA, nos informa Carvalho (2005, p. 1)

Foram produzidas reflexões que apontam para novas perspectivas de concepção de currículo e de integração entre ensino, pesquisa e extensão. Ampliou-se, na universidade, um olhar diferenciado para a extensão universitária, com o reconhecimento da sua importância, o que já

produz reflexos visíveis na demanda pela oferta de novos formatos e de novas experiências.

Desse modo, a partir de 2005.2, as demais ACCs, as anteriormente existentes e as novas, com o apoio da FAPESB, passaram a ser denominadas de experimentação metodológica, visto que englobam a diversidade metodológica existente neste Programa, a partir de 2005.

Quando questionamos os professores sobre as dificuldades de desenvolver a ACC, eles foram unânimes em expressar que são, principalmente, recursos materiais e financeiros, para, entre outras coisas, realizar deslocamentos para os lugares onde serão desenvolvidas as atividades. Por sua vez, a coordenadora do Programa, até 2006.1, reforça essa afirmação e ressalta a existência de professores e alunos a espera de oportunidades para participar do Programa, ou seja, recursos humanos, pelas análises das entrevistas, não é problema na ACC/UFBA. Observemos como estes dois entrevistados falam das dificuldades encontradas no desenvolvimento do Programa:

Eu acho que a principal dificuldade é a resistência ao novo. Academicismo arraigado, antiquado. Mas temos pedidos de ACC de vários Departamentos, inclusive de Medicina. O problema é que não temos dinheiro para financiar. Agora estou com uma concentração de pedidos na área de saúde e artes. Tem também em educação e geografia. Temos professores na fila de espera. (Oceano).

A primeira dificuldade é a sua capacidade de mudar. Você tenta mudar, sair do pedestal de professor que é confortável e mudar isto. Este é um grande desafio para a maioria das pessoas. Não adianta querer trabalhar: ah, eu sou professor, então não ouço. Algumas vezes não é a sua opinião e não deve ser a sua opinião. Você orienta mais o que é o grupo, o que eles estão insistindo, eles têm

o direito de fazer. Se eles erram, você não diz: ah, eu não disse que não era para ser assim. Você senta com eles e vamos mudar o foco. A dificuldade é, às vezes, a questão do deslocamento. Os desafios são mais materiais. Porque às vezes temos visto com o desenvolvimento do trabalho, que o material humano para trabalhar e a vontade do estudante é muito maior. Os desafios que nos deparamos é com os materiais. Mesmo com essa dificuldade financeira, o estudante tem uma capacidade criativa de se virar. Vem fazendo muito com tão pouco. Sempre eles se queixam, que queriam fazer muito mais. Daí porque queremos mudar agora a ACC para ser anual. O aluno quer ver um princípio, meio e um fim. Os desafios são superados pela capacidade de criação dos estudantes. Para eles o ganho na visão profissional é fantástico. (Odara).

Podemos interpretar, inicialmente, a partir destas duas reflexões, a dificuldade de mudança de pensamento dos professores para desenvolver uma metodologia em que alunos e professores passam a ser sujeitos do processo da aprendizagem. Como diz Freire (1987), é sair de uma educação “bancária” para um processo de ensino que abre caminhos para a reflexão, a problematização, a criatividade, a ação. Vemos na ênfase das duas falas a confirmação da escassez de recursos humanos para desenvolver a ACC e que, muitas vezes, a vontade de participar e de efetivar o Programa supera as dificuldades na medida do possível. Todavia,

há muitos obstáculos a remover, e o principal deles é a resistência das estruturas e instâncias universitárias, moldadas para uma outra concepção de universidade e de currículo.” (UFBA, 2003, p. 34).

Essas dificuldades podem ser superadas, principalmente se os protagonistas internos da Universidade considerarem a importância da ACC na formação dos alunos para despertá-los para uma realidade que lhes é desconhecida, refletir sobre a realidade, ampliar seus conhecimentos, buscar mudanças com os conhecimentos adquiridos, como percebemos no depoimento de uma aluna formada no curso de Farmácia, participante da ACC 458:

Eu não tenho dúvida. Acho que os alunos que tiveram a oportunidade de participar de uma ACC não são as mesmas pessoas. São sempre outras pessoas e se constroem. Digo isto porque acho que sou uma outra pessoa depois da ACC. Vivemos num mundo e não o conhecemos e nem o dos outros. Moramos em Salvador, temos a nossa casa, a nossa comida e o nosso banheiro. Quando vai para uma realidade diferente da sua, ver que o seu mundo não é o único que existe. Isto para a consciência de cidadão é importante. [...] Como cidadão você começa a pensar, a repensar: o que eu posso fazer para mudar aquilo. Será que é justo que eu tenha e outros não tenham, será que não podemos dividir, não podemos fazer alguma coisa. Nos questionamos: como eu como profissional, ou como estudante posso fazer alguma coisa para mudar? Tenho conhecimento e este me dá armas, me dá instrumentos para mudar, e de que forma eu mudo? O ACC vem e nos ajuda a mudar. [...] Eu acredito que deixamos uma sementinha e as pessoas de lá deixaram uma sementinha em nós. (Dendê).

Vemos, nas palavras desta aluna, a compreensão da ação do Programa ACC como uma semente plantada na Universidade e na comunidade, lembrando Shiva (2001), quando considera um dos significados da semente, que é o seu processo regenerativo,

podendo ser ampliado e reinventado nas Universidades públicas para que estas possam colaborar nas mudanças da sociedade.

Ao desenvolver a análise da origem das experiências de extensão universitária SACI/UFRN e ACC/UFBA, percebemos que elas surgem num campo de conflito e divergências, no tocante à compreensão da proposta por parte da Pró-Reitoria de Graduação das duas instituições. No caso da UFBA, a supracitada Pró-Reitoria negou qualquer apoio, porém, a estratégia para superação da força divergente foi encontrar argumentos oriundos do espaço interno e externo a esta instituição, de maneira que argumentassem os aspectos positivos para a realização da ACC.

Na UFRN, a saída, apesar da resistência da Pró-Reitoria de Graduação, veio desta, uma proposta que culminou num espaço “amarrado”, fragmentário, denominado disciplina. Mas, como vemos pelas características e objetivos, o SACI apresenta-se numa dimensão maior do que está hoje oficialmente reconhecido no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN.

Destacamos que os dois Programas nascem no cenário de desenvolvimento do Programa UNI apoiado pela Fundação Kellogg, na década de 1990, nos países da América Latina, que objetivava novas propostas de formação em saúde, fazendo dialogar serviços de saúde e a comunidade local. Enquanto isto, se discutia no Fórum de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras novas concepções de extensão universitária que pudessem promover o diálogo entre Universidade e a sociedade, visando à dimensão da formação do profissional cidadão.

As dificuldades quanto aos aspectos financeiros são comuns nas duas experiências, podendo estar associadas à visão de gestão universitária, que, em muitos casos, não priorizam recursos para a extensão universitária. Outra dificuldade comum às experiências se apresentou em sua fase inicial, por parte dos professores ao aderir a uma proposta metodológica diferente daquelas que eles trabalhavam no espaço de sala de aula, dentro

dos muros da Universidade. Lembramos Morin (2005b, p. 75) quando afirma:

não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas.

Identificamos pressupostos inerentes às duas experiências, os quais destacamos como ponto de convergência: propiciar aos alunos a oportunidade de aproximação de uma realidade social que um dia irão se confrontar como profissionais nas suas diversas áreas; prestar contas à sociedade daquilo que se faz nas Universidades; problematizar a realidade; vivenciar práticas acadêmicas diferenciadas daquelas existentes costumeiramente nas disciplinas curriculares na graduação; religar saberes de diferentes áreas de conhecimentos e os saberes externos à academia; efetivar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; promover a aproximação com instituições sociais e movimentos sociais locais; caminhar na direção de uma formação cidadã de seus participantes.

## **4 A EMERGÊNCIA DO DIÁLOGO ENTRE SABERES E A FORMAÇÃO CIDADÃO**

A história da extensão Universitária, quando relacionada a uma proposta de uma outra forma de fazer Universidade, está alicerçada na defesa do diálogo entre diferentes saberes internos e externos e com os diferentes atores sociais interessados na ideia de uma reforma universitária que possa responder a algumas demandas da sociedade e lutar pela sua legitimidade. As experiências extensionistas universitárias SACI/UFRN e na ACC/UFBA poderão apresentar-se como uma proposta de Universidade aberta, praticando o diálogo e colaborando para a idéia de formação cidadã.

Nestas práticas extensionistas identificamos aspectos semelhantes quanto ao período de origem – o SACI, em 2000.2, e a ACC em 2001.1 –, bem como no tocante a seus objetivos, dentre os quais destacamos: a aproximação com a realidade, o diálogo com as comunidades onde são desenvolvidas as atividades, a identificação e reflexão sobre problemas, a produção compartilhada de conhecimentos, a proposta de uma ação coletiva na comunidade, a visão de conhecimento no sentido de transformação da realidade, a relação conhecimento e cidadania.

A assimilação destes objetivos nos aproximou das proposições teóricas de Morin (1999a; 2000; 2001; 2003; 2005a), Adorno (2003), Santos (1996; 2003; 2004a; 2004b; 2004c; 2005a), Chauí (2003), Freire (1983; 1987; 1993; 1999; 2002; 2003), Maturana (2001), Arendt (1993), Thiollent (2002; 2003), Comte-Sponville (2002), Castells (2002), Shiva (2003), Germano (2006), Almeida (2002), entre outros autores, que nos permitiram afirmar que o diálogo entre a Universidade e a comunidade é possível. Desse modo, foram percebidas as influências dessa atuação para os participantes dentro de uma perspectiva cidadã, remetendo-a à compreensão da Universidade

numa dimensão cultural, social e pública, portanto, aberta à troca de saberes com a comunidade e ao entendimento da formação cidadã, associada à responsabilidade social de cada sujeito participante da experiência de extensão universitária, com a capacidade de enfrentar os problemas existentes em seu contexto.

Nesta direção analítica, Santos (1996, p. 225, grifo do autor), quando avalia as crises da Universidade moderna, propõe outro modelo de atuação desta instituição com a seguinte tese:

A “abertura ao outro” é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. [...] a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.

De igual modo, Morin (1999a) corrobora ao abordar a reforma do pensamento, sugerindo que precisamos desenvolver um pensamento com a capacidade de ligar e solidarizar os conhecimentos que foram separados pelo paradigma do pensamento científico moderno, procurando integrar o local e o específico em sua totalidade e em seu contexto. Esta religação dos saberes dispersos poderá constituir-se no alicerce para a sustentação da responsabilidade e da cidadania dentro e fora da Universidade.

Entretanto, ressalta Morin (1999a, p. 19) que

a Universidade precisa superar-se para se encontrar. Desse modo, inscrever-se-á de modo mais profundo em sua missão transecular que,

assumindo o passado cultural, se adiantará para um novo milênio com o intuito de civilizá-lo.

Neste sentido, o compromisso da educação universitária não se poderá prender somente a uma formação meramente instrumental, especializada, mas deverá aproximar-se da sociedade formando cientistas comprometidos com ela, sobretudo, com aqueles setores mais marginalizados da população. Albert Einstein, o pai da teoria da relatividade, nos ajuda a refletir sobre a perspectiva da formação que estamos a pensar; assim diz o físico em sua obra *Como Vejo o Mundo*:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade. (EINSTEIN, 1981, p. 29).

Por sua vez, Chauí (2003), ao analisar o contexto de crises das Universidades brasileiras, nos reafirma a necessidade de mudança do sentido da formação, então considerado no âmbito utilitário, operacional. Ao pensar a Universidade pública como investimento social e político, advoga o significado da formação

É introduzir alguém ao passado de sua cultura [...] é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, é estimular

a passagem do instituído ao instituinte. [...] há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é aprendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar do conceito o que foi experimentado como questão, problema, dificuldade. (CHAUI, 2003, p. 10).

Esta consideração de Chauí (2003) nos remete a pensar o significado do processo educacional na Grécia antiga, denominado *paidéia*, que significava a formação integral e cultural do ser humano, levando em consideração os interesses coletivos e individuais na formação de cidadãos em sociedade. Em Platão, conforme nos apresenta Jaeger (1995), a *paidéia* significava que toda a verdadeira educação está “na arete que enche o homem do desejo e da ânsia de se tornar um cidadão [...]” (JAEGER, 1995, p. 146).

Esta formação do homem cidadão se apresenta em Freire (1999) quando compreende que estamos inseridos no mundo como sujeitos capazes de construir a nossa própria história, ao invés de sermos meros objetos, sendo, de fato, cidadãos no mundo. Deste modo, precisamos denunciar o mundo, agir como sujeitos capazes de modificar, superar difíceis barreiras e construir a nossa tarefa histórica de estarmos no mundo e com o mundo, pois é sabido que os obstáculos existem, mas não se eternizam. A ideia de ser sujeito está relacionada à possibilidade de inserção e reflexão sobre o contexto que o cerca. Foi pensando o sujeito, como Freire, que conduzimos a estruturação de diálogos temáticos com as reflexões sobre a participação em extensão universitária dos sujeitos deste trabalho.

Tal perspectiva de diálogo na educação, pensada por Freire (1987), revela-se pelo exercício da palavra e pressupõe a superação de uma concepção educativa, como mera transmissão

de conteúdos para uma educação respaldada na construção do conhecimento em contato com a realidade, objetivando a formação de uma consciência crítica, autônoma e responsável nos educandos. Como bem lembra Freire (1993, p. 33),

[...] o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Por sua vez, Arendt (1993), ao discutir a condição humana, nos indica como elementos fundamentais: a palavra e a ação, aspectos defendidos por Freire (1987) na prática educativa. Ela nos ensina que é através das palavras e de nossos atos que poderemos nos inserir no mundo e nos dar a oportunidade de um segundo nascimento. Este ocorre quando nos tornamos atores e agentes de nossos atos e, paralelamente, assumimos a autoria das palavras. Nesta perspectiva, a ação assume proeminência, mediante “a palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer.” (ARENDR, 1993, p. 191).

As reflexões de Freire (1987; 1993) e Arendt (1993) nos conduziram a pensar uma estratégia de organização das reflexões sobre as experiências SACI/UFRN e ACC/UFBA que pudesse dar voz às ações dos participantes, visando identificar a possibilidade de um fazer universitário aberto ao diálogo entre os diferentes saberes, valores, sentimentos e a ideia de ação efetivada pela palavra e que nos remetesse à compreensão de uma formação cidadã.

Convém reafirmar que antes e durante a realização das entrevistas participamos de algumas etapas de realização das experiências – reuniões, atividades de abertura e

encerramento do semestre letivo, visita às comunidades –, as quais nos propiciaram aprendizagens. Nessas ocasiões, falamos, conversamos, nos apresentamos enquanto pesquisadora, sentimos apoio ao trabalho, mas, sobretudo, escutamos: depoimentos, reflexões, narrações, palavras, expressões, ideias, sentimentos. Desse modo, as falas neste trabalho significam cada uma dessas formas de expressão da linguagem e uma escuta, pressupondo o diálogo entre pessoas que, através delas, entre si aprendem e ensinam.

Para nós, cada um desses momentos, na presença de participantes do SACI/UFRN e ACC/UFBA, constituiu-se como um diálogo aberto e complexo com os sujeitos entrevistados e com outros não entrevistados. Foi nessa inserção que nos deparamos com a seguinte questão: como dar voz às reflexões dos nossos sujeitos entrevistados? Como promovê-los a protagonistas da palavra e da ação?

Santos (2003a), nas suas reflexões sobre as experiências de globalização alternativas contra-hegemônicas em diferentes países, sugere a necessidade de “dar voz ao mundo,” a qual associamos à emergência em dar voz a estas experiências realizadas por duas Universidades públicas localizadas no Nordeste brasileiro, povoado, em grande parte, por *gente humilde*, como nos versos da canção de Garoto, Vinícius de Moraes e Chico Buarque (1970).

Ao elaborar os conhecimentos sobre as experiências alternativas contra-hegemônicas, que agem numa perspectiva emancipatória, cidadã e solidária, Santos (2004b) propõe a teoria da tradução, a qual possibilita: relacionar diferentes e semelhantes práticas e seus agentes; “criar inteligibilidade recíproca” entre as experiências disponíveis e possíveis; identificar seu potencial contra-hegemônico. Esta teoria é compreendida “como um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência” (Ibid., p. 812),

[...] “um trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática.” (Ibid. p. 813).

Optamos, então, por fazer um trabalho de tradução das palavras dos agentes e suas ações nos Programas SACI/UFRRN e ACC/UFBA, inserindo-as no campo da sociologia das emergências que, para Santos (2004b), objetiva investigar experiências concretas ou práticas sociais possíveis que possam ser expandidas para alicerçar as expectativas do futuro.

Todavia, nessa investida, nos defrontamos com uma das principais dificuldades encontradas pelo pesquisador nas suas investigações, a que diz respeito a como organizar as informações da pesquisa empírica. Este foi o principal desafio, aqui em questão, tendo em vista a amplitude e riqueza das reflexões sobre os Programas SACI e ACC, adquiridas durante a realização das entrevistas semi-estruturadas com os participantes das duas experiências. Convém informar que trabalhamos com quatro roteiros de entrevistas com questões idênticas e outras com possibilidades de aproximações entre as reflexões de cada categoria entrevistada: pró-reitores e coordenadores; professores; alunos; participantes das comunidades.

De antemão, reconhecemos que o investigador, ao caminhar pela pesquisa, encontra-se suscetível a riscos, desafios, ruídos e incertezas inerentes ao fazer científico e ele mesmo precisa traçar seus caminhos e criar as suas próprias estratégias. Necessita exercitar sua imaginação criativa, como propõe Santos (2004b), para, dentro de uma pluralidade metodológica, construir um trabalho com pontuações singulares.

Desse modo, elegemos, como primeiro ponto do caminho, fazer a leitura e releitura das entrevistas, estabelecendo as aproximações entre as questões elaboradas para cada categoria entrevistada – aluno, professor, coordenador, pró-reitor e participante da comunidade – para, em seguida, construir temáticas que nos remetessem a um dos objetivos deste estudo, qual seja: compreender a extensão universitária, corroborando

a formação cidadã. Para isto, foi necessário fazer algumas supressões, recortes das falas, estabelecer conexões entre as questões propostas, procurar encontrar as ideias sobre as temáticas elaboradas em todas as questões, sem seguir a linearidade apresentada pelos entrevistados.

Para o nosso segundo ponto do caminho, buscamos argumentos em Morin (2003), quando nos ensina que o método deve ser conduzido por estratégias que pressupõem a atitude de um sujeito pensante “[...] capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho.” (MORIN, 2003, p. 18). Neste sentido, recorreremos de igual modo ao poeta Antonio Machado, que poematiza: “Caminhante não há caminho, o caminho faz-se caminho ao andar.” (In: MORIN, 2003, p. 21).

Então, fazendo os caminhos ao caminhar e consciente dos possíveis erros que poderíamos cometer, mas com a certeza das aprendizagens a serem adquiridas durante a criação de nossas estratégias, assumimos o compromisso de chegar a algum lugar e de tornar os caminhos acessíveis, modificando-os ao caminhar, se fosse preciso, “aprendendo e ensinando uma nova lição”, como anuncia Geraldo Vandré em sua canção *Para não dizer que não falei das flores*.

Vale destacar que esta idéia de mudança nos acompanha como um compromisso assumido desde os primeiros contatos com as experiências em estudos, com a leitura dos projetos, dos relatórios, bem como nas ocasiões das várias entrevistas realizadas, quando nos sentíamos modificadas, transformadas pelos conhecimentos e sentimentos de pertença presenciados naqueles encontros. Evidentemente, fomos modificando os nossos operadores mentais durante todo o caminho da escrita deste texto. Como nos diz Freire (1993, p. 16), “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.”

Nesta direção analítica, elegemos, como terceiro ponto do caminho estratégico da pesquisa, buscar, de acordo com

as temáticas construídas nas interpretações das entrevistas, teorias explicativas e representativas, além das apresentadas na segunda parte desta tese, para subsidiar a tradução das falas. Morin (2003) corrobora nossa estratégia metodológica, ao afirmar que “[...] o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final para uma nova viagem.” (MORIN, 2003, p. 20).

Prosseguindo em busca de outros caminhos, tornamos a percorrer o pensamento moriniano, quando pondera que o método “é aquilo que serve para aprender, e é ao mesmo tempo aprendizagem.” (Morin, 2003, p. 29). Assim, para o quarto caminho, nos desafiamos para organizar um diálogo entre os sujeitos entrevistados nas duas experiências e a pesquisadora, considerando as temáticas construídas após a releitura das entrevistas.

Ao acreditar que o “diálogo desencadeia o movimento do pensar e vice-versa” (MORIN; PENA-VEGA; PAILLARD, 2004, p. 30), organizamos os diálogos temáticos envolvendo os sujeitos entrevistados do SACI/UFRN e ACC/UFBA, procurando compreender e traduzir as suas reflexões, quando participaram das experiências extensionistas. Tentamos construir uma sequência lógica das falas seguindo as etapas vivenciadas e desenvolvidas nos programas. Durante essa organização, tivemos o cuidado de não comprometer a compreensão das ideias expostas pelos sujeitos entrevistados.

Portanto, repensamos as vivências dos participantes aliadas às questões guias das entrevistas, que são também indicadoras do nosso percurso, quais sejam: como foi a participação de alunos, professores e comunidades nas experiências de extensão universitária? Houve interação e diálogo entre a Universidade e a comunidade? As ações realizadas contribuíram para a idéia de formação cidadã na Universidade e na comunidade? Durante as atividades houve a compreensão da relação homem, natureza e sociedade?

Rearticulando a nossa opção metodológica de organização das falas, acrescentamos que ela também guarda estreita relação com o diálogo proposto por Freire (1987), quando discute a abordagem da educação problematizadora, a qual pressupõe a existência de sujeitos em ação, aprendendo e agindo em coletividade na comunidade, buscando perspectivas de transformação social. As experiências aqui interpretadas propõem, em suas atividades, a pedagogia da problematização, dialogando com diferentes saberes durante as ações na e com a comunidade. Nessa condução, as duas experiências podem ser compreendidas pelo sentido da ecologia dos saberes, de acordo com Santos (2004b), que consiste no reconhecimento, valorização e diálogo entre o conhecimento científico e outros conhecimentos presentes em contextos e em diferentes práticas sociais, considerados ou ditos como saberes não científicos.

Contudo, nos deparamos ainda com uma outra dificuldade: como “dar voz” e tornar mais visível os sujeitos e suas falas? Então nos propusemos, como quinto ponto do caminho metodológico, construir mapas para apresentação dos diálogos temáticos, entendendo o mapa como um modo de imaginar, representar, privilegiar os espaços traduzidos, aqui especificamente, pois eles são alguns aspectos informativos extraídos e selecionados das falas dos participantes das duas experiências de extensão universitária, desenvolvidas em espaços geográficos diferentes: Rio Grande do Norte e Bahia. Defendemos a representação do mapa como projeção para tornar o caminho de tradução da participação dos sujeitos envolvidos no SACI/UFBA e ACC/UFBA mais acessível e mais fácil de manejar as possíveis traduções. Enfim, ressalta Santos (2005, p. 205): “os mapas podem ser feitos para serem vistos ou serem lidos,” ao que acrescentamos, traduzidos e sentidos, para que possam se tornar significativos.

Nesta trajetória metodológica, as reflexões dos participantes foram organizadas em quadros com colunas, onde

estão localizados os nomes das duas experiências e os diálogos construídos entre os participantes de cada experiência; e nas linhas, estão o título de cada temática e a leitura interpretativa do pesquisador, conforme podemos constatar no modelo do mapa temático no quadro 5, abaixo. Além disto, nos propusemos a selecionar fotografias dos dois Programas, as quais pudessem se relacionar à temática discutida naquele diálogo.

<b>Temática</b>	
<b>SACI/UFRN</b>	<b>ACC/UFBA</b>
Diálogo construído a partir da temática	Diálogo construído a partir da temática
Selecionada	Selecionada
<b>Tradução da pesquisadora</b>	
Neste espaço, o pesquisador realiza o trabalho de tradução e estabelece as conexões teóricas	

Quadro 1: Modelo do mapa temático.

Assim, criamos diálogos temáticos elaborados a partir do processo reflexivo suscitado pelas entrevistas, que vão ao mesmo tempo traduzindo e justificando as narrações da participação dos envolvidos na prática extensionista com as ideias dos autores estudados. Defendemos aqui uma possível tradução; outras, poderão existir. Disto resulta sustentarmos que o nosso trabalho de tradução dos diálogos, aqui construídos, é apenas uma das traduções que defendemos e para isto nos apoiamos nas palavras de Comte-Sponville (2002, p. 56)

Nosso mais ínfimo pensamento traz a marca do nosso corpo, do nosso espírito, da nossa cultura. Toda ideia em nós é humana, subjetiva, limitada e, portanto, não poderia corresponder absolutamente à inesgotável complexidade do real. [...] Outros olhos nos mostrariam outra

paisagem. Outro espírito a pensaria de outro modo.

De antemão, reafirmamos que os diálogos são organizados a partir das narrativas dos participantes a respeito de suas vivências nas experiências de extensão universitária nos Programas SACI/UFRN e ACC/UFBA, procurando identificar possíveis caminhos para um fazer universitário que, dialogando com os problemas de seu tempo, colabore para uma ideia de formação cidadã. As temáticas extraídas das palavras dos entrevistados foram: vivência e ação; interação e diálogo; identidade e prática solidária; generosidade e responsabilidade; cidadania e condição humana; e saber contextual e crítico. Organizamos os diálogos temáticos da seguinte forma: entre os alunos e professores das duas experiências; com a participação, em algumas temáticas, dos coordenadores dos Programas e os Pró-Reitores de Extensão das duas Universidades e a Pró-Reitora de Graduação da UFRN; e finalmente, entre os participantes da comunidade, seguidos de nossa tradução associada às ideias dos autores estudados.

Dando prosseguimento às análises, abordamos a questão sobre as alternativas presentes nas Universidades públicas, na perspectiva de enfrentamento da crise de legitimidade, retirando excertos dos depoimentos de professores e alunos, no tocante ao papel da Universidade e da extensão universitária.

#### **4.1 VIVÊNCIA E AÇÃO**

Nosso primeiro diálogo deriva-se da pergunta feita aos alunos, professores e representantes das comunidades: como foi a participação deles nos Programas SACI/UFRN e ACC/UFBA? Os quais nos revelaram aspectos relacionados com a temática *vivência e ação* nas comunidades onde as experiências de extensão universitária foram desenvolvidas.

## SACI/UFRN



Foto 1 – Visita domiciliar no bairro de Cidade Nova, município de Natal/RN.

Fonte: Acervo da coordenação do SACI/UFRN.

## ACC/UFBA



Foto 2 – Visita domiciliar na comunidade de Oitis, município de Esplanada/BA.

Fonte: Acervo da ACC/UFBA – MED 459.

## VIVÊNCIA E AÇÃO EM DIÁLOGOS COM OS ALUNOS

### SACI/UFRN

---

No começo tínhamos apenas as aulas teóricas para em seguida conhecer a comunidade. A região era dividida em setores e através disso pudemos ver as diferenças sociais e econômicas dos locais. (Potengi).

Deparamos-nos com realidades totalmente diferentes da nossa e pudemos nos envolver nas questões. Não é aquela coisa, que simplesmente joga você naquele espaço. Você joga, vivencia e faz o aluno pensar, refletir sobre tudo aquilo que está vivenciando. Isso com certeza gera aprendizado, principalmente se o aluno se dedicar como deve. (Panatis).

Pudemos entrar e conhecer os problemas que lá existiam, como era o estilo de vida de cada pessoa que vivia naquele ambiente, o que eles achavam

dali mesmo, na visão deles. Começamos a fazer esse levantamento de dados. (Tupi ).

Começamos fazendo entrevistas nas casas do pessoal para ver como estava a relação do posto de saúde [...] com a comunidade: como estava a assistência. Em seguida, fomos criar um tema para desenvolver um projeto. (Punaú).

Creio que a minha atuação dentro do SACI foi bastante válida no sentido em que eu pude ajudar a descobrir, elencar alguns dos problemas na comunidade. (Uruaçu).

Resolvemos fazer uma ação social que envolvesse tudo: a escola junto com o posto de saúde. Dividimos em estações: do lixo, da água. Então cada um ficava responsável pela estação que quisesse. (Parati).

Nós trabalhamos com um dia de mobilização em saúde, fazendo atendimento odontológico, atendimento médico. Fizemos contatos com outras entidades: ONGs que existiam dentro da própria comunidade, a Prefeitura, outra instituição que fazia a distribuição de identidade, CPF, documentação para a população. E, além disso, realizamos cursos de formação para a comunidade, palestras educativas, vacinação para crianças. Eu fiquei responsável em dar um curso sobre origame para as crianças, numa das oficinas de entretenimento. (Uruaçu).

## ACC/UFBA

---

A primeira visita que fizemos foi mais para conhecer a realidade da comunidade e conversarmos para sabermos a demanda. O que eles estavam querendo que discutíssemos. (Ingá).

No primeiro momento nos reuníamos com a comunidade, geralmente numa escola. Falávamos

que a nossa intenção era ajudá-los, mas não em mudar a realidade. Ajudar nos fatores relacionados à saúde. A partir desse momento eles expunham as expectativas deles e se mostravam interessados. Não foram totalmente abertos visto que era um primeiro momento. (Itamarati).

Geralmente na Universidade você não tem esse contato direto com a comunidade e não tem ideia de como ela realmente vive e quais são as suas dificuldades. Nós partimos exatamente das dificuldades da comunidade para o desenvolvimento do nosso trabalho. Então é muito importante para entender melhor de que forma podemos atuar. (Jatobá).

Foi imprescindível o contato com uma comunidade, com o ser humano, com os seus valores, com a sua cultura [...]. Buscamos usar uma linguagem acessível porque a informação em nosso curso é tão complexa. (Iracema).

Estudávamos textos de Piaget, Paulo Freire e discutíamos sobre a Educação popular, porque era uma atividade sobre Educação, Cidadania e Saúde. Estávamos embasando e problematizando o que víamos durante as visitas na comunidade. Nesse período realizávamos uma leitura do lugar o tempo todo, dialogando com as pessoas. Depois fazíamos a socialização do que cada um via e íamos problematizando [...]. (Curimatú).

Realizávamos dinâmicas em que a comunidade estava presente, para tirar dúvidas. Fazíamos visitas nas casas. A comunidade interagia, participava, perguntava e ensinava um pouco. (Imbu).

Fazíamos peças, músicas tudo envolvendo a questão saúde: higiene, hábitos alimentares. Trabalhávamos

muito com crianças. Elas eram as que mais participavam. (Ipiranga).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Os diálogos entre os alunos do SACI/UFRN e do ACC/UFBA nos permitem reconhecer que eles abordaram a *vivência e ação* durante a participação nas duas experiências de extensão universitária, descrevendo: as características das comunidades; a realização de visitas domiciliares entrevistando ou conversando com os moradores das comunidades; a observação das condições de vida da população; a percepção das desigualdades sociais e econômicas na realidade visitada; a problematização desta realidade durante as visitas e em reuniões nos grupos; o exercício do pensamento e a reflexão a respeito da vivência na comunidade; a socialização, em grupo, das informações adquiridas durante as visitas e observação; a identificação e a seleção de problemas para criar um projeto de ação na comunidade; a articulação com outros grupos da comunidade para a realização da ação; a indicação das atividades e metodologias utilizadas durante as ações, entre estas destacamos: palestras, oficina de entretenimento, atendimento odontológico, peças, fantoches, música, gincana e jogos.

Os aspectos sinalizados nos diálogos entre esses alunos nos remetem a estabelecer relações com as análises de Freire (1987), o qual defende o diálogo como essencial à prática educativa crítica, diálogo esse que se processa no encontro dos homens com o mundo, pronunciando, denunciando, problematizando e propondo uma ação mediada pela palavra na relação com outros homens.

De igual modo, reconhecemos, nas experiências, a renovação de uma prática educacional, como aquela proposta por Morin (2001) ao defender uma reforma na educação que seja capaz de ensinar a problematizar a realidade, ensinar a pensar, promover o diálogo e a religação entre a cultura científica e a cultura humanista, expressadas aqui quando os estudantes nos

indicam a realização de palestras temáticas ao lado de peças teatrais, jogos e apresentações musicais.

## **VIVÊNCIA E AÇÃO EM DIÁLOGOS COM OS PROFESSORES**

SACI/UFRN

---

Costumo falar de minha vida profissional antes da extensão, do Projeto UNI [entrou no SACI em seguida] e depois. Antes eu trabalhava no SEPA [...] que não tinha a função de expandir o serviço, ir até a comunidade e sair desses muros da Universidade [...]. Percebi com a minha entrada neste Projeto que na minha profissão eu posso intervir, exercer um trabalho com a população para que ela possa ter acesso aos serviços. No início foi muito difícil, pois eu estava engajada numa equipe que na época era interdisciplinar, depois multidisciplinar. Agora vejo que na verdade eu quero e tenho que construir um trabalho na perspectiva transdisciplinar. (Flores).

Foi importante para minha formação, primeiramente pela convivência com as inovações que se está lidando, pela relação com a comunidade que a cada semestre estamos aprendendo com ela. Avança com aquela visão que a Universidade tem de ser a dona do saber. Você consegue perceber que o espaço do Serviço de Saúde exhibe saberes e há uma relação de troca muito rica com a convivência com os demais tutores na troca de informações. (Travessia).

Essa convivência no SACI se tornou mais importante porque eu acho que a área da saúde aqui na Universidade é muito dura. As disciplinas são muito fechadas, o que está no livro é uma certeza absoluta. Não estão abertas as discussões com os alunos, eles

não participam, não refletem, só estão ali recebendo informações. A Universidade entra com o papel social de estar mostrando ao aluno a realidade do seu lugar, de onde ele vai futuramente atuar. (Andança). No encerramento da disciplina SACI eu gosto de dizer para os alunos que esta é uma oportunidade única, em que na Universidade você começa a fazer parte de outra turma, com alunos de outros cursos. Costumo dizer que o SACI é minha terapia nos dias de quinta-feira. Eu faço este trabalho diferente: vou para a comunidade, para a vida real, vejo a Unidade de Saúde, procuro ver o movimento das pessoas, como elas procuram a unidade, discuto isso com os alunos. O Programa SACI vem fortalecer ainda mais a minha formação, preocupado com uma visão ampla de saúde. (Drão).

### ACC/UFRN

A riqueza da ACC é primeiramente permitir uma maior inserção na comunidade. Embora os alunos ainda fiquem insatisfeitos. Tem momentos que eles acham que tem que passar o semestre vivendo na comunidade, trabalhando com ela. O grau da paixão, sem dúvida. Eu costumo dizer que a ACC por ser optativa, podemos abrir vagas para vários cursos, não é para todos. É para quem merece. É para a pessoa claramente com esse perfil, tem que ter essa sensibilidade. Então a ACC tem essa riqueza, ela já traz aquele indivíduo que se posiciona. A possibilidade de interagir com alunos de Enfermagem, Farmácia, Nutrição, Odontologia, Fonaudiologia, Sociologia, Educação, Educação Física, Direito, Letras, História foi um enriquecimento fascinante. Foi uma grande aprendizagem conviver com esse caráter multi-acadêmico. (Realce).

Nos primeiros momentos nós fazemos uma vivência na comunidade que atuamos, onde os alunos de diferentes cursos são colocados juntos aos moradores. Há uma convivência mais próxima possível para que eles identifiquem as demandas dos moradores e comecem a aprender com eles verificando os saberes existentes lá. Trabalhamos alguns textos, inclusive de Paulo Freire, que nos dá um subsídio, um referencial teórico inestimável para todos os alunos. (Candeias).

Foi extremamente importante porque passamos a desenvolver uma prática multidisciplinar com estudantes de vários cursos na área da saúde. As Diretrizes Curriculares da área de saúde preconizam que os alunos devem ser capazes de trabalhar numa equipe multidisciplinar, tomar decisões e dentro da sala de aula não conseguimos. A ACC permite ao professor e ao aluno exercer esta multidisciplinaridade. Saímos daquele ensino centrado no professor e no conhecimento e o ensino muda de forma. Você tem uma realidade que é trabalhada com o diálogo. Aqui não há o predomínio da visão de um em relação a sua profissão. Cada um, com a sua visão, tem um desafio: estudar a realidade, retornar para o campo teórico buscando um embasamento e depois volta para a realidade. (Odara).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Ao analisarmos os diálogos dos professores sobre a sua participação no SACI/UFRN e ACC/UFBA, percebemos que eles distinguem, sobretudo, que os procedimentos metodológicos vivenciados nas experiências são diferentes de outras práticas acadêmicas nas Universidades. Chamam a atenção para as possibilidades abertas na e para essas instituições: sair de seus

muros e ir até as comunidades; a aproximação com a população; a inovação do processo de ensino; a percepção de outros espaços de aprendizagens; a troca de saberes entre alunos, professores e com a comunidade; sair da prática do ensino centrada no professor; o diálogo entre alunos de diferentes cursos; a riqueza de aprendizagens com esses alunos; a ampliação da visão de saúde; a oportunidade de os alunos da área de saúde participarem de processos de ensino reflexivos, diferentes daqueles costumeiramente vivenciados em seus currículos de graduação; e a importância dessas práticas extensionistas para a formação dos professores envolvidos.

Convém destacar a fala de um dos entrevistados, ao informar que o Programa ACC é optativo nos currículos dos alunos da UFBA, o que, de antemão, abre para o aluno a possibilidade de escolher, de posicionar-se, de decidir ou não participar da experiência. E resalta: “é para quem merece. É para a pessoa claramente com esse perfil, tem que ter essa sensibilidade.” Lembramos que o Programa SACI é também optativo para os alunos dos cursos da área de Ciências da Saúde da UFRN e os alunos o procuram, geralmente, a partir de informações de colegas que participaram e algumas vezes sob a orientação de coordenadores de cursos.

Diante dessas reflexões, entendemos que essas experiências extensionistas podem colaborar na conquista da legitimidade da Universidade, na perspectiva, proposta por Santos (1996), em que as atividades de extensão devem fazer parte do ensino e da pesquisa e aproximar essas instituições de práticas educativas que promovam um diálogo com diferentes áreas do conhecimento, tal como aquela proposta por Morin (2001), quando nos incita a religar os saberes e atribuir-lhes sentidos. A atribuição de novos sentidos aos conhecimentos se processa numa relação de abertura ao diálogo, no exercício da curiosidade, na reflexão e na crítica aos conhecimentos dialogados entre professores, alunos e também entre aqueles

setores da comunidade externa interessados em práticas educativas voltadas à leitura e à transformação da realidade social.

## **VIVÊNCIA E AÇÃO EM DIÁLOGOS COM OS PARTICIPANTES DAS COMUNIDADES**

### **SACI/UFRN**

---

Eu levava os alunos para verem as situações as quais eles objetivavam conhecer. O SACI permite aos alunos pesquisar, visitar, achar os problemas a fundo. A Unidade de Saúde tem que colaborar na resolução dos problemas que eles encontraram que realmente são bem realistas mesmo. (Tabatinga).

Nós temos o SACI como um cooperador que pode nos ajudar, nos auxiliar no planejamento e na execução de algumas ações. (Muriú).

O SACI é um trabalho que tem uma contribuição. Porque eles vêm, fazem o levantamento de dados, conhecem o ambiente e criam em cima daquela situação. Trazem as questões mais gritantes e que estão em evidência. Deixam um certo retorno para a comunidade. (Jenipabu).

Estamos desenvolvendo o Fórum Qualidade de Vida e Cidadania da Cidade Nova. Surgiu com a participação do SACI. Nós tínhamos a vontade, mas não tínhamos parcerias. Chamamos o SACI, com o pessoal novo e cheio de garra, uniu uma coisa com a outra e agimos. (Búzios).

A presença do SACI foi interessante porque trabalhou cidadania e qualidade de vida e teve uma prática que fez escovação e aplicação de flúor. Saiu do teórico para o prático. (Maracajaú).

## ACC/UFBA

---

São sempre bem ativos na e com a comunidade. Eu acho importante até certo ponto, diretamente direcionado a mim. Porque nós aqui vivemos quase isolados. Um lugar que não tem energia, nem comunicação nenhuma. (Jagaribe).

Participamos de todas as reuniões. Foi muito importante porque eles trouxeram muitas informações novas, ensinando o povo a fazer muitas coisas. (Piatã).

Eu aprendi e foi muito importante trabalhar com a ação social. Eu acompanhava os alunos nas casas. Eles faziam palestras e estimulavam a comunidade para continuar os trabalhos. (Itapoã).

Os alunos falavam sobre saúde, verificaram pressão e orientou o pessoal para ir aos médicos. (Placafor).

Hoje a prefeitura colocou um posto aqui na vila e está mais fácil. Mas antes, os alunos da ACC é que recolhiam os exames de fezes, de urina, de sangue. Pegavam o material e quando voltavam traziam os resultados. Foi muito importante para a comunidade, o que eles trouxeram para aqui. Todo mundo comentava, gostava e adorava quando elas chegavam aqui. (Ondina).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Ao interpretarmos os diálogos entre os participantes das comunidades nos projetos SACI/UFRN e ACC/UFBA, percebemos que eles ilustram a vivência e a ação no momento de participação junto às duas experiências de extensão universitária. Apresentamos a seqüência das atividades realizadas nas comunidades, como os entrevistados nos informaram: acompanham o grupo durante as visitas; apontam que os alunos fazem pesquisa e identificam problemas em suas

comunidades; caracterizam as suas comunidades; falam que recebem informações e orientações, sobre saúde, dos alunos das Universidades; sinalizam para as possibilidades de retorno de conhecimentos para as comunidades; consideram a relação teoria e prática; enfatizam o estímulo que recebem para dar continuidade às ações iniciadas com os alunos; e destacam o gosto pela presença deles na comunidade.

Avaliamos que estas considerações dos participantes das comunidades nos instigam a pensar que as práticas realizadas pelas experiências, aqui analisadas, se coadunam com o que nos diz Freire (1983, p. 58):

o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. É fazê-lo de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante dos seus problemas.

Nesta perspectiva, confirmamos, nas duas experiências, as características da prática de extensão universitária acadêmica na qual os participantes relacionam a teoria e a prática, contextualizam os problemas onde as atividades estão sendo realizadas, procuram potencializar as comunidades para que dêem continuidade às ações.

---

Essas falas dos alunos, professores e participantes das comunidades nos conduzem, mais uma vez, ao diálogo estabelecido com Freire (1999), quando salienta que uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é dar condições para que os indivíduos possam vivenciar diversas experiências na sociedade e perceber-se como seres sociais e históricos. E, com Adorno (2003, p. 151), ao considerar que “a educação para experiência é idêntica à educação para a emancipação.”

A possibilidade de vivenciar experiências com e no mundo exterior permite constatar que os espaços das salas de aulas são re-significados – creches, posto de saúde, escolas das comunidades, praças, favelas, grupo de jovens, ruas, morros – e neles educandos e educadores aprendem a identificar e contextualizar uma dada realidade, questionando, criticando, dialogando, problematizando e propondo mudanças.

Brandão (2002, p. 78 - 79), ao discutir a educação para a vocação cidadã, afirma:

[...] se a educação possui uma utilidade, ela está no criar pessoas humanas cuja razão de existir é a crescente e contínua descoberta de si nelas mesmas, como um primeiro momento de um diálogo em busca do saber. E, de uma forma ainda mais motivada, no diálogo com as outras pessoas, durante o processo de criação crítica e partilhada de seus mundos de vida cotidiana.

Nesta direção analítica sobre vivência e ação humana, Freire (1987) também propõe uma possibilidade que o homem tem de pronunciar o mundo e recriá-lo permanentemente. Para o referido autor, essa construção do mundo é mediada pelo diálogo horizontal, o qual permite aos homens a capacidade de fazer, se refazer, de problematizar, de criar e de recriar o seu próprio mundo.

Como defende Freire (2002), ao se opor àqueles que se julgam únicos proprietários ou donos do saber, o diálogo e a problematização na prática educativa promovem a conscientização dos homens no processo de construção de suas vidas. Aqui lembramos Marx (2005, p. 51), que fala dos homens reais e atuantes na construção de suas histórias, ressaltando que “a consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.”

Neste sentido, ao dialogar, conhecer e refletir sobre os problemas locais, alunos, professores e participantes das comunidades poderão construir a consciência da realidade que os envolvem.

## 4.2 INTERAÇÃO E DIÁLOGO

O diálogo proposto por Freire se efetiva por meio da palavra percebida em suas duas dimensões: da reflexão e da ação. Perguntamos aos participantes do SACI/UFRN e da ACC/UFBA: Houve interação e diálogo com as comunidades durante as atividades desenvolvidas nas experiências de extensão universitária? Vejamos o que disseram.

SACI/UFRN



Foto 3 – Diálogo com a comunidade de Cidade Nova, município de Natal/RN.  
Fonte: Acervo da coordenação SACI/UFRN

ACC/UFBA



Foto 4 – Diálogo com a comunidade de Cruz da mata, município do Conde/BA.  
Fonte: Acervo da ACC/UFBA

## INTERAÇÃO E DIÁLOGOS DE ALUNOS COM A COMUNIDADE

SACI/UFRN

---

Primeiro eu achei que iria ser uma relação um pouco hostil porque eram alunos de vários cursos. Mas a

convivência foi boa e aprendemos muito. Pudemos compartilhar conhecimentos de vários cursos e aprender muito com a comunidade. Por estarmos na comunidade temos que olhar, tentar perceber o que está lá sem impor a nossa idéia. (Sapé).

Quando você chega na comunidade praticamente as pessoas se abrem para conversar com você. Elas contam tudo, como foi, o que elas estão passando. É como se você conhecesse há muito tempo. Foi a partir daí que começamos a interação, a rodar, a conhecer um e outro, a ver como é que era a comunidade. (Tupi).

Com a população mesmo eu não sei. Mas há uma interação com o pessoal da área de saúde: os agentes de saúde e o pessoal do posto que trabalha com a população. É muito bom porque eles já conhecem bem o pessoal da Universidade, já procura. Como eu disse, a Enfermeira já estava ligando para poder interagir com a gente e poder ajudar e unir forças para fazer algo. A comunidade eu acho que ainda não. Como a ação é feita uma vez por semestre, eu acho que o povo não tem lembrança que é o pessoal da Universidade que está fazendo aquilo. Porque é uma coisa muito esporádica, nós trabalhamos e vemos, mas eles não sabem. (Pajeú).

Eles não nos conheciam, então nós nos identificávamos: nós somos alunos da UFRN. Eles olhavam com cara estranha, como se não conhecessem. E se conhecessem, às vezes, olhavam no intuito de vangloriar a pessoa. Te achava muito superior. Você na minha casa! E outros que nem deixavam nós sairmos de lá. Íamos nos entrosando e por ali permanecíamos. Na medida do possível eles procuravam orientação. Eu estou com isso, o

que eu posso fazer? Tinha curiosidade, às vezes, de saber o que fazíamos na Universidade. Então a Universidade abriu as portas, formando ao mesmo tempo uma interação e também vai divulgando o nome da Universidade na medida em que nos identificávamos, levando um belo trabalho à frente. (Tupi).

O nosso local, a nossa casa geralmente é a faculdade e ela proporciona conhecermos outros meios e que de certa forma fará parte de nossa vida. As informações adquiridas me ajudaram muito a entender as classes mais desfavorecidas. Entra política e sai política e continua da mesma forma. (Potengi).

Em relação ao diálogo eu considere positivo. Em relação a outros é um bairro que tem mais história. Felipe Camarão tem 11 movimentos sociais. Então conseguimos articular alguns. Quando nós marcávamos as reuniões iam todos. Inclusive os representantes das três Unidades de Saúde e das escolas. Eu acho que o diálogo estava aberto. (Panatis).

Tivemos oportunidade de saber os problemas da comunidade e arranjar soluções. Mesmo que iniciasse com um gesto pequeno, mas que depois pelo menos estimulasse o pessoal da comunidade a se unir para lutar por uma causa maior. (Sariema).

Íamos de casa em casa entrevistar as pessoas, escutar a história de cada um, como era a vida de cada um. E, sobretudo, o ato de observar, os olhos nessa hora são bastante necessários porque você começa a perceber pequenas coisas que vão remontando na sua cabeça uma realidade que, às vezes, está escondida nas entrelinhas. (Uruaçu).

Com relação a nós universitários e à comunidade, é algo assim: a população não tem o tanto de esclarecimento que nós temos. E é isso que podemos proporcionar para ela. No nosso trabalho organizamos mini/curso de reciclagem. Então já é uma oportunidade para quem está desempregado ter um meio de vida. Isso aí é uma boa interação entre a Universidade e a sociedade. (Parati).

### ACC/UFBA

Geralmente a forma de atuarmos não é imposta de cima para baixo, é construída de forma horizontal com todo mundo, os professores, os monitores, os estudantes e a comunidade. Então, o trabalho é desenvolvido a partir desse contato dos estudantes com os professores, junto com a comunidade para ver de que forma melhor podemos atuar da comunidade. (Jatobá).

A comunidade era bem participativa. Eles tinham muito interesse, independente de qual o tipo de serviço levássemos. Eles sempre estavam lá, contemplando o nosso trabalho. Nós viramos uma extensão da família, pois eles nos tratavam muito bem. (Iracema).

Propomos algo embasado no que vimos e levamos para a comunidade. Mas, às vezes, por diversas questões, acabamos não envolvendo o pessoal diretamente. Às vezes, eu achava até que era uma questão da comunidade, de chegar mais para e estar se colocando. Às vezes, a comunidade não vinha até nós, e aí talvez o diálogo não ficasse muito do jeito que deveria ser. Mas ocorreram momentos de troca sim. Como, por exemplo, um momento em que trabalhamos com o tema drogas, uma questão levantada lá por alguns moradores. A droga

estava afastando muitos adolescentes de algumas atividades que antigamente faziam e isto estava desestruturando as relações de lá. Daí, resolvemos trabalhar com esse tema, embora soubéssemos que era difícil abordá-lo. Por isso fomos pedir ajuda a comunidade para que eles também ajudassem na elaboração desse trabalho. Tinha uma senhora lá, que era referência na comunidade, ela nos falou como deveríamos nos comportar e como abordar o tema. (Curimatú).

O nosso diálogo foi gradativamente sendo construído com o pessoal da comunidade. Algumas comunidades eram tão acomodadas com aquela situação que não viam necessidade em tentar mudar aquela situação. Então deixou um pouco a desejar, não pela nossa parte, mas eu acredito que seja por parte da própria comunidade em levar aquele ritmo de vida. Mas ficou o aprendizado para a gente. Nem sempre o que tentamos mudar, o que queremos mudar, nós vamos conseguir. Depende dos dois lados. E também a questão assim: Será que aquilo era importante para eles? Ou apenas o alimento, o trabalho, o modo de subsistência deles era importante. Precisamos dar importância a vários fatores. Mas será que eles estavam dando a devida importância como queríamos que eles dessem? Isto também que fica como aprendizado para mim. Não podemos impor certas coisas às pessoas. (Itamarati).

Quando vamos para a comunidade, temos a intenção de doar, mas aprendemos muito lá. Porque a maioria das comunidades que as ACC atua é carente e necessita de algum auxílio. Muitas coisas não podemos fazer porque dependem de recursos. Infelizmente não temos nem para a própria ACC,

nem muito menos para disponibilizar. Mas acho interessante tentarmos fazer com que eles andem com as suas próprias pernas, se perceberem capazes de ir atrás dos seus objetivos. Fazer com que eles tenham seus objetivos. (Jaçanã).

A ACC leva uma linguagem muito fácil. Tentamos identificar o que a comunidade está precisando. Não impomos o que achamos, mas vamos colhendo as necessidades e vamos tentando reverter algo. Por exemplo, eles fazem muito remédio caseiro e pediam a receita para melhorar. Porque eles não eram acostumados com farmácia, eles viam em programas e queriam que levássemos para eles. (Ipiranga).

Eu acho que esse é o projeto mais próximo da comunidade que a Universidade tem. Porque você está ali cuidando daquele problema pontual com calma e aqui não. Você tem uma interação com a comunidade e esse é um modelo de educação e saúde. Eu acho super/importante para mim, para a minha formação. Os estudantes deveriam procurar mais esse contato com a comunidade. Você aprende muito com a comunidade. (Ingá).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Percebemos que as falas dos alunos do Programa SACI/UFRN sinalizam que a interação na e com a comunidade proporcionou: uma abertura para o diálogo durante as visitas domiciliares; a convivência harmoniosa entre alunos de diferentes cursos; os conhecimentos adquiridos na comunidade; a não imposição de idéias; a admiração das pessoas da comunidade com os alunos, em virtude de serem pessoas novas no bairro; escutar a história de vida das pessoas; observar e ter um olhar atento na comunidade; algumas pessoas da comunidade vêem os alunos como superiores; a divulgação do nome da Universidade;

a oportunidade de conhecer e entender a situação das classes menos favorecidas; promoção da articulação com os movimentos sociais, com as Unidades de Saúde e escolas; oportunidade de conhecimentos para a comunidade.

Os alunos do Programa ACC nos informaram que as visitas às comunidades permitiram: familiaridade entre os alunos da UFBA e as pessoas das comunidades; os diálogos durante as visitas domiciliares; a observação das condições sociais; a participação da comunidade nas atividades realizadas; a atuação horizontal, envolvendo alunos, professores e comunidade; a construção do diálogo gradativamente com o grupo envolvido; a percepção de que, às vezes, os interesses da comunidade não podem coincidir com os da Universidade; identificação de uma certa acomodação da comunidade; não imposição de idéias nos espaços das ações; conhecimentos adquiridos na comunidade; a troca de saberes, em alguns momentos, acontece relacionada às ações, a exemplo da palestra sobre drogas e a construção da casa de pau-a-pique; a intenção inicial de doar saberes mas acabando por aprender com a comunidade; a troca de informações sobre remédio caseiro.

Alguns alunos da ACC consideram que o diálogo não acontece como gostariam que fosse; não há um envolvimento maior com a comunidade e que haveria a necessidade de uma ação continuada. Um dos alunos, entretanto, considera este programa como aquele que mais aproxima a Universidade da comunidade. No Programa SACI/UFRN, um dos alunos também considera que há um diálogo maior com os Agentes de Saúde e a Enfermeira da Unidade de Saúde e pondera que isto deve acontecer por não ser uma atividade permanente no bairro.

Lembramos aqui que Thiollent (2003), ao tratar do tema da participação em extensão universitária, nos revela que esta nunca ocorre de uma mesma forma. Partindo desta consideração, identificamos algumas modalidades de participação nas experiências aqui analisadas: os alunos afirmam que há um

diálogo aberto, negociado; outros revelam a participação maior do pessoal da Unidade de Saúde; em alguns casos, a participação ocorre na realização da ação no final do semestre de atuação na comunidade e há, ainda, aqueles que dizem que o diálogo e a participação se processam no envolvimento emocional através das palavras dos moradores, escutando e observando a realidade durante as visitas.

Entretanto, percebemos que, de uma maneira geral, a interação dos alunos com as comunidades acontece num diálogo horizontal durante as visitas, remetendo à dimensão da ação e reflexão. No contato com a comunidade, os alunos que vivenciaram estas experiências extensionistas partilham relações de vínculos com a população, adquirem informações sobre a realidade vivenciada, trocam saberes, socializam conhecimentos adquiridos, divulgam o nome da instituição universitária, corroborando o pensamento de Santos (2004a), quando sugere uma nova atuação da Universidade pública na conquista de sua legitimidade no século XXI. Para este autor, um dos pressupostos para a tão almejada legitimidade universitária é a aproximação com a população do local em que está inserida, seja pelas atividades de extensão, seja pela pesquisa/ação e prática da ecologia dos saberes. Pelos relatos dos alunos percebemos a prática da ecologia dos saberes pela valorização e reconhecimento de diferentes saberes.

De outro modo, identificamos nas palavras de alguns alunos a idéia de doação, de levar conhecimentos, denotando a dimensão assistencialista da extensão, para nós, algumas vezes necessária a estas comunidades carentes de informação e marcadas pelos processos de exclusão. Entretanto, provavelmente, essas palavras aparecem entre os alunos em função da ausência da compreensão do papel da extensão universitária, em sua dimensão acadêmica, como aquela que de fato poderá contribuir no processo de emancipação social.

## **INTERAÇÃO E DIÁLOGO DE PROFESSORES COM A COMUNIDADE**

### **SACI/UFRN**

---

Sempre depois do passeio exploratório chamamos para conversar com os agentes de saúde, as lideranças da comunidade, o pessoal da Unidade de Saúde, o diretor da escola, o professor, as pessoas que fizeram parte desse passeio exploratório para o conhecimento dos “equipamentos sociais”<sup>9</sup> do bairro. A troca e o diálogo mantidos com a comunidade são para discutir os problemas. Quando identificamos e selecionamos um problema não é aquele que nós tutores ou alunos escolheu, mas acaba sendo uma escolha consensual em que todos participam, todos contribuem porque quem mora lá é que sabe realmente quais são as suas necessidades. Tutores e alunos podem contribuir com o conhecimento teórico trazido da Universidade, mas o conhecimento trazido do dia-a-dia é relevante. (Andança).

O aluno da Universidade precisa reconhecer que a cultura popular é viva e que tem muitos recados para dar. É preciso que se estabeleça uma troca de saberes. Através do SACI eu vivi uma experiência linda que me emocionou. Reunimo-nos com um grupo de jovens no bairro Guarapes, para conversar sobre a dengue que estava sendo um problema. De repente tanto os alunos da Universidade passavam os conhecimentos sobre a dengue como as pessoas da comunidade falavam para os alunos: nós aqui da comunidade fazemos isso, fazemos aquilo para resolver o problema da dengue e para eliminar o

---

9 Os equipamentos sociais são as instituições sociais existentes no bairro.

mosquito. E os alunos desconheciam. Você imagine que troca. Os alunos voltaram de lá mais ricos. Sabendo do que a escola lhes diz e sabendo do que a escola da vida lhes disse. Porque o povo foi que passou essas informações. Então eu penso que essa troca de saberes é um momento sem igual. Nenhuma sala de aula, nenhum laboratório frio daria esse conhecimento. Só viver na prática com as pessoas é possível. (Animã).

A forma como é construída essa experiência do SACI nos faz sentir que como homem, me faz sentir que temos um corpo, que esse corpo tem um chão onde eu piso e um sol que me queima quando eu estou lá na caminhada, um mau cheiro que eu sinto quando eu vou no lixão e um sorriso quando eu vejo João lá na goiabeira. Como essas pessoas e eu com elas vivemos nesse chão que eu piso. Eu sinto esse sol que me queima e eu já me protejo porque eu tenho protetor solar na minha casa, passado por uma dermatologista. E aí veja bem, eu vejo pessoas que estão queimadas e vejo que estamos todos no mesmo mundo. (Flores).

## ACC/UFBA

---

Você procura sempre se identificar com a comunidade e vai se apresentar a ela. Busca interagir com a comunidade e vê se aquele trabalho que você quer desenvolver aquela comunidade está desejando. Vai descrever o que é o nosso trabalho e ver se a comunidade quer trabalhar conosco. O trabalho se desenvolve na medida em que a temática vai surgindo. Você vai atendendo às necessidades: conversando, dialogando e fazendo visitas. Interagimos e trabalhamos junto com os agentes comunitários e com a Secretaria de Saúde, quando

detectamos algo que tem que ter um investimento melhor. Então, sempre como uma troca. (Odara).

O diálogo se dá nas atividades. A comunidade ensina uma coisa aos estudantes de classe média, classe média/média, classe média alta. Porque ela é, eu digo sempre isto, PHD em sobrevivência. Porque sobrevive em situações extremamente adversas, as pessoas são felizes, tem alegria, tem uma relação com a natureza, interessante, o que os nossos meninos não tem. Os estudantes em geral acham que eles aprendem mais, ganham mais do que a comunidade. São sentimentos reais que eles têm. É difícil ponderar isto. Sem dúvida para eles é uma grande experiência. (Realce).

Há uma vivência de dois dias, normalmente, onde os alunos além de participarem um pouco das atividades comuns, cotidianas da comunidade, eles começam a discutir com ela a demanda que tem para o semestre. Então os participantes da comunidade dizem o que gostariam de discutir durante as próximas reuniões, o que eles gostariam de obter, a demanda que eles têm e algum tipo de acesso a algum serviço. (Candeias).

A ACC é uma forma de que a Universidade pode funcionar fora dos seus muros e para que os alunos tenham uma visão geral. Que reconheça que ela não é a única que tem saber e que a comunidade tem a ensinar. É uma troca de saberes. (Oceano).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Quando questionados sobre a interação nas comunidades, os professores do SACI/UFRN nos responderam: há inicialmente conversas com representantes dos bairros; a identificação e seleção de problemas locais em consenso com pessoas do

bairro para efetivar uma ação; a valorização do conhecimento do cotidiano do bairro; a identificação da riqueza da cultura popular; a percepção da relação do homem inserido no meio, em relação com outros homens; a aprendizagem dos alunos, adquirida nos espaços da experiência; a troca de saberes sobre o tratamento da dengue – problema comum na região – que os alunos assimilaram com a população.

Ao observarmos as respostas para a questão entre os professores da ACC/UFBA, identificamos: a busca e a tentativa de interação com a comunidade, procurando saber se a comunidade está interessada na atividade; os diálogos ocorrem durante as visitas; a comunidade diz quais os seus interesses e passam lições de vida para os alunos; estes têm a sensação que aprendem e ganham mais do que a comunidade, através dos seus ensinamentos.

No diálogo, aqui apresentado, entre professores e coordenadores das duas experiências, identificamos uma postura de confirmação da prática de extensão universitária acadêmica, caracterizada como aquela que aproxima Universidade da comunidade; interage com diferentes grupos; promove a troca de saberes; estabelece a relação teoria e prática; contextualiza e reflete sobre problemas surgidos e propõe soluções possíveis em parcerias; colabora na formação cidadã; e reafirma a prática da ecologia dos saberes e a troca de saberes.

Diante de tais afirmações, podemos dizer que estas práticas extensionistas corroboram pensar na construção de um fazer universitário pautado num novo paradigma de conhecimento, dialogando com os problemas do mundo, expandindo o presente. Entretanto, tais experiências parecem que precisam se expandir para o futuro, visto que há também a sensação de que os ganhos são maiores para as Universidades do que para as comunidades. Lembramos que os alunos consideram a necessidade de expansão dessas práticas nas Universidades.

Desse modo, tais experiências extensionistas podem ser inseridas no exercício da sociologia das emergências, proposta por Santos (2004b, p. 794), que objetiva “substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado.”

## **INTERAÇÃO EM DIÁLOGOS COM OS PARTICIPANTES DAS COMUNIDADES**

### **SACI/UFRN**

---

Quando os alunos chegam aqui para ir na comunidade, se tem uma conversa deles com os agentes de saúde. Exatamente para eles não irem tão inocentes do que vão ver. Então opinamos e escutamos. Se eles têm alguma dúvida, tentamos tirar para quando chegar lá na parte da comunidade que iremos, eles não se assustem. Tem coisas que eles não estão acostumados a ver. Então é bom que eles vão cientes do que está ali na frente, do que eles vão ver. Os alunos são muito legais e compreensíveis. O pessoal da Unidade de Saúde, a Enfermeira deixam eles bem a vontade para eles perguntarem. Ficamos nesta troca e é bem interessante porque aprendemos com eles e eles com a gente. (Pitangui).

Tinha a abertura ao diálogo tanto para a gente quanto para os alunos. Nada era direcionado. Nada vinha de cima para baixo, tudo era analisado junto. Acho que o bacana é isso e o diferencial é isto. Porque nós estamos ali juntos. Nós temos a experiência de trabalhar e de conhecer a comunidade. De repente também é importante ter alguém que vem de fora, como o tutor, com a experiência dele de trabalho

com comunidade, os alunos por não conhecerem nada da comunidade, mas com a vontade de fazer e de acontecer. Acho que é importante essa troca de experiência. (Muriú).

Sempre me davam a oportunidade de falar. De certa forma nós nos tornamos tutores também. Porque fazemos parte de passar os nossos conhecimentos para os alunos. O nosso conhecimento local do bairro junto com o conhecimento da tutora forma uma situação interessante. Há um diálogo aberto, e espontâneo. Há um livre diálogo e um livre acesso às informações. (Búzios).

O grupo SACI escuta bastante a comunidade e as pessoas as quais buscam acolhimento com eles. Os alunos achavam o bairro diferente porque é um bairro muito popular. Em termo de cultura. Tem muita cultura. O pessoal daqui é muito envolvido e muito desembolsado. Eles se misturam mesmo e são muito carismáticos. O SACI para mim se desenvolveu e nos escuta. Procura aprofundar e orientar os alunos na realidade do dia-a-dia. (Tabatinga).

De certa forma estreitamos muito as relações com as outras instituições do bairro porque o SACI sempre chama as instituições organizadas aqui do bairro: conselhos, centros comunitários, escolas para as reuniões e trabalhamos conjuntamente. É bom porque é mais um momento que temos para estar junto dessas pessoas. (Jenipabu).

### ACC/UFBA

Tem sido ótima. Todo mundo se entende muito bem: alunos, comunidades e professores. Eles são bem recebidos pela comunidade. Nós damos abertura e oportunidade para todo mundo falar. Mas é

questão de pouca informação da comunidade. Isto é benefício não só para a comunidade. (Jaguaribe). Quando o pessoal do ACC vem para aqui saem de casa em casa. Eles andam que incham os pés. Eles convidam o pessoal e reúnem aqui, na Igreja, na Creche. Tem dia que vêm três, quatro pessoas e quando chega dá alguns movimentos. E outros ficam: “Há eu não vou por causa disso ou daquilo. Eu não sei o que esse povo quer! Eu não conheço esse povo. Não sei o que esse povo quer. Eles não trazem nada”. O pessoal só acredita que você traga aqui dim-dim e tome. Mas, para umas orientações eles não querem. Eles só gostam do que vem feito. Do que deu feito. Mas, para mim, para a minha família, para Ailton e para a família dele temos aquela coisa que tudo é trabalhar para ter. Achávamos as orientações que os alunos dão muito boas. Eles ensinam como podemos fazer. Quando um menino está com problema de saúde, eles orientam e vêm saber da gente também. Eles vêm ensinar e aprender: eles vêm aqui ensinar como cuidar de crianças, como poderemos cuidar da água, e também, vem aprender com nós porque a gente sabe aqui, viu! Eles vêm muito aprender o que sabemos aqui: de roda, de casa de farinha, de tudo, de remédio. As ervas que nós temos aqui: elas vêm saber o que usamos aqui. Eles pedem para levar as ervas para conferir se está certo, se não está certo! (Patamares). Eram amigos, tinham paciência e a gente via que tinha aquele amor, energia boa e mesmo que mudasse de grupo continuava o mesmo trabalho. Eram três reuniões que faziam, pela manhã era com os alunos, à tarde com os pais, tinha uma turma que fazia com os jovens, por exemplo. Lá na

comunidade tinha um rapaz que se drogava, bebia muito e a partir do momento que ele freqüentou duas reuniões, ele parou de fazer isso. (Itapoã). Eles deixavam falar, mas por causa da timidez muita gente não conversou. Só que tem uma queridinha que mora perto do colégio, Dona Maria foi quem mais falou. (Placafor). A vinda dos alunos da ACC foi ótima porque nos deram muitas explicações e fizeram brincadeiras com as crianças. Quiseram criar uma associação mais o pessoal foi mole e não teve atitudes. Trouxeram material para produzirmos doces e cocadas. Aqui tem muitas plantações de bananas. Mas o pessoal não teve iniciativa de continuar. (Ondina).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Os participantes do SACI/UFRN, nos bairros analisados, nos falam da interação Universidade e comunidade, que está acontecendo da seguinte maneira: diálogos com os alunos sobre o bairro; esclarecimento de dúvidas sobre a realidade da comunidade; os alunos estabelecem uma relação compreensível e nesta relação aprendem e ensinam; nada é imposto de cima para baixo; tudo é analisado junto; há troca de experiências e livre acesso às informações; os agentes de saúde se sentem como professores; há um estreitamento da relação entre as instituições no bairro.

As entrevistas com pessoas das comunidades, nas quais se realizam as atividades das ACCs/UFBA aqui selecionadas, revelaram: uma relação boa entre professores, alunos e comunidade; abertura para o diálogo; a comunidade tem poucas informações; identificação de retorno para a comunidade; as orientações dos alunos são consideradas boas; os alunos aprendem a sabedoria da comunidade; os alunos são amigos, pacientes e tratam as pessoas das comunidades com amor;

reconhecem que muitas pessoas não falam por timidez; eles deram sugestões para a formação de uma associação.

As falas dos participantes confirmam a efetivação de um diálogo horizontal entre os participantes das experiências aprendendo e ensinando durante a vivência nas comunidades, e contemplam o que diz Freire (2002, p. 47): “ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo,” ou seja, alunos, professores e participantes, inseridos em movimentos de reflexão e ação como seres históricos, fazem e refazem saberes permanentemente em contato com o mundo.

Aqui percebemos que nem sempre há uma participação efetiva de pessoas da comunidade; às vezes, as pessoas querem que a Universidade faça doações, ou seja, efetive a dimensão assistencialista, fortemente presente na extensão universitária no Brasil ao longo da história. Todavia, há também uma defesa da dimensão acadêmica da extensão, na perspectiva da formação, como mais importante para uma das entrevistadas e sua família. Mais uma vez lembramos Thiollent (2003), quando nos diz que os processos participativos na extensão universitária ocorrem de diferentes formas e conforme interesses diversos.

Thiollent (2002) nos adverte para a importância das práticas interativas na extensão universitária, que podem ser sustentadas em três dimensões: na crítica, na reflexão e na emancipação. Para Thiollent (2002, p. 70), “a emancipação representa uma promoção de caráter coletivo e compartilhável entre os membros das classes populares.” Não seria a emancipação reivindicada nas falas de alguns participantes das comunidades e experimentada durante as atividades dos dois Programas aqui analisados?

---

Essas perspectivas de *vivência, ação, interação e diálogo* nas práticas da extensão universitária, aqui analisadas, remetem-nos a fazer uma analogia de confluências com o

*Projeto Reinventar a emancipação social: para novos manifestos*, organizado por Santos (2003) e colaboradores de vários países, quando divulgam experiências de resistências aos processos de exclusão e subalternidades existentes em práticas culturais e transnacionais dos povos de diferentes países que lutam pela emancipação social no presente. Como ressalta Santos (1996, p. 259), “a emancipação porque se luta visa transformar o cotidiano das vítimas da opressão aqui e agora e não num futuro longínquo. A emancipação ou começa hoje ou não começa nunca.”

Finalmente, a emancipação pressupõe o respeito à diferença, à pluralidade, à identidade e à solidariedade e o campo universitário poderá se apresentar como o lugar por excelência na formação desses valores e na construção de um conhecimento prudente e emancipatório.

Para Freire (2003, p. 20),

a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura do mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como vocação para a humanização [...].

Essa dimensão da educação, como formação e vocação para a humanização, se coaduna com o pensamento de Morin (1999a), ao propor a reforma do pensamento que requer a reforma das instituições educacionais, assumindo o ensino da condição humana e da compreensão entre os humanos.

Nesta dimensão de um conhecimento contextual do humano, o ensino da compreensão humana, entre os humanos, fortalece, como nos diz Morin (2000), a solidariedade intelectual e moral da humanidade. Este pensador nos diz que existem duas formas de compreensões: aquela intelectual ou objetiva e a humana intersubjetiva.

A primeira, a compreensão intelectual, para Morin (2000), valoriza a explicação procurando aplicar os pressupostos objetivos do conhecimento; enquanto a compreensão humana intersubjetiva supera a explicação, pois advoga um conhecimento do sujeito na relação com um outro, que também é sujeito. Nesta perspectiva, nos diz Morin (2000, p. 95): “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.”

Aqui lembramos Comte-Sponville (2002) e suas propostas sobre a diferença entre generosidade e solidariedade. Para ele, a generosidade pressupõe o agir com o outro de modo desinteressado, como, por exemplo, passo a defender os interesses do outro independentemente de ser os meus, mas pensando que ele possa ganhar algo com a minha ação; a solidariedade consiste num agir coletivo, levando em consideração os interesses do outro, porque, de alguma maneira, são também os meus. Entretanto, advoga Comte-Sponville (2002, p. 33): “só precisamos de solidariedade porque carecemos de generosidade, e é por isso que precisamos tanto de solidariedade.”

Em Santos (2005, p. 30), “a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento.” Esse conhecimento/reconhecimento do outro permite, no caso da formação universitária aqui em discussão, identificar que existem outros saberes externos, considerados ao longo da história como conhecimento objeto, mas que poderão assumir o conhecimento sujeito, portanto, permitindo construir conhecimento numa prática solidária.

Para Germano (2006, p. 10), “pensar o sentido de solidariedade, nesses tempos de transição do paradigma social, diz respeito à solidariedade política com as lutas sociais dos oprimidos.” Não seria este o papel político da Universidade

pública inserida no projeto de globalização solidária das Universidades, construindo conhecimentos em parceria com a população externa e contribuindo para a sua emancipação? Será que conseguiremos imaginar uma sociedade, como pensava John Lennon, sem “nenhuma necessidade de ganância ou fome, apenas uma fraternidade de homens. Imagine todas as pessoas compartilhando o mundo todo?” canção intitulada Imagine (1971).

Para Morin (2005a, p. 147), o pensamento complexo, compreendido como aquele que é tecido junto, implicará em virtudes solidárias na produção de saberes, os quais poderão gerar um vínculo social. Por sua vez, o vínculo social restabelece o sentido de comunidade compreendido como “um conjunto de indivíduos ligados afetivamente por um sentimento de pertencimento a um Nós [...]”

### **4.3 IDENTIDADE E PRÁTICA SOLIDÁRIA**

O sentido de vínculo social e de comunidade pressupõe um sentido de identidade compreendida como “o processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados [...]” (Castells, 2002, p. 22) que poderá culminar em *práticas solidárias* construídas e negociadas na relação entre os atores, como podemos identificar no diálogo entre os participantes do SACI/UFRN e da ACC/UFBA.

## SACI/UFRN



Foto 5 – Identidade e prática solidária no bairro de Cidade Nova, município de Natal/RN. Fonte: Acervo da coordenação do SACI/UFRN.

## ACC/UFBA



Foto 6 – Identidade e prática solidária na Comunidade de Oitis, município de Esplanada/BA. Fonte: Acervo da ACC/UFBA – MED 459.

## IDENTIDADE E PRÁTICA SOLIDÁRIA EM DIÁLOGOS COM OS ALUNOS

### SACI/UFRN

---

Aprendi a me relacionar em equipe, porque são estudantes de vários cursos que estão envolvidos. Aprendi também com as lideranças do bairro. (Panatis).

Inicialmente fiquei um pouco tímida, mas percebi que tinha gente interessada e fui me integrando. Vi que poderia aprender com pessoas de vários cursos. Com diálogo, e sabendo falar direitinho, se consegue as coisas. Aprendi a viver em comunidade, em sociedade. (Sapé).

Se alguém desse uma ideia, procurávamos apoiar o máximo. Não teve assim, há eu participei mais. Todo mundo participou bem. O bom foi por isso, eu aprendi a trabalhar mais em equipe. Teve esse aprendizado. (Parati).

Todo mundo foi procurar para tentar fazer algo mais. Sempre dando ideias, porque não trabalhamos sozinhos e sim com o pessoal da comunidade. (Pajeú).

### ACC/UFBA

---

A ACC de Salvador é muito boa porque envolve vários cursos. Na graduação não se tem oportunidade de estar em contato com esse pessoal. (Ipiranga).

Tinha um pessoal de Farmácia, de Enfermagem, Nutrição e Engenharia Ambiental. Cada um contribuía de acordo com o que sabia. Todo o grupo era bem empenhado, apesar das dificuldades todo mundo estava participando. (Imbu).

Havia a necessidade de aproximação e tinha muitas pessoas interessadas. [...] Eu acho que foi importante para se perceber que é preciso adquirir a confiança das pessoas para que assim elas possam participar e atingir os objetivos. (Ingá).

Você desenvolve o lado da solidariedade, da ação, do voluntariado. E isso é fundamental para o desenvolvimento do cidadão. (Jaçanã).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Percebemos nos diálogos entre os alunos participantes do SACI/UFRN e da ACC/UFBA que estas experiências de extensão universitária despertam o sentido de equipe; o envolvimento com alunos de vários cursos como algo positivo; a colaboração dos alunos conforme os conhecimentos que têm; a integração entre alunos e comunidade; o interesse convergente; o saber viver em comunidade; o aprendizado adquirido; a ajuda e a colaboração mútua; o envolvimento, o trabalho coletivo; os interesses das pessoas em realizar alguma ação; o elo de confiança estabelecido com pessoas da comunidade; o despertar para o lado solidário e do voluntariado.

Tais aspectos confirmam a ideia de uma formação educacional que pode ser enraizada no sentido de identidade e solidariedade, como também a prática do exercício do pensamento complexo, como aquele que é tecido junto.

Morin (2005a) nos explica que o pensamento complexo colabora no processo de construção do conhecimento que pode “trabalhar pelo pensar bem,” o qual inclui a relação sujeito a sujeito na dimensão da identidade una e múltipla; tende a suscitar a consciência solidária entre os indivíduos; realiza diagnósticos, considerando o contexto local/global; recupera o sentido de comunidade e do vínculo social.

Este sentido de vínculo social viabiliza a prática solidária entre os indivíduos participantes desses programas quando passam a defender os interesses da coletividade, como fundamento social e político de suas ações, tendo em vista estimular as comunidades, no sentido de construir mudanças.

## **IDENTIDADE E PRÁTICA SOLIDÁRIA EM DIÁLOGO COM OS PROFESSORES**

### **SACI/UFRN**

---

O SACI me possibilitou a ter uma identidade e construir uma identidade como profissional de saúde. Mas um profissional da saúde que não é afastado da educação. Eu realmente agora vivo uma transversalidade e não sabia o que era isso. (Flores).

Teve um momento que pedi para sair do Programa SACI, mas depois decidi: não vou sair porque o SACI deixa sementes importantes tanto no serviço de saúde, quanto na Universidade. (Drão).

## ACC/UFBA

---

É construído o sentido de equipe antes de sair ao trabalho de campo. Cria-se uma identidade de equipe com um foco. (Odara).

Esse trabalho na ACC me atraiu como uma nova experiência. Eu sempre gosto de desafios e este foi mais um para mim. A relação com os alunos e professores proporciona aprendizados contínuos e diários. Isto é de uma riqueza incrível. (Candeias).

A ideia de envolvimento para mim define a solidariedade. A vida envolvida, entrelaçada com outras vidas. É esse o papel da ACC. E fazemos esse entrelaçamento entre a própria comunidade, pelo caráter multiacadêmico e quando interagimos com ela e tentamos construir soluções, propostas e caminhos juntos. (Realce).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Identificamos nos diálogos entre os professores aspectos que nos levam a compreender as seguintes idéias: o sentido de equipe; a construção de identidade profissional relacionando saúde, educação e sociedade; a permanência no programa por considerar relevante para os serviços de saúde; o envolvimento; a solidariedade; a integração; a construção de propostas, soluções e caminhos junto à comunidade.

As expressões abordadas pelos professores denotam, de um lado, identidade e compromisso, construídos a partir da participação em uma experiência inovadora nas Universidades e, de outro, a aprendizagem coletiva, multidisciplinar, e aqui assumida por nós como transdisciplinar, na medida em que as práticas reveladas remetem a um saber que religa indivíduo, sociedade e espécie, reafirmando o exercício do pensamento complexo.

De igual modo, a prática solidária manifesta-se na efetivação do sentido da política, do envolvimento, do entrelaçamento, da ação – como razão da condição humana por excelência –, na construção da história e transformação humana.

## **IDENTIDADE E PRÁTICA SOLIDÁRIA EM DIÁLOGOS COM OS PARTICIPANTES DAS COMUNIDADES**

### **SACI/UFRN**

---

Eu acho que o aprendizado foi muito importante para mim e para a minha equipe também. Nós trabalhamos com o Programa de Saúde da Família junto à comunidade. (Muriú).

Eles também me incentivaram muito e com certeza despertaram mudanças para o bairro. Você fica bastante envolvido quando se alia a alguém que quer o mesmo objetivo, o desejo aumenta. (Búzios).

Os alunos são realistas naquilo que identificam no bairro e nos ajudam bastante na comunidade. Quando tem propostas do pessoal do SACI a Unidade de Saúde colabora com as questões, em busca de mudança. Esta acontece aos poucos, no dia-a-dia. Uma ação do SACI sacode as equipes e elas se unem com a Universidade para desenvolver o trabalho. (Tabatinga).

### **ACC/UFBA**

---

Foi uma das melhores experiências, porque eles trouxeram um desenvolvimento, aquela visão. Todo mundo comentava, gostava e adorava quando eles chegavam aqui. (Ondina).

Eles foram a minha casa e com a minha mãe foram maravilhosos. Não só com ela, mas com todos.

Gostaria que eles voltassem novamente, com projetos envolvendo as crianças. (Placafor).

Para mim foi muito importante porque eu aprendi a lidar com a comunidade. Às vezes, moramos na comunidade e não temos coragem de ajudar e com a ACC eu aprendi a ajudar os alunos, as dificuldades deles. (Itapoã).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Percebemos nos diálogos entre os participantes das comunidades envolvidas nas experiências de extensão universitária, aqui analisadas, a importância do aprendizado adquirido para a equipe do PSF nos bairros Felipe Camarão e Cidade Nova em Natal; a confirmação do envolvimento dos alunos com a comunidade; a identificação de objetivos semelhantes entre alunos e os participantes da comunidade; a possibilidade aberta para ajudar o bairro; a união das equipes para o desenvolvimento de ações; o gosto pela experiência de extensão universitária; o desejo de que as atividades prosseguissem; a aprendizagem adquirida durante as ações em como agir em comunidade e como ajudar os alunos da escola do local.

Constatamos, diante das falas dos participantes da comunidade, a prática acadêmica extensionista aberta a práticas solidárias e de construção de identidade e vínculos sociais nas comunidades em que foram desenvolvidas as ações, reafirmando a necessidade de uma reforma universitária capaz de promover uma formação voltada para os problemas de seu tempo e que possa reunir setores da sociedade interessados em experiências universitárias emergentes, capazes de promover a solidariedade, a emancipação e a formação cidadã.

---

Mesmo sendo um relatório técnico, a UNESCO publica, em 1996, aquilo que seria para uma comissão de participantes

de vários países, os pilares da educação, sinalizando os saberes necessários aos educandos no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com o outro, aprender a ser. Entre as aprendizagens a serem desenvolvidas, nesses pilares, estão algumas dessas palavras-chave: a compreensão, o conhecimento, a descoberta, a curiosidade, a autonomia, a relação teoria e prática, a aprendizagem em equipe, a descoberta do outro, a abertura para a alteridade, os projetos e objetivos comuns, a cooperação e responsabilidade pessoal, o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, a capacidade de decidir e agir em diferentes circunstâncias da vida. (Dellors, 2000).

Tais aprendizagens pressupõem uma educação que possa dialogar com o mundo e, neste sentido, nos sugere Freire (1999), quando considera que uma das mais importantes tarefas da prática educativa/crítica é possibilitar que os educandos possam vivenciar experiências e assumir-se em suas relações sociais, históricas e políticas, identificando-se como sujeitos transformadores e em transformação.

#### **4.4 GENEROSIDADE E RESPONSABILIDADE**

Conforme Vieira (2001), a cidadania poderá ser compreendida como uma atividade ou uma prática construída por diferentes atores sociais, localizados em diferentes partes do mundo, lutando por respeito, pela diferença, pelo equilíbrio ambiental, pelo bem comum e participando em diferentes redes de solidariedade e de responsabilidades sociais. Portanto, cidadania comporta formação, vivência, ação, identidade, solidariedade, bem como generosidade e responsabilidade. Assim, vejamos como os participantes das entrevistas dialogam a esse respeito:

## SACI/UFRN



Foto 7 – Generosidade e responsabilidade no bairro de Cidade Nova, município de Natal/RN. Fonte: Acervo da coordenação do SACI/UFRN..

## ACC/UFBA



Foto 8 – Generosidade e responsabilidade na Comunidade de Cruz da Mata, município do Conde/BA. Fonte: Acervo da ACC/UFBA – FAR 458.

## **GENEROSIDADE E RESPONSABILIDADE EM DIÁLOGOS COM OS ALUNOS**

### SACI/UFRN

---

Desde cedo você entra em contato com os problemas da população que futuramente vai ser os seus pacientes. Você vai cuidar, ajudar, se relacionar com aquele pessoal. Como estudante, iniciando o curso, não podemos fazer muita coisa. Mas futuramente quando for profissional realmente poderemos fazer algo mais concreto para ajudar. (Sariema).

Ao participar e interagir na comunidade você desperta para esse lado cidadão de poder fazer muito mais coisas pelas pessoas. Na Universidade, independente do campo que vá trabalhar, você poderá ajudar outras pessoas. (Parati).

As pessoas passam a ter uma concepção mais crítica de sociedade. Está formando além de profissionais

mais conscientes do seu papel social, ao mesmo tempo cidadãos mais atuantes no ponto de vista de batalhar por aquele que não tem muito. Você que sabe, entende, tem alguma coisa, deve trabalhar para aqueles que não têm. Para que possamos tentar construir, pelo menos tentar, construir uma sociedade mais igual. (Uruaçu).

### ACC/UFBA

---

Você vê a realidade que está aí, a necessidade e o que pode fazer diante daquilo. Você faz algo em prol da comunidade e fica um pouco mais sensível, mais chocado, acho que esta é a palavra. (Imbu).

Você está numa Universidade recebendo um conhecimento gratuito. Tudo bem que você paga impostos, mas é um ensino de qualidade. E você vai doar para a comunidade de que forma? Acho que a ACC é uma forma de se fazer esse tipo de ação, de devolver para a comunidade aquilo que está recebendo, até porque são poucos que podem estar lá. (Jaçanã).

Percebemos as diferenças nas discussões quando os estudantes iniciam e no final da ACC. Eles são mais responsáveis pelo seu meio e de se sentir cidadão mesmo. Não adianta tentar viabilizar um trabalho que é basicamente de discussão e de levantamento de problema. Não fazer um trabalho assistencialista no sentido de está levando alguma coisa pronta. Se tentarmos levar essa discussão para a comunidade não tem como ficarmos de fora da discussão. (Jatobá).

Os dois primeiros capítulos [refere-se ao livro *Pedagogia do Oprimido*] de Paulo Freire, você percebe como ele mexe nas entranhas, ele cutuca. Traz aquele conceito de falsa generosidade. Faz o estudante

repensar tudo. Já vi estudantes abandonando a ACC por causa disso, porque ele enfrenta os valores da pessoa. Esta perspectiva é maravilhosa. (Zumbi)

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Percebemos nos diálogos dos alunos, das duas experiências analisadas, aspectos sinalizadores de valores, como generosidade e responsabilidade, assimilados durante as vivências nas comunidades. São as seguintes expressões indicadas nos diálogos: a sensibilidade se manifesta durante a visita; a possibilidade de cuidar e ajudar as pessoas; construção de relações com pessoas do bairro; o conhecimento da realidade da comunidade permitirá que no futuro se possa realizar algo de concreto; o despertar para a possibilidade de ajudar as pessoas; a percepção de que em qualquer área de atuação se pode ajudar as pessoas; batalhar por aqueles que não têm muitas coisas; a possibilidade de devolver à comunidade o que está recebendo dela; a responsabilidade pelo seu meio; enfrentamento de valores; o desejo de construir uma sociedade mais igualitária.

Vale destacar que um dos participantes da ACC se coloca contrário ao trabalho assistencialista e ainda diz que é necessário conversar sobre este tipo de ação na comunidade, bem como na própria Universidade.

As análises dos diálogos entre os alunos sobre as experiências desses programas nos aproximam do pensamento de Maturana (2001), quando nos fala de uma formação universitária pautada no sentido de responsabilidade e compromisso com a sociedade na qual estamos inseridos, ou seja, realizar a tarefa para devolver a ela aquilo que dela recebemos. Isto proporciona uma reflexão com Comte-Sponville (2002), quando nos remete ao significado da generosidade entre os humanos, a qual permite o agir com relação ao outro, independente daquilo que possa receber em troca.

De igual modo, nos permite retomar a defesa de uma perspectiva extensionista acadêmica, crítica, que possa colaborar no processo de emancipação dos indivíduos na comunidade e reavaliar aquela atuação da Universidade meramente assistencialista, doando algo sem momentos de reflexão. Como nos diz Freire (1983), o assistencialismo retira do homem as condições de exercitar umas das necessidades fundamentais de sua existência, que é a sua responsabilidade perante o mundo. E, ainda, afirma Freire (op. cit. p. 60): “é essa dialogização do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo sobre os desafios e problemas, que o faz histórico.”

Lembramos também aqui o relato de Kübler-Ross (1998) sobre o período que cursou Medicina na Suíça, quando recebeu uma formação educacional em clínica geral, para assumir uma clínica no interior. Considerava Kübler-Ross (op. cit. p. 100) “um bom sistema. Produziu bons médicos, cuja primeira consideração era o paciente, não o pagamento.” E ainda dizia Kübler-Ross (Ibid. p. 114): “A melhor maneira de ser um bom médico é ajudar seu paciente a ser ele próprio uma pessoa cheia de bondade, zelo, sensibilidade e amor.”

Ao interpretar as vozes dos alunos, visualizamos a extensão universitária como um dos caminhos que poderá colaborar na formação de indivíduos que apresentem uma postura diante de seu tempo e dos espaços vividos, construindo permanentemente valores e atitudes frente ao mundo.

## **GENEROSIDADE E RESPONSABILIDADE EM DIÁLOGOS COM OS PROFESSORES**

SACI/UFRN

---

É uma oportunidade dos alunos pensarem não só um projeto de vida individual, mas na perspectiva de que estão construindo um mundo. Que são responsáveis pelo mundo que está aí e pela situação de vida das

peças. Consigam se colocar no lugar do outro, de um outro que tem muito menos que ele. É essa dimensão da cidadania que se quer trabalhar no SACI. (Travessia).

Propor uma formação que dialogue com a sociedade e com todos os setores sociais, principalmente com aqueles setores que constituem a maioria. Procure repartir, socializar o conhecimento do qual ele é portador e passar o conhecimento que adquiriu na Universidade, mas procure também aprender. (Estrela).

Cidadania é um processo de tudo que eu possa fazer em termos de conquistas na sociedade, e principalmente, para os menos favorecidos, que é a maioria. Eu estou impulsionando a cidadania. [...]. Eu acho que o SACI funciona para a melhor formação do aluno, para uma abertura com a comunidade, para pegar na realidade, viver a realidade. (Anúnciação).

## ACC/UFBA

Cada semestre no ACC é imponderável é uma coisa rica. O grau de compromisso dos alunos é um lado bonito. A mediação dos monitores, que trazem a memória das turmas anteriores. Chegou algum momento que chegamos a ter oito monitores voluntários. Além do caráter multiacadêmico dessa construção, porque eles se sentiram sujeitos construindo. Eu dava uma base com os textos. Mas eu os ouvia. Eles redefiniam, me auscultavam. Mas eles tinham o poder. Às vezes uma relação realmente tensa e democrática. Enfrentava-me com eles e achava isso de uma riqueza. Às vezes, eu até discordava de algumas ações, mas eles eram

marjoritários, então deixava eles implementarem. É uma forma deles viverem quando a comunidade dar o sinal verde. Essa era uma relação rica. Em uma delas eles sentiram a necessidade de participar com tanta intensidade que eles construíram junto com a comunidade, em sistema de mutirão, uma casa de supapo. Sem dúvida uma casa de supapo não era ideal. Mas o sujeito que ganhou aquela casa, comunitariamente construída com a participação, inclusive fortemente de nossos alunos, homens e mulheres da comunidade. Isto é lindo. Os alunos estavam literalmente pegando e metendo a mão na massa, construíram. O sujeito tinha uma casa de plástico, uma coisa precaríssima. A comunidade resolveu dar essa alternativa a ele. A casa que tinha três vãos: quarto, sanitário e uma salinha. Ele até ofereceu o quarto à disposição da ACC se precisasse. Tem essa generosidade no limite dele. (Realce).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Ao analisarmos neste diálogo a participação desses professores, identificamos que eles abordam aspectos relacionados à importância das dimensões da responsabilidade e da generosidade para a formação dos alunos, adquiridas durante as vivências e ações realizadas pelo SACI/UFRN E ACC/UFBA nas comunidades. Interpretamos nos discursos o seguinte: a dimensão da formação individual, mas também coletiva; a responsabilidade perante o mundo; a possibilidade de fazer algo pelas pessoas menos favorecidas; o compromisso dos alunos com as atividades; a construção coletiva de uma casa para uma pessoa carente da comunidade; a prática da generosidade.

Convém chamar a atenção para a reflexão do participante do ACC/UFBA, se destacando por ser longa, mas fizemos questão de assim deixar, para compreendermos, através de exemplo, os

valores generosidade e responsabilidade sendo trabalhados através da metodologia dialógica do professor com os alunos e estes com a comunidade. A palavra construção nos chama atenção pelo duplo significado atribuído nesta fala: a construção de uma casa e a construção dos próprios atores participantes e envolvidos no mutirão, ou seja, a idéia do sujeito ativo em comunhão com outros sujeitos. A palavra construção comporta crescer, edificar, compartilhar e mudar, portanto, fundamentais para a formação cidadã com responsabilidade social no seu país, como propõe Maturana (2001).

Lembramos, neste diálogo, as reflexões de Marx (2005), quando nos apresenta como o princípio norteador, afirmando que para o homem fazer algo, construir a sua história, é necessário que ele estabeleça uma relação com a natureza para a produção de sua vida material. Porém, a produção dos meios fundamentais para a sua sobrevivência (comer, vestir, morar, entre outras coisas) depende da natureza dos meios de vida já encontrados na sociedade e daqueles que terão de reproduzir. Não estariam os participantes destas práticas de extensão universitária acadêmica defendendo as condições materiais necessárias à manutenção da vida humana?

Mais uma vez recorremos a Kübler-Ross (1998, p. 101), relatando um diálogo com um professor, quando questionou a ajuda que a turma dela estava dando a um amigo necessitado, respondendo: “estávamos apenas tentando ajudar um semelhante, um ser humano em dificuldades. O senhor não jurou fazer o mesmo quando se tornou médico?”

Como lembra Almeida, (2002, p. 14), a reforma da Universidade na contemporaneidade, para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, precisa assumir o desafio de ser projetiva e emancipatória, isto porque

a educação tem como papel primordial formar cientistas comprometidos com a sociedade: com

homens, mulheres, crianças que precisam superar a experiência do tempo maquínico da repetição pelo trabalho para viver e não somente sobreviver.

Todavia, evidencia Morin (2005b, p. 75) que

não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas. Deparamo-nos aqui com o velho problema colocado por Marx na terceira tese sobre Feuerbach sobre quem educaria os educadores.

Será esta perspectiva de formação aquela defendida no diálogo entre os professores das duas experiências aqui em análise? Temos esperança que sim...

## **GENEROSIDADE E RESPONSABILIDADE EM DIÁLOGO COM OS PARTICIPANTES DAS COMUNIDADES**

### **SACI/UFRN**

---

Você fica bastante envolvido e pensando em mudanças para o bairro. Quando você se alia a alguém que quer o mesmo objetivo, o desejo aumenta. Tanto é que agora estamos desenvolvendo o Fórum Qualidade de Vida e Cidadania da Comunidade do Detran com o objetivo de mobilizar as pessoas em busca de melhorias para o seu modo de vida. (Búzios).

Quando o pessoal do SACI chega aqui me procura porque eu sou bem popular, muito conhecida e sei dos problemas da comunidade profundamente. Eu me envolvo bastante com o povo da comunidade. Eu tenho esperança que me envolvendo com os alunos do SACI, eles possam apresentar a realidade

do bairro e mostrem como a equipe deve despertar para melhorar a situação atual da comunidade. (Tabatinga).

### ACC/UFBA

---

Depois da ACC passei a me importar mais com a comunidade. Até fiz um projeto com a comunidade para começarmos uma horta comunitária. Depois não deu certo. (Ondina).

Eles conversavam, incentivaram para que a gente crescesse na nossa comunidade. Com esse incentivo pudéssemos ter mais oportunidades. (Placafor).

### TRADUÇÃO DA PESQUISADORA

Percebemos entre os participantes da comunidade que, quando eles nos falam da relação com o grupo envolvido nas duas experiências, eles revelam aspectos relacionados aos valores de responsabilidade e generosidade. Vejamos a interpretação destas falas: houve o envolvimento com o grupo para buscar mudanças na comunidade; o desejo e o interesse por mudanças aumentaram quando participaram das experiências; despertaram para melhorar a situação de vida da população local; o incentivo para buscar novas oportunidades; a esperança que este envolvimento possa atrair mudanças para a comunidade.

Identificamos, nestas reflexões das pessoas envolvidas nas comunidades, as análises de Maturana (2001), quando nos convida a sermos responsáveis a todo momento pelo mundo em que vivemos, cuja construção ocorre no processo de interação, de cooperação, de respeito e aceitação do outro como legítimo outro na convivência.

Isto corrobora o pensamento de Freire (1999), ao considerar que o processo de educação deverá se fundamentar na inclusão consciente do ser, que será maior e mais proveitosa quando se tornar sujeito capaz de aceitar e de fazer mudanças,

e, desse modo, deixar de ser meramente objeto no mundo que aí está.

A palavra esperança é expressada, e para Freire (1987, p. 82) “[...] está na própria essência da imperfeição dos homens, levando a uma eterna busca. [...] movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança espero.”

Assimilamos em Bloch (2005, p. 21) que aprender a esperar, saber pensar e ter esperança alimentam “os sonhos de uma vida melhor;” edificam o “que-ainda-não-veio-a-ser” que, ao interagir com o “ainda-não-consciente,” promove o conhecimento / reconhecimento de expectativas emergentes no mundo presente.

Estas experiências emergentes de extensão universitária no Nordeste brasileiro estariam corroborando o reacender a esperança por dias melhores nessas comunidades marcadas por condições sociais precárias? ou ainda, a esperança de vivenciar uma Universidade alicerçada na prática da formação cidadã?

---

Esses diálogos dos participantes das experiências, aqui analisadas, nós os associamos à proposta de Maturana (2001), que aborda a importância de uma educação que nos ensine a viver com responsabilidade individual e coletiva, nos permita aprender e a fazer com e na relação com o mundo cotidiano e que procure devolver para a comunidade aquele conhecimento recebido.

Por sua vez, Dagnino (2004), ao discutir a redefinição da cidadania no Brasil, nos aponta três elementos principais que se destacaram após a Constituição de 1988 e durante a década de 1990: a idéia de “direito a ter direitos;” a constituição de sujeitos ativos; e também o direito à participação das decisões de seu sistema político. Aqui expomos um poema de Thiago de Mello intitulado *Cidadania*:

Cidadania é dever do povo. / Só é cidadão quem conquista o seu lugar / na perseverante luta / do sonho de uma nação. / É também obrigação: / a de ajudar a construir / a claridão na consciência / de quem merece o poder. / Força gloriosa que faz / um homem ser para outro homem, / caminho do mesmo chão, / luz solidária e canção. (MELLO, 2003, p. 18)

Para Morin (2001), um cidadão deverá ser definido numa sociedade democrática pela prática da solidariedade e da responsabilidade exercida em relação a seu país. Na formação desse cidadão, o ensino da condição humana, conforme advoga o referido autor, deverá fazer parte das reformas educativas em todos os níveis e pressupõe o diálogo e a convergência entre a cultura científica, as ciências humanas, a cultura das humanidades, poesia, música, literatura e a filosofia. Esta última tem o papel fundamental de, como destaca Morin (2001, p. 46), “retomar sua vocação reflexiva sobre todos os aspectos do saber e dos conhecimentos, poderia, deveria fazer convergir a pluralidade de seus pontos de vistas sobre a condição humana.”

Reconhecemos que estas áreas do conhecimento poderiam contribuir para uma educação voltada para a condição humana que leve a compreender, como Morin (2000, p. 47), que

conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele,” por nós relacionada a uma vivência em ação voltada para a coletividade e preocupada com o destino do ser humano planetário.

Aproximamo-nos mais uma vez dos ensinamentos de Freire (2003), por ele destacar em seus estudos sobre os processos educativos, que a dimensão da formação participativa, responsável e cidadã passa a ser necessária em qualquer profissão: Professor, Médico, Enfermeiro, Arquiteto, Torneiro

Mecânico, Alfaiate. Essa formação cidadã pressupõe o exercício do direito, o cumprimento dos deveres, o respeito à identidade e à diferença, ser sujeito, praticar solidariedade e generosidade, ser responsável, exercitar a condição humana.

#### 4.5 CIDADANIA E CONDIÇÃO HUMANA

Perguntamos aos nossos alunos de diferentes cursos, professores, pró-reitores, coordenadores das duas Universidades pesquisadas e participantes das comunidades se os projetos de extensão universitária SACI/UFRN e ACC/UFBA colaboraram para uma idéia de formação cidadã e mudança para as comunidades, que nos levassem a compreender a nossa condição humana, gerando a construção dos seguintes diálogos:

SACI/UFRN



Foto 9 – Cidadania e condição humana no bairro de Felipe Camarão, município de Natal/RN. Fonte: Acervo da coordenação do SACI/UFRN.

ACC/UFBA



Foto 10 – Cidadania e condição humana na comunidade de Oitis, município de Esplanada/BA. Fonte: Acervo da ACC/UFBA – FAR 459.

## **CIDADANIA E CONDIÇÃO HUMANA EM DIÁLOGO COM OS ALUNOS**

### **SACI/UFRN**

---

Mesmo que você já traga noções de cidadania, sente a necessidade de consolidar os seus conhecimentos para instigar outras pessoas a ter essa consciência de lutar pelos seus direitos e cumprir os deveres. Você começa a olhar com outros olhos para a sua comunidade. (Panatis).

Aprender a conviver mais com as pessoas e com a humanização do serviço em saúde. Na medida em que vai convivendo passa a ver aqueles que trabalham mais voltados para o ser humano e não para a parte financeira da saúde. (Pajeu).

Formação cidadã para mim é no sentido de você se igualar às demais pessoas da sociedade e procurar obter conhecimentos a partir deles. Começar a refletir mais sobre os problemas, sobre a cidadania na equipe e com a comunidade. Essas partes do social, da psicologia, da sociologia, da antropologia, saúde e cidadania fazem com que nós sejamos muito mais que um técnico e entenda o nosso paciente como um ser humano. Perceba que ele é uma pessoa que tem sentimento! Uma visão mais social, mais socializada. (Punaú).

Um dos principais objetivos do SACI é interagir alunos e comunidade e juntos tentarem visualizar de maneira mais fácil o problema da comunidade e dali partir para uma solução possível. Às vezes, achamos que é o dinheiro. Mas muitas vezes, requer atitudes, gestos, enfim, alguma coisa. Não é para solucionar o problema, mas amenizar, melhorar de certa forma os problemas de lá. (Tupi).

Ser cidadão realmente nas condições em que aquela comunidade vive é muitas vezes para se questionar: o cidadão tem direito à saúde? à educação? aos princípios básicos da cidadania? Então vem a problemática e começamos a entender realmente o que é cidadania. Fica a pergunta para as pessoas que administram a nossa cidade. Porque o conhecimento dessa realidade eles têm, falta executar. Passamos a ver o mundo de outras formas e a não ficar conformado com isso. (Potengi).]

### ACC/UFBA

Existem as pessoas que realmente fazem a ACC e se comprometem com a filosofia do programa. Eu acho que essas pessoas desenvolvem a ideia, por exemplo, de compreender o outro nas diferenças. Eu me sinto uma pessoa com mais compromisso, com mais respeito ao outro, com um outro ser qualquer da sociedade. (Curimatú).

A reflexão que fazemos de estar indo para a comunidade, retornando e fazendo a reflexão da nossa atuação: de que forma a comunidade nos recebeu, questionando a atuação na comunidade, refletindo também a posição de cada um dentro da própria comunidade. O meu posicionamento na Universidade e no meio onde eu vivo. Se não fizermos esse questionamento, como é que vamos questionar qual o posicionamento da comunidade? De um membro da comunidade não ter uma atuação também? É mais ou menos assim. Nesta perspectiva é um grande avanço para a cidadania. (Jatobá).

Trabalhamos na perspectiva de trazer o autoconhecimento para que a comunidade possa modificar-se. Mas não é a gente que faz esse papel de modificador, e sim eles, nós podemos contribuir. Eles

que devem ter maturidade de pensamento. É o fato de darmos os instrumentos para que a comunidade conheça e perceba quem são eles e qual é a realidade em que eles estão inseridos. (Zumbi).

Os conhecimentos que aprendemos na Universidade vão para as práticas. Paramos para pensar nesses fatos: os mecanismos básicos de saúde, a questão da água, o mesmo rio que se toma banho e lava a roupa é a mesma água que bebem. Passamos a ter uma informação maior de como devemos agir. (Ingá). A ACC visa tirar esse enfoque da Universidade como uma forma de formação profissional e colocar o enfoque da Universidade para a formação cidadã, para formação social. Enxergar a Universidade como uma forma de estar transformando a realidade e não como uma forma de ascensão social. (Itabaiana).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Ao analisarmos os diálogos entre os participantes das comunidades nos projetos SACI/UFRN e ACC/UFBA, percebemos que eles relacionam as suas experiências às idéias de cidadania e condição humana, conforme podemos interpretar nas falas: a consolidação dos conhecimentos sobre cidadania; a idéia de igualdade entre as pessoas; a reflexão sobre os problemas das comunidades; incentivo às pessoas a lutar pelos seus direitos e cumprir seus deveres; a importância de se compreender o outro na diferença; o respeito ao outro; reconhecimento de si mesmo e da realidade em que vive; refletir sobre a sua própria atuação na sociedade; a aprendizagem sobre a humanização no serviço de saúde; a compreensão do paciente como um ser humano; a proposta de se trabalhar voltado para o ser humano e não só para a questão financeira da saúde; a compreensão de que para se fazer algo pela comunidade muitas vezes requer apenas mudanças de atitude ou de gestos; questionamentos sobre o papel dos governantes perante a realidade social; despertar

para um maior compromisso na comunidade; reflexão sobre o papel da Universidade na transformação social.

Com o propósito de formular uma compreensão sobre cidadania entre os alunos, na dimensão da condição humana, sintetizamos o que para nós são palavras-chave no processo de redefinição da cidadania, proposta por Santos (2003) e por Vieira (2001) na contemporaneidade: refletir, questionar, compreender, respeitar, contribuir, humanizar, comprometer-se, transformar. Coadunando com os autores citados, Morin (2001) nos sugere pensar numa educação que nos ensine a assumir a condição humana e a viver para colaborar na formação do cidadão responsável e solidário pela sua pátria.

A dimensão do respeito é tratada por Sennett (2004, p. 82) ao abordar a formação do caráter humano num mundo desigual, nos afirmando que ganhar respeito é retribuir algo ao outro na comunidade e este ato é para ele “talvez a fonte de estima mais universal, intemporal e profunda para o caráter de alguém.” As experiências extensionistas do SACI/UFRN e ACC/UFBA estariam fundamentando o princípio do respeito, da troca entre sujeitos ativos, como um dos fundamentos na redefinição da cidadania, sendo construída na relação Universidade e sociedade? As reflexões dos estudantes levam à confirmação deste pensamento.

## **CIDADANIA E CONDIÇÃO HUMANA EM DIÁLOGO COM OS PROFESSORES**

### **SACI/UFRN**

---

No SACI, quando você vai trabalhar com pessoas da área da saúde na comunidade, eles vão conhecer a história de vida dessas pessoas, dos bairros, como é que a cidade se formou e a partir daí começam a identificar que os problemas sociais de saúde, da educação surgiram a partir do crescimento e da

ocupação da cidade. Porque o bairro tal começou a ser ocupado depois, como é que isso influencia no padrão de saúde das pessoas na cidade? O aluno começa a compreender a sua cidade, não só apenas com os livros que trazem o conhecimento para ele. A formação do profissional cidadão vem do contato com a comunidade. (Andança).

Quem sou eu porque mexe com a nossa identidade, para depois construir uma perspectiva de não culpado, mas de implicado e aí tem a ver com a história, como é que é a sociedade, como são os sujeitos e os cidadãos que estão circulando nesse mundo. (Flores).

Que os alunos se reconheçam cidadãos, de direitos e deveres. Reconheçam que o paciente deles, que o usuário do serviço também é um cidadão, que tem direitos e deveres e que precisam ser respeitados. (Animã).

A ideia de cidadania pressupõe a existência de um espaço público, que é um espaço que é comum a todos. Supõe a ideia de direitos e de democracia. A formação cidadã é aquela que procura pensar a coletividade e pensar criticamente o país e até o mundo. (Estrela).

## ACC/UFBA

---

Você passa a ver a sua atividade profissional não apenas como uma coisa seca. Vai ter um cuidado, um olhar da troca, uma visão mais humanística. Você vê que o problema da saúde está mais além: a influência do meio ambiente, do social, das resistências. (Odara).

Eu discuto em Marshall a idéia de direitos e deveres em sociedade para a noção de cidadania. Faço a

tipologia dos direitos, os direitos individuais, os civis, direitos políticos e direitos sociais, até os direitos de terceira geração. O direito ligado à geração futura. [...] A ACC tem esse caráter de solidariedade, de entender as pessoas em suas diversidades. (Realce). Cidadão é um sujeito que tem plenos direitos. Inclusive de criar, de ser sujeito, criar sua identidade, participar da criação disso. Na verdade o cidadão tem que está em nossos dias, ligado à manipulação de conhecimentos. Conhecimento sobre si, sobre o meio. (Bandolins).

É inestimável a riqueza da experiência dos alunos do semestre anterior. Eles fizeram junto com a comunidade a instalação de uma associação. É interessante e, eu não posso deixar de informar isto, o nome que eles colocaram: Associação dos Moradores de Oitis (AMO). Então eu acho que isto simboliza bastante essa relação, que se torna muito mais cidadã e muito mais humana. Embora agora essa associação não tenha o desenvolvimento que esperávamos, no momento não há investimento nela. Mas é extremamente importante que esse aluno desenvolva com a comunidade esta associação dos moradores de Oitis, pois no futuro poderá possibilitar uma mobilização para a melhoria da qualidade de vida dessa comunidade. (Candeias).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Pelos diálogos dos professores, pró-reitores e coordenadores envolvidos no SACI/UFRN e ACC/UFBA, no que diz respeito à contribuição das experiências para a idéia de formação para a cidadania, compreendemos os seguintes pressupostos: o conhecimento da realidade e seus problemas; a compreensão do homem como ser histórico; o conhecimento de si mesmo inserido no meio social; o relacionamento da saúde

com outras áreas do conhecimento; o reconhecer-se como cidadãos de direitos e de deveres; o respeito aos direitos e deveres dos outros; ter plenos direitos; a reafirmação do espaço público; a compreensão sobre o que é direito e democracia; pensar a coletividade; refletir criticamente sobre o país e o mundo; cuidar do outro; trocar informações; ter uma visão humanizada; ter direito a criar; ter sua identidade reconhecida; a importância de participar da organização de uma associação que poderá contribuir na melhoria da qualidade de vida dos moradores.

Também compreendemos que esses diálogos contemplam algumas palavras, relacionadas à formação para a cidadania, expressadas pelos alunos e outras que não foram mencionadas por eles, entre estas destacamos: espaço público, democracia, identidade, coletividade, criar, cuidar, participar.

O espaço público para Arendt (1993) apresenta-se como o espaço por excelência da prática do bem comum, da palavra e da ação humana, no qual os homens, em coletividade, constroem e criam história. No espaço público, os homens participam democraticamente das decisões, deliberam em defesa de seus interesses, respeitam um ao outro e agem na busca do aperfeiçoamento da convivência, da pluralidade e dignidade humana.

Aqui ainda destacamos a dimensão do cuidado na formação da cidadania, lembrada por um participante da ACC, a qual associamos às análises de Boff (2002, p. 33) sobre o saber cuidar em suas várias instâncias, sinalizando o cuidado como um “modo-de-ser essencial” aos humanos, exercitando “uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.”

As experiências extensionistas parecem-nos aqui corroborar o pensar uma Universidade em seu sentido público, aproximando-se dos interesses das comunidades que estão inseridas, preocupando-se com a coletividade do local e do país.

## CIDADANIA E CONDIÇÃO HUMANA EM DIÁLOGO COM OS PARTICIPANTES DAS COMUNIDADES

### SACI/UFRN

---

Eu sinto que o SACI é como se fosse uma injeção de ânimo. Porque de repente você tem aquela vontade de fazer algo, mas se sente impotente. Acha o seu problema enorme. Há tanto tempo atuando na comunidade e acha que não tem mais o que fazer. Qual intervenção você vai fazer para tentar mudar? Aí vem alguém e lhe dá uma injeção de ânimo, um estímulo que nós precisamos de vez em quando. Você percebe que está dividindo e não está sozinho naquela ação. Tem momentos que precisamos de idéias, que os agentes de saúde possam ir atrás mesmo e lute pelas coisas. Acredito que se não tivesse o SACI interferindo naquele momento [refere-se à criação do Fórum de Qualidade de Vida] nós teríamos realmente parado com todas as ações. [...] Então o SACI nos ajuda para nós não desistirmos de atuar na comunidade. (Muriú).

Só que não somente o SACI, mas nós temos no nosso cotidiano que continuar com essa ação. Eu digo assim: eles dão um chute principal e temos que continuar. Não é fazer aquela ação e morrer ali. Porque o nosso trabalho é uma realidade a cada dia. Então temos que continuar com a ação. (Pitanguí).

### ACC/UFPBA

---

As informações adquiridas permitem melhorar o trabalho na comunidade, de me organizar melhor, de participar mais e de não desistir. Porque muitas vezes tentei organizar uma associação e em determinada situação dizia: vou desistir. Chega de estar me

cansando com esse pessoal. Esse pessoal não quer nada. Eu vou desistir. Muitas vezes os alunos me chamavam e diziam a vida é difícil assim mesmo. Não desista não, a comunidade precisa de você. (Jaguaribe).

Eles contribuíram para que nós fizéssemos uma associação para através dela conseguirmos alguma coisa. Porque se juntarmos um grupo de trinta, quarenta pessoas e decidirmos fazer uma associação registrada poderemos aproveitar e ganhar algo. Mas, sem uma associação não vai para frente. (Patamares).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Ao analisarmos as falas dos participantes das comunidades, percebemos aspectos também relacionados à ideia de cidadania despertada no envolvimento com as experiências do SACI/UFRN e ACC/UFBA: o estímulo para continuar atuando na comunidade; a troca de informações que colaboram para a organização da comunidade; o despertar para lutar pelas causas locais; a cooperação nas ações realizadas; a importância da organização da associação para a comunidade buscar objetivos para a comunidade; os programas que funcionam como pontapé inicial para população continuar as ações.

Nas falas dos participantes das comunidades, percebemos os elementos constitutivos para a redefinição da cidadania, apontados por Dagnino (2004) para o caso brasileiro, contemplando as seguintes ideias: o direito a ter direito, ser sujeito ativo lutando pelos seus direitos, inclusive de participar das decisões dos espaços públicos. Nestes, como considera Arendt (1993), ocorrem o exercício da palavra, da ação e os sujeitos podem ser ouvidos e vistos por todos. Há ainda no discurso dos participantes dessas experiências uma

concepção de extensão universitária responsável por estimular a mobilização coletiva, visando à emancipação.

Neste sentido, nos diálogos sobre as práticas de extensão universitária, aqui analisadas, identificamos que alunos e professores participantes das Universidades atuaram no sentido de incentivar e estimular as comunidades a não desistir de lutar, de participar e organizar ações para atingimento dos objetivos de interesses da população local.

---

Essas considerações, em torno da educação na sua relação com o mundo, remetem-nos a entender a dimensão política da prática educativa proposta por Freire (2003), quando põe em questão: o que é a educação? Para que educação? A favor de quem? Contra quem? Por que pratico esta educação? Essa atitude questionadora, perante o mundo, nos possibilita participar da aventura humana da invenção de uma outra sociedade na qual talvez seja possível viver e agir de forma solidária. Como nos lembra Adorno (2003, p. 121), “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.”

Uma educação crítica, nos diz Melo (2005), remete à ação construtiva e transformadora da realidade e pressupõe a retirada do domínio absoluto dos professores e das salas de aula, procurando uma aproximação dos movimentos sociais. Nesta perspectiva, professores e alunos se envolveriam de maneira ativa, buscando as resoluções de problemas locais que atingem os setores menos favorecidos da população.

Por sua vez, Morin (1999a, p. 18), ao falar das reformas do pensamento e da educação, nos diz tratar-se de uma necessidade social chave: “formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo.” Propõe que é necessário ao ensino desenvolver uma democracia cognitiva capaz de efetivar a reorganização do saber disperso pelo pensamento científico,

moderno, racionalista, disciplinar e redutor dos conhecimentos sobre o ser humano, a natureza, o cosmo e a realidade.

A necessidade de uma outra maneira de conhecer advém da constatação de que

[...] o conhecimento científico é um conhecimento que não se conhece. Essa ciência desenvolveu metodologias tão surpreendentes e hábeis para apreender todos os objetos a ela externos, não dispõe de nenhum método para se conhecer e se pensar. (MORIN, 1996, p. 20).

Tratamos aqui da emergência da incorporação do sujeito no processo de conhecimento, como sugere Zemelman (2004, p. 457), ao nos lançar as seguintes questões: “De onde pensamos? Para que conhecemos? Como estamos, existencialmente, no conhecimento que construímos? Será que o conhecimento nos enriqueceu enquanto sujeitos?” O autor convida-nos ao esforço de nos situarmos historicamente no momento presente, exercitando o nosso pensamento na construção do conhecimento e atribuindo-lhe sentido. Assim, nos explica Zemelman (2004, p. 458):

Colocar-se perante as circunstâncias consiste em abrir-se ao inédito, saber pensar a partir do desconhecido, isto é, a partir do que excede os limites conceptuais, algo parecido com a idéia do acolhimento ou da hospitalidade de Lévinas no seu desenhar da relação com o outro, do outro em nós mesmos, mas numa acepção estritamente epistêmica.

Corroborando a discussão sobre ciência, Lacey (2004) sugere a questão: Como deve a ciência proceder de modo a promover o bem-estar humano? Considera que a ciência deve ser avaliada não somente pelo valor cognitivo dos seus

produtos técnicos, mas devemos procurar a sua colaboração para a justiça social e para o bem-estar humano. Para isto é necessário contrapor as estratégias materialistas da ciência moderna ancoradas nos valores da quantificação, aplicabilidade, instrumentalidade e controle, os quais eliminam os conteúdos da intencionalidade, as dimensões moral e social. Ainda nos alerta que é inegável a importância das estratégias materialistas, mas não se deve garantir a sua exclusividade, uma vez que tais estratégias eliminam os interesses dos movimentos emancipatórios que consideram os aspectos contextuais, sociais e humanos.

Entretanto, para dar forças a estes movimentos, precisamos contrariar o paradigma dominante e apostar no paradigma emergente, originado, como sustenta Santos (2004c), não somente no paradigma científico, do conhecimento prudente, mas alicerçado num paradigma social, para uma vida decente. Neste sentido, postula: “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.” (Ibid., p. 85). Há nesta proposta a possibilidade de fazer dialogar ciências naturais e ciências sociais; considerar que todo conhecimento local é também total; compreender que todo conhecimento é autoconhecimento e, por último, que o conhecimento científico passa a dialogar com o senso comum, pois, através deste, “no cotidiano orientamos as nossas ações damos sentido à nossa vida.” (Ibid., p. 88).

De igual modo, na possibilidade da construção de um conhecimento pertinente, aquele, como advoga Morin (2001, p. 15), “que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inserido,” e no conhecimento prudente para uma vida decente, como pensa Santos (2004b). Passaremos ao último diálogo temático, visualizando uma prática de construção de conhecimento que

vincula: vivência e ação; diálogo sobre a vida; o meio ambiente, no sentido da assunção de uma ação responsável e cidadã.

#### 4.6 SABER CONTEXTUAL E CRÍTICO

Questionamos os alunos se durante as atividades realizadas, nas experiências extensionistas, eles conseguiram despertar alguns conhecimentos sobre as temáticas: sociedade e meio ambiente, saúde e qualidade de vida, participação e mudança social, e formação e cidadania. O saber contextual nos permite a compreensão da condição humana na convivência com outros seres e, como pensa Morin (2005a, p. 115), “[...] comporta não somente a compreensão da complexidade do ser humano, mas também a compreensão das condições em que são forjadas as mentalidades e praticadas as ações.” Com esta pergunta, pensávamos na possibilidade de os alunos falarem sobre a compreensão da relação homem, natureza e sociedade, questão assim formulada para os professores, nas dimensões crítica, integral, complementar e contextual.

SACI/UFRN



Foto 11 – Saber contextual e crítico no bairro de Cidade Nova, município de Natal/RN.  
Fonte: Acervo da coordenação do SACI/UFRN.

ACC/UFBA



Foto 12 – Saber contextual e crítico na comunidade de Oitis, município de Esplanada/BA.  
Fonte: Acervo da ACC/UFBA – MED 459.

## **SABER CONTEXTUAL E CRÍTICO EM DIÁLOGO COM OS ALUNOS**

SACI/UFRN

---

Durante as visitas observamos todas as condições de vida dos moradores, os problemas ambientais, o desmatamento, a construção de favelas, víamos aquelas pessoas que moravam próximo aos morros e todas as conseqüências que traziam. Percebemos como as pessoas moravam em convívio com animais. Fomos numa casa pequena no morro, com uns cavalos. Se eu não me engano, era numa região de lá chamada Baixa do Cão. Analisamos a qualidade de vida daquele morador. As pessoas sempre se queixavam muito da presença de ratos, se incomodavam bastante com a questão do lixo que não tinha onde colocar, o problema da água que tinha um chafariz para todo mundo. (Sariema). Identificamos em relação ao meio ambiente o que a comunidade estava fazendo de ruim ou de bom. Percebemos os problemas vindo a partir da ação do homem. Tentamos esclarecê-los sobre o dano que aquilo poderia causar no futuro. Porque geralmente vemos só o presente. (Punaú).

Esses temas meio ambiente, saúde, qualidade de vida, participação e mudança social, todos primeiramente dependem da cidadania. Se você tem consciência de seu papel de cidadão, pode melhorar a sua qualidade de vida e cuidar do meio ambiente. Todos esses temas estão relacionados. E foi justamente isto que trabalhamos na ação. Nós sabemos que a educação, se a pessoa aprende ninguém pode tirar aquilo dela. Fizemos uma ação social para conscientizar as pessoas. (Parati).

A situação em que eles estão inseridos vai definir o seu perfil de vida. É aquela questão que o meio influencia o indivíduo. Então a pessoa quando vive inserida em condições que não são muito favoráveis, se aquelas pessoas não tiverem uma personalidade, facilmente se envolverão na ilegalidade e vão comprometer a moral delas. Esses fatores estão nessa correlação que um vai sendo ancorado pelo outro. (Potengi).

Aprendemos a ver cada situação específica dos moradores. O ambiente que eles moram, às vezes, é de papelão, de taipa, simples sem a menor estrutura. Eles apontam na visão deles os defeitos de cada lugar e como podem melhorar. Só que falta dinheiro. Enfim, eles conseguem visualizar o que aquilo gera para a população em geral, ou seja, não só para eles, mas para os vizinhos, os amigos da rua. (Tupi).

Temos que perceber, às vezes, o problema não é só tratar a doença. Tem que prestar atenção em todo o meio social para poder conviver com aquela pessoa, para então aderir a um tratamento. Precisamos aprender mais a ver toda realidade em que as pessoas estão inseridas para poder trabalhar com elas. (Pajeú).

Conhecíamos os problemas mas a grande dificuldade era identificar como poderíamos ajudá-los. A dificuldade era ainda maior fazer com que as pessoas não se conformassem com aquela situação. (Potengi).

É importante você conhecer os problemas da comunidade para uma possível solução mais tarde. Nós não pudemos fazer muita coisa naquela ocasião. Mas o nosso projeto era fazer com que os moradores se unissem para buscar soluções com as autoridades governamentais. (Sariema).

Podemos escolher uma ação pontual para trabalhar só um aspecto, mas aquilo não será completamente resolvido enquanto o outro aspecto que está na teia não for também solucionado. Está tudo interligado: meio ambiente com a saúde, com a qualidade de vida deles e da comunidade em si. O aluno do SACI sai com isto em mente. (Panatis).

Identificamos que o maior problema era que ninguém queria fazer nada. Diante disto em nossa ação resolvemos falar um pouco de cada problema para ativar a cidadania. Falamos de lixo, de água, de idoso, de gravidez, para eles conhecerem todos os problemas e orientamos para que lutassem e se interessassem. O governo não vai se interessar por eles se eles não quiserem. As pessoas não têm um ambiente bom para morar, tem um esgoto próximo a casa e prejudica a qualidade de vida deles e, muitas vezes, perdem os sentidos de lutar para mudar aquilo, perdendo o sentido de cidadania. E se torna um círculo vicioso que um problema leva a outro, não melhora um e não melhora o outro e piora tudo. (Pajeú).

### ACC/UFBA

Realizamos um levantamento de alguns problemas que tinha na comunidade: o por quê de não ter um serviço de saúde e o impacto que isso poderia gerar no próprio meio ambiente. Fizemos uma discussão na comunidade do que é saúde, a relação com o meio, com o trabalho, com o meio ambiente, com a diversão. (Jatobá).

Percebemos que não tem nenhuma casa com banheiro e eles utilizam o local onde todo mundo passa para fazer as necessidades. Isto é uma fonte permanente de doenças. Conversamos com os

moradores e eles disseram que não tem como mudar isso. (Ingá).

Achamos muito fácil dizer que lá eles precisam de saneamento, pois as doenças e os parasitas estão muito associados ao saneamento. Mas, se eles não têm saneamento, como vamos tratá-los? Percebemos que se vai gastar mais na saúde, ao invés de fazer um pilar aqui mais concreto, o que iria economizar mais lá na frente. (Jaçanã).

As temáticas de meio ambiente e sociedade estão interligadas. Tentamos passar um pouco para eles sobre a questão sanitária, o cuidado com o meio ambiente para poder estar promovendo a saúde. Falamos com a comunidade sobre a responsabilidade com o meio ambiente, que poderia trazer conseqüências boas ou ruins, porque existe uma cumplicidade entre sociedade e meio ambiente. (Iracema).

Achamos que está tudo muito ligado à saúde, à qualidade de vida. Está tudo muito interligado, pois para você ter uma qualidade de vida, tem que ter o mínimo de educação e saneamento. (Jaçanã).

Vivenciamos esta experiência no início da Faculdade, época em que estamos formando as nossas maneiras de pensar. Só dentro da Universidade acabamos tendo aquela visão parcial e com o contato com essas pessoas, vemos muitas coisas: como o indivíduo está inserido na sociedade, como é o local onde ele vive, a atitude dele, como ele vê as suas condições de vida. Tudo é importante para a nossa formação. (Ingá).

Nos nossos encontros, a relação entre saúde e qualidade de vida aparecia mais e a participação e a mudança social se apresentavam no sentido deles se organizarem para verem as suas reais necessidades,

formar uma associação, para pedir, por exemplo, a construção de fossas. Na discussão sobre formação e cidadania, relacionávamos a conscientização das pessoas, da população e até nossa também. Pois na teoria você acha que é uma coisa, quando vê na prática, é totalmente diferente. Às vezes há a necessidade de uma coisa simples que você poderia realmente ajudar ou não. Mas tem coisas que fica difícil de você dar conta do recado. (Imbu).

A ACC é uma oportunidade de vivenciarmos em comunidades que não tem uma qualidade de vida, muito menos, saneamento básico. Sabemos que existem essas comunidades, mas por não vivenciarmos nem lembramos. Estamos em nossa casa com saneamento, com água encanada, energia e nem lembramos destas comunidades no dia-a-dia. A partir do momento que você vivencia aquilo percebe como as pessoas sofrem com esses problemas. (Jaçanã).

As nossas atividades não eram somente, vamos dizer técnicas, envolvendo saúde, mas era está convidando a comunidade para participar das atividades realizadas. Teve um sábado que ficamos sabendo que iria haver a construção de uma casa de pau-a-pique na comunidade. Discutimos no grupo se seria conveniente participar, uma vez que envolvia uma questão de saúde. Concluímos que não poderíamos estar discriminando essa atividade, só porque nós éramos, na maioria, profissionais de saúde. Esta é uma realidade deles e não tínhamos como mudar, pois eles não têm como construir uma casa de alvenaria. Fomos para lá porque seria um momento de maior integração e nós buscávamos isto sempre em todas as atividades. (Curimatú).

Nós não estávamos lá para modificar a realidade deles, mas alertá-los para a obrigação de cuidarem de si, do meio ambiente e dos rios. Achávamos que o principal objetivo seria aumentar essa discussão para despertar neles esse sentimento de mudanças. Como eles têm uma associação podem reivindicar esses direitos (Ingá).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Os diálogos dos alunos do SACI/UFRN nos revelam a compreensão de um saber contextual e crítico referente aos bairros de Felipe Camarão e Cidade Nova, Zona Oeste de Natal/RN, locais de realização das ações extensionistas. Podemos assimilar, nestes diálogos, a construção da relação homem, natureza e sociedade, numa dimensão crítica, quando eles caracterizam a situação das comunidades e sinalizam as seguintes expressões, conforme aqui interpretadas nas falas dos alunos: condições precárias das moradias; a convivência das pessoas com animais; as repercussões das condições sociais de vida na qualidade de vida e na saúde dos moradores das comunidades; a problemática do lixo; o abastecimento de água insuficiente para os moradores; os problemas ambientais causados pela ação humana; o meio social influenciando a vida dos indivíduos; a capacidade de compreensão das suas condições de vida; as dificuldades de os alunos ajudarem as pessoas de uma forma mais eficaz, fazendo ao mesmo tempo, com que elas não se conformem com aquela situação de vida; o incentivo para que a comunidade se interesse e busque soluções para os seus problemas junto a governantes locais; o entendimento que as condições de vida daquelas pessoas poderão fazer com que elas percam o sentido de cidadania; a compreensão dos problemas, como uma teia; a educação vista como uma arma para promover mudanças; a percepção de que, com consciência cidadã, os indivíduos podem melhorar sua qualidade de vida e cuidar do meio ambiente em que está

inserido; a importância de se conhecer a realidade das pessoas para possibilitar trabalhar com elas.

De outro lado, descrevendo a realidade de uma vida rural, interpretamos o diálogo a respeito da realidade vivenciada pelos alunos do ACC/UFBA da seguinte maneira: a ausência de banheiros nas residências; as condições precárias dos moradores; a falta de água, luz e saneamento; a relação do cuidado com o meio ambiente para saúde; a relação saúde, trabalho, meio ambiente e diversão; as dificuldades para ajudar de uma forma mais concreta; a ação que não se resume a aspectos técnicos ligados à saúde; incentivo para a comunidade cuidar do meio ambiente; despertar na comunidade o sentido de mudança social; incentivar a formação de uma associação de moradores; o convite sistemático para a comunidade participar das ações; a participação da construção de uma casa de pau-a-pique, como mais um momento de integração universidade/ comunidade; a compreensão de que a comunidade não teria condições de construir um outro tipo de moradia; a compreensão de como os indivíduos estão inseridos na sociedade.

Identificamos, nas vivências e ações dos alunos, elementos de leituras críticas, questionadoras, curiosas, autônomas e complexas, no sentido de tecer juntos os saberes sobre o homem na sua relação com a natureza e a sociedade, fazendo assim uma leitura contextual. Como lembra Morin (2000), em diálogo com Pascal, “considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.” (PASCAL, 1976, apud MORIN, 2000, p. 37).

De igual modo, percebemos a prática de uma ecologia profunda pensada por Capra (2005), como aquela que não separa o homem do seu ambiente, aliás, não separa nada do ambiente e trata todos os seres vivos e fenômenos do mundo como uma rede interligada e interdependente. Neste sentido, Capra (1996) nos lembra a necessidade de compartilharmos os

valores da conservação, da cooperação, da parceria ao exercitar nossas percepções e pensamentos sobre a vida e o mundo, fundamentais ao sentido da responsabilidade ética e solidária entre os humanos.

## **SABER CONTEXTUAL E CRÍTICO EM DIÁLOGO COM OS PROFESSORES**

### **SACI/UFRN**

---

A relação homem/ambiente/natureza acaba sendo uma descoberta interessante para os alunos. Porque eles também começam a pensar como se relacionam com o ambiente deles; da casa, da rua, a responsabilidade com a cidade que vivemos. Que esse ambiente é construído e poderia oferecer condições saudáveis de vida para as pessoas da cidade. (Travessia).

A experiência do SACI consegue estabelecer a relação de homem, natureza e sociedade, pela forma que acontece para nós quanto pelos encontros proporcionados: com as teorias, com as pessoas do próprio grupo, da Unidade de Saúde, da comunidade e pelos momentos de construção das intervenções realizadas. (Flores).

A relação homem, natureza e sociedade flui muito bem. Quando os alunos fazem a visita detectam de cara é a questão do descaso da população com o lixo e com o esgoto a céu aberto. Sabemos que aquilo é uma questão estrutural maior. Mas se a comunidade também tivesse uma consciência maior sobre essa relação dela, do homem, com o ambiente, com o meio em que vive e soubesse que o meio ambiente precisa ser respeitado e cuidado, com certeza nós teríamos uma situação melhor dessas comunidades.

Os alunos conseguem fazer essa relação claramente. Às vezes tem alunos com uma compreensão que nós não aceitamos muito. É aquela de que só ele tem aquela consciência e respeita o meio ambiente. Então retomamos com outras questões e falamos: olha, isto não é verdade. Eu acho que essa relação do homem, com o meio ambiente e com a sociedade, se dá também no meio nosso, no meio de vocês. Vou só dar um exemplo: se você passar ali depois do Praia Shopping [Ponta Negra] que só dá muito turista. Você vê muito lixo colocado nas ruas, nos terrenos baldios com placas avisando para não jogar lixo. Bairro de classe média. Então é uma discussão que nós temos aqui, mas que temos que levar também para o nosso condomínio, o nosso bairro. (Drão).

#### ACC/UFBA

Temos uma área lá em Oitis onde os membros, normalmente, são assediados para ceder as terras que ocupam, às vezes, há muitas décadas. Há uma grande empresa nesta comunidade que explora a madeira para transformar em papel. Esta sempre tenta expulsar esses moradores. A resistência e permanência deles no campo é uma luta diária e nós trabalhamos mais efetivamente nesta comunidade. O uso de defensivos agrícolas por esta empresa contamina os riachos, as áreas adjacentes com as plantações de eucaliptos para a indústria de papel. A comunidade sofre com a contaminação de defensivos agrícolas que são bastantes tóxicos. (Candeias).

Consideramos a comunidade um pouco como os abandonados da terra, “Os condenados da terra”, lembrando o livro de Frantz Fanon. Esses condenados da terra são de uma comunidade rural, que não tem

água encanada, esta é tirada do rio, trazida com a lata na cabeça das mulheres. Não tem luz elétrica e esta é uma luta, uma batalha que até hoje não se conseguiu. (Realce).

Você consegue entender o homem como reflexo do meio ambiente, do ambiente social que vive e do trabalho que ele exerce. E não simplesmente alguém que está com uma dor, um problema no fígado ou no braço. Questiona: de onde e como isso surgiu? Como é a sua alimentação? Você vê o homem num contexto, como um ser vivo biopsicossocial e ecológico. Entender o homem como um ser completo. Ai você muda a visão de profissão. Precisa ganhar dinheiro sim, mas eu tenho esta visão mais humana e posso ser um profissional diferente. Eu posso entender o outro quando ele chegar com uma queixa ou quando ele não quiser mudar. (Odara).

### **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Identificamos nas falas dos professores, das duas experiências extensionistas, aspectos que nos permitem perceber a relação entre homem, natureza e sociedade quando nos descrevem as problemáticas das comunidades e também quando falam dos procedimentos metodológicos trabalhados durante as atividades dos dois Programas.

Os professores participantes do SACI/UFRN nos disseram que os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a relação homem, sociedade e meio ambiente naquele espaço de atuação, bem como nos espaços da cidade em que vivem; são estimulados a pensar que são responsáveis pela construção de um ambiente saudável para viver; compreendem que a relação homem, natureza e sociedade se efetiva, sobretudo, durante os encontros realizados nos bairros.

Já nos diálogos dos professores da ACC/UFBA, destacamos os seguintes aspectos: a ocupação de terras por empresas; a contaminação dos rios com os defensivos agrícolas oriundos das empresas; a ausência de água e de energia na comunidade, constituindo uma longa luta da população para conseguir; a compreensão do humano inserido num contexto e como um ser completo; a possibilidade de ser um profissional diferente a partir do reconhecimento da realidade das pessoas com quem vai trabalhar.

De igual modo, os diálogos dos alunos e os professores denotam o exercício da construção de um conhecimento pertinente para fortalecer o sentido da responsabilidade e da consciência da solidariedade durante a vivência nas comunidades. Desse modo, a partir da tradução das falas desses professores, realizamos uma analogia das experiências extensionistas SACI/UFRN e ACC/UFBA, exercitando a prática “o pensar bem,” proposto por Morin (2000, 2005a), quando trata da reforma do pensamento e do ensino.

Trabalhar para “o pensar bem” comporta alguns dos seguintes pressupostos elencados por Morin (2005a, p. 62 - 63): liberta os conhecimentos do fechamento; comporta o método para tratar o complexo; liga as partes e o todo; realiza diagnósticos considerando o contexto e a relação local/global; compreende a relação sujeito a sujeito; sugere uma consciência da responsabilidade; religa indivíduo/sociedade/espécie. Para Morin (2005a, p. 64), “pensar bem torna-se urgente e uma necessidade vital neste momento em que há um desencantamento planetário de ódio, manequêsimo, diabolização, desumanização coletiva recíproca [...]”

E aqui lembramos Shiva (2003, p. 33), quando nos faz ver que se no paradigma de pensamento dominante, mutilante, fragmentário, redutor, “a diversidade tem de ser erradicada como erva-daninha [...]” no paradigma emergente, o respeito,

a diversidade biológica e cultural poderão ajudar os homens na luta por uma vida digna.

## **SABER CONTEXTUAL E CRÍTICO EM DIÁLOGOS COM OS PARTICIPANTES DAS COMUNIDADES**

### **SACI/UFRN**

---

A comunidade acha interessante o SACI porque é uma ação social. Como eu trabalho na favela do Detran, eu os acompanho. O aluno que visivelmente se sabe, vem de uma camada social mais elevada, ele está preocupado em descobrir como ocorrem os problemas de lá. Teoricamente todo mundo sabe o que causa a questão da favela, mas você ver in locus é mais interessante. (Búzios).

### **ACC/UFBA**

---

Os problemas de Oitis são vários: de saúde, de pobreza, muita necessidade, a energia elétrica que não tem, a água que nós não temos encanada e tomamos água do rio. No nosso tempo, muito para trás, tínhamos uma água boa e muita água. Hoje a água está pouca e não está melhor por causa desse eucalipto que está aí. O eucalipto come muita água; ele chupa a água do rio. Aqui o rio nunca ficou sequinho como está. Neste ano de 2006 ele está arrasado mesmo. Outros problemas são os recursos que não temos. Ninguém aqui tem recursos. Hoje tem essas casinhas aqui com muita dificuldade. Mas tem pessoas que nem tem casa onde morar, outras que tem a casa, mas não tem a arrumação da casa. A saúde também é muito difícil aqui. (Patamares).

## **TRADUÇÃO DA PESQUISADORA**

Compreendemos nestas duas falas dos participantes das comunidades envolvidas nos Programas, aqui analisados, uma concepção contextual e crítica da realidade vivenciada por esses moradores. O participante do SACI chama a atenção para a importância do conhecimento prático dos alunos da Universidade sobre os problemas da comunidade, no caso específico, a favela na qual desenvolve seu trabalho como agente de saúde e acompanha os alunos durante o reconhecimento do bairro. Já o envolvido na experiência da ACC, residente de Oitis no município de Esplanada/BA, retrata as condições de pobreza em que vivem as pessoas da comunidade – sem água, sem energia, sem casas – e chama a atenção para a problemática da água que vem sendo reduzida em função da plantação de eucalipto na área.

Percebemos na fala da moradora de Oitis uma preocupação, também presente no pensamento de Shiva (2003), quando aborda a ameaça à diversidade de necessidades de espécies locais introduzindo a monocultura de plantação do eucalipto. A defesa de interesses empresariais de “valor”, “rendimento” e “produtividade” na extração de madeira do eucalipto significa, para a população, a ameaça de obter água saudável e em quantidade suficiente para abastecer a comunidade, ou seja, representa a destruição da diversidade local. Entretanto, advoga Santos (2003), o respeito à diversidade, como sendo fundamental para a emancipação das classes subalternas.

---

No exercício imaginativo de criação, de tradução dos diálogos a respeito da participação de alunos, professores e participantes da comunidade nos Programas SACI/UFRN e ACC/UFBA, reconhecemos que as nossas reflexões permitiram visualizar práticas extensionistas que configuram elementos

constituintes para se pensar a formação cidadã na Universidade pública em diálogo com a sociedade. Podemos, em síntese, destacar as palavras que representam, para nós, esta formação: vivenciar, participar, observar, dialogar, refletir, problematizar, pesquisar, conhecer, escolher, criar, agir, identificar-se, solidariedade, generosidade, responsabilidade, ter direitos e deveres, contextualizar, criticar, construir outros saberes.

Teceremos com estas palavras, representativas dos diálogos temáticos, um diagrama<sup>10</sup> baseado no princípio de recursividade, proposto por Morin (2003), entendido como aquele em que os produtos são significativos para a compreensão do processo. Neste processo, como fala Morin (Ibid., p. 35), “os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais.”

---

10 Representação gráfica de certo fenômeno ou relação entre os fenômenos.



Figura 4: Diagrama – Extensão universitária e formação cidadã

A tradução desse diagrama nos permite visualizar o pensamento complexo no momento em que reatamos, religamos, articulamos e compreendemos a idéia de formação cidadã na Universidade, nas práticas extensionistas realizadas pelos Programas SACI/UFRN e ACC/UFBA, atuando conforme o princípio hologramático, onde “não só o todo está na parte, mas a parte está no todo.” (MORIN, 2003, p. 34). Por outro lado, esta tradução requer de nós o desenvolvimento de uma autocrítica sobre a participação ou ação dos envolvidos nestas experiências, tendo em vista que elas incidem em estratégias de escolhas, decisões e apostas. Nesta última, diz Morin, (2000, p. 86) que “[...] há a consciência do risco e da incerteza.”

Como já afirmamos, a ação pressupõe escolha, decisão e, neste caso da prática de extensão universitária SACI/UFRN e ACC/UFBA, os alunos dos cursos envolvidos decidem, escolhem se querem participar ou não, pois são atividades complementares optativas em seus currículos. Convém, neste momento, trazeremos para esta análise da ação extensionista a noção de ecologia da ação, proposta por Morin (2000, p. 86 - 87), quando ele assim nos explica:

Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial. [...] A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisível, consciência de derivas e transformações.

Entendemos, portanto, que as expressões apresentadas contêm elementos de uma escolha de alunos, professores e também dos envolvidos das comunidades em participarem

de uma ação universitária sinalizadora de pressupostos de uma reforma do pensamento e reforma da educação proposta por Morin (2001), quando nos sugere a emergência de uma educação que possibilite a reflexão, a contextualização e a religação de saberes.

Quando os professores abordam aspectos da sua vivência e ação, confirmam a possibilidade aberta nos Programas para uma inovação do processo de ensino, praticando a reflexão, o diálogo com outros saberes e contribuindo para a sua formação. Evidenciam, dessa forma, a sugestão de Morin (2000) que propõe a necessidade da educação dos educadores, mostrando que eles precisam mudar seu pensamento, tendo em vista a sua formação ser dentro de uma estrutura de pensamento especializada, fragmentária e descontextualizada.

No que diz respeito aos participantes das comunidades, eles afirmam que não só recebem informações, mas também são estimulados a agir para continuarem as suas ações e conquistarem mudanças locais. Neste sentido, conhecimento e ação são elementos imprescindíveis na condução de um projeto emancipatório nessas comunidades, como pensa Thiollent (2002, p. 69)

Uma ação educacional, com propósito emancipatório, é um desafio às leis de reprodução social, gerando transformações sociais a partir do fato de as camadas desfavorecidas terem acesso à educação, não apenas ao vigente conhecimento elitizado, mas sobretudo condição de construir conhecimentos novos, em termos de conteúdos, formas e usos.

Acreditamos que as reivindicações dos alunos, para a ampliação do diálogo com a comunidade, podem ser entendidas como a necessidade de ampliar o tempo de atuação dos Programas nos locais de atuação para estabelecer um maior vínculo; a

indicação de ampliação da experiência na Universidade; mas, por outro lado, podemos aqui problematizar e questionar se durante o processo de realização das atividades extensionistas o diálogo é estimulado respeitando os interesses de todos os envolvidos. Para Mariotti (2000, p. 305),

[...] é preciso construir uma ética do dialogar [...] essa atitude não significa chegar ao que o outro quer. Nosso principal empenho será fazê-lo dar-se conta de que estamos procurando entender que seu comportamento provavelmente reflete suas intenções, e que esperamos que ele faça o mesmo a nosso respeito.

Neste sentido, precisamos ampliar as discussões, procurando identificar como se efetiva os diálogos em projetos de extensão, reconhecer demandas, mobilizar e potencializar comunidades, visando a ações emancipatórias na sociedade, como sugere Thiollent (2003), permitindo que, durante as atividades de extensão, cada um envolvido no processo possa ser contemplado com “uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre o seu próprio poder de refletir [...]” (FREIRE, 1983, p. 59), para se tornar sujeito de sua história, através do exercício da palavra, sem a qual não se efetiva a ação humana, fundamental na construção da cidadania.

Caminhando na direção de uma educação para a formação cidadã, Freire (1999) apresenta os saberes necessários à prática acadêmica, dentre os quais escolhemos 10 deles para associarmos aos objetivos desta tese e aos diálogos temáticos envolvendo os participantes dos Programas SACI/UFRN e ACC/UFBA.

1. Ensinar exige pesquisa;
2. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos;
3. Ensinar exige criticidade;

4. Ensinar exige apreensão da realidade;
5. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível;
6. Ensinar exige comprometimento;
7. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;
8. Ensinar exige tomada consciente de decisões;
9. Ensinar exige saber escutar;
10. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Estas experiências de ação extensionistas apontam elementos considerados balizadores para a formação cidadã na Universidade pública. De igual modo, as interpretações dos diálogos sustentam as experiências extensionistas nestas duas Universidades, como uma das alternativas para se pensar a reforma do ensino proposta por Morin (1999a; 2000; 2001), quando nos sugere a necessidade de uma formação que seja capaz de organizar, contextualizar e globalizar os saberes que foram dispersos, fragmentados, separados, entre estes, a cultura científica, a cultura das humanidades; enfrentar as incertezas; educar para a compreensão humana; passar a tratar os problemas identificados na realidade como multidisciplinares, transversais, globais e planetários, assumindo a responsabilidade e a atitude para uma cidadania planetária.

Por sua vez, Santos (2003) defende a concepção de cidadania cosmopolita, aquela na qual os indivíduos, em diferentes locais do mundo, buscam sair da exclusão e da dependência e conquistar a dignidade humana, ao afirmar:

A luta pelos direitos humanos e, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que é fruto de uma entrega moral, afetiva e emocional baseada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de ação. (SANTOS, 2003, p. 444).

Mediante estas análises, podemos afirmar que as experiências SACI/UFRN e ACC/UFBA são ações extensionistas, associadas ao pensamento de Santos (2004a), quando este defende a ressignificação de extensão que assuma o papel de contribuir na construção da democracia, atuar contra a exclusão social, defender o meio ambiente, sair da dependência e da inclusão subalterna, e agir a favor da diversidade, da pluralidade cultural e na defesa da cidadania.

Convém ressaltar o que diz Germano (2002, p.1):

Falar em Universidade implica em se debruçar sobre aquilo que ela faz; a produção do conhecimento (da ciência e tecnologia e de outros domínios do saber); a formação de profissionais, de cientistas, de homens de cultura, de dirigentes; implica, enfim, em falar da educação, missão da Universidade e da sua responsabilidade na constituição de um mundo melhor no futuro.

Será que estas experiências de extensão universitária, por nós analisadas, se inserem nesta perspectiva de formação com a responsabilidade de colaborar na constituição de um mundo melhor? Relembrando, todavia, a prerrogativa de Morin e Kern (1995, p. 117), “querer um mundo melhor, que é nossa finalidade principal, não é querer o melhor dos mundos.”

Ainda na direção da discussão sobre a missão da Universidade, Prof. Luis Felipe Serpa, reitor da UFBA (1993 - 1998), período de criação do Programa UFBA em Campo, em 1996, sendo questionado se seria possível a alteração do papel do ensino superior no contexto em que o conhecimento tornou-se mercadoria, respondeu: “[...] só será alterada se as instituições procurarem agregar novos caminhos ao já existente, ou seja, começar a valorizar o pensar o Brasil, pois precisamos construir uma nação.” (SERPA, 2004, p. 201).

Vimos que as experiências aqui analisadas comportam algumas palavras que convergem para se pensar na ação da Universidade pública, portanto, na construção de um mundo melhor:

a) mudanças de *atitudes*, gestos e valores, como propõe Capra (1996), quando defende para os integrativos (conservação, cooperação, qualidade, parceria), contrários aos auto-afirmativos (expansão, competição; quantidade; dominação) fortemente presentes no contexto da globalização hegemônica;

b) a palavra *semente*, para Shiva (2001), oferece condições de regeneração e renovação contrariando processos que destroem a natureza e não respeitam a diversidade. Na semente, como informa Shiva (2001, p. 152), “questões ecológicas combinam-se com a justiça social, a paz e a democracia.”

c) a palavra *esperança* nos remete ao diálogo com Bloch (2005), quando apresenta os seus fundamentos para vencer o medo, o inesperado, numa sociedade em ascensão, e sonhar com uma vida melhor. Ou ainda, como diz Freire (1999, p. 80): “a esperança faz parte da natureza humana.”

d) o favorecimento do *espaço público* nos convoca a pensar com Arendt (1993), ao explicar que este constitui o locus do uso da palavra, do discurso, da ação coletiva e ainda é possível que os interesses comuns venham à tona para ser deliberados coletivamente.

e) a ampliação da *visão de mundo* nos possibilita recorrer à imagem de um macroscópio, sugerida por Rosnay (1975, p. 235), que simboliza a possibilidade de ampliar e inovar a nossa maneira de ver, compreender e atuar no mundo visando a um mundo melhor. Entretanto, lembra:

Para construir um novo projeto de sociedade, é preciso partir de novas relações do homem com o homem, do homem com a natureza e do homem com o seu futuro. Fazer um apelo à criatividade de cada um, respeitar a sua independência, a busca da felicidade individual, a procura do prazer, o desejo de realização pessoal; o que implica necessariamente, a par da tradicional <liberdade, igualdade, fraternidade>, pluralismo, personalização, responsabilidade e participação.

É com esta imagem do macroscópio, sugerida por Rosnay (1975), que pensamos as ações dos Programas do SACI/UFRN e ACC/UFBA nas comunidades, como práticas educativas alternativas que disseminam valores, estimulam a ação coletiva, a responsabilidade, alicerçam esperança abrindo “brechas” para que as Universidades públicas não somente formem profissionais especializados, mas também cidadãos que atuem no mundo presente e no futuro.

É com esta imagem do macroscópio, sugerida por Rosnay (1975), que pensamos as ações dos Programas do SACI/UFRN e ACC/UFBA nas comunidades, como práticas educativas alternativas que disseminam valores, estimulam a ação coletiva, a responsabilidade, alicerçam esperança abrindo “brechas” para que as Universidades públicas não somente formem profissionais especializados, mas também cidadãos que atuem no mundo presente e no futuro.

Após analisarmos os diálogos entre alunos, professores e pessoas da comunidade, buscando compreender a idéia de uma formação cidadã, nas práticas da extensão universitária realizadas nos Programas SACI/UFRN e ACC/UFBA, daremos continuidade às nossas reflexões sobre a emergência da Universidade pública, especificamente sobre suas funções voltadas para a formação cidadã, no contexto de enfrentamento

das crises de hegemonia, legitimidade e de institucionalidade vivenciadas pelas Universidades públicas na contemporaneidade.

Santos (2004a), ao discutir as propostas para a reforma da Universidade pública no século XXI, sugere que esta seja criativa, democrática e emancipatória e se apresente como uma alternativa no enfrentamento das crises históricas encaradas por estas instituições, atualmente ampliadas e reconfiguradas no contexto da globalização hegemônica neoliberal. Adverte o referido autor que para enfrentar estas crises, na contemporaneidade, as Universidades públicas em seus países precisam contrapô-las, criando uma globalização alternativa, contra-hegemônica à Universidade, fortalecendo o seu sentido público. Santos (2004a, p. 55) explica este pressuposto:

as reformas nacionais das universidades públicas devem refletir um projeto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos [...].

Será que as práticas extensionistas realizadas pelos participantes do SACI/UFRN e ACC/UFBA, por nós analisadas, poderiam se apresentar como focos de experimentação de uma globalização alternativa para as Universidades públicas? Retomamos as reflexões de Santos (2004a) sobre a questão de as Universidades públicas reconquistarem a legitimidade, precisando a extensão ser revista e, como postula o referido autor, esta “vai ter num futuro próximo um significado especial.” (Ibid., p. 73). Podemos aqui conjecturar que a prática da extensão acadêmica, que vimos tratando aqui nas duas experiências, ao lado da pesquisa/ação e da ecologia dos saberes poderão caminhar visando a uma aproximação solidária na relação entre Universidade e sociedade, portanto, ser um movimento que se insira na globalização alternativa executado na Universidade pública.

No Brasil, a extensão universitária, sobretudo com a colaboração do Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas criado em 1987, vem se apresentando como uma das funções que pode impulsionar um outro caminhar da Universidade através do diálogo com os saberes externos, a produção de outros conhecimentos, relacionando-se com o ensino e a pesquisa e efetivando a interação com a sociedade, pressupostos que poderão colaborar na formação do profissional cidadão. Todavia, nos afirma Tuttman (2000, p. 70) que “essa perspectiva de extensão pressupõe um trabalho coletivo, numa constante interlocução e interação entre professores, alunos e parceiros externos a Universidade.” Esta dimensão extensionista associa-se com a que é praticada nos Programas do SACI/UFRN e ACC/UFBA, institucionalizados nas duas Universidades, conforme vimos estudando ao longo desta tese.

Convém lembrar aqui as contribuições do referido Fórum, ao formular no encontro de 1994, em Vitória/ES, um texto a respeito do papel da Universidade na construção da cidadania; e, no encontro de 1997, em Brasília/DF, ao elaborar o documento intitulado “Universidade Cidadã.” Neste, há uma convocação para as Universidades públicas assumirem o papel na transformação da sociedade, abrindo espaços de diálogos que possam colaborar para a conquista da cidadania daquelas pessoas marginalizadas socialmente. Ou seja, há uma proposta aqui para uma atuação emancipatória e democrática da Universidade pública, como propõe Santos (2004a, p. 55), corroborando a proposta do Fórum quando nos sugere que na Universidade “a reforma tem por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a história de exclusão de grupos sociais e seus saberes [...]”

Nesta direção, Santos (2004a, p. 56 – 57) revela que precisamos identificar

[...] onde circulam novas pedagogias, novos processos de construção e difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais. O objetivo consiste em re-situar o papel da Universidade pública na definição e resolução coletiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global. O novo contrato universitário parte assim da premissa que a universidade pública tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias.

Tais assertivas sobre o papel das Universidades públicas poderiam ser encontradas nas reflexões dos participantes das experiências extensionistas aqui estudadas? Procuramos nesta pesquisa identificar entre professores e alunos entrevistados qual a visão deles sobre o “fazer” da Universidade na sua relação com a sociedade e se as experiências do SACI e ACC corroboram para efetivá-lo. Optamos por analisar primeiramente as concepções dos professores e alunos entrevistados na UFRN e, em seguida, aqueles da UFBA, sistematizando as ideias centrais presentes nas reflexões sobre a questão sinalizada acima.

Nas práticas extensionistas realizadas no SACI e ACC há a proposta do diálogo com os diferentes atores da sociedade, a problematização da realidade e a produção de um conhecimento contextualizado coincidindo com os princípios metodológicos defendidos por Freire (2002), ao tratar da extensão, ressaltando-os como fundamentais para permitir aos homens refletirem o seu mundo visando à sua transformação.

Selecionamos, como primeiro depoimento, aquele que apresenta o papel da Universidade enfatizando o princípio metodológico do diálogo na formação universitária, tendo em vista as ameaças da lógica mercadológica, portanto, da globalização hegemônica neoliberal. O depoente aborda ainda a

formação do profissional cidadão na Universidade e o seu papel na sociedade e uma visão de que a construção da sociedade dependerá do tipo de formação dada nessas instituições:

A Universidade tem um papel fundamental: se nós estamos formando aqueles profissionais que vão construir a sociedade que nós vivemos, o dever e o papel da Universidade nesse sentido é formar um profissional cidadão. E ele só se constrói no diálogo e não havendo isso, vamos formar o profissional que o mercado quer: aquele que não vai olhar o que a comunidade pensa, mas ele vai olhar para o mercado. E eu acho que é um momento da Universidade mudar porque vemos os limites sociais, os limites ambientais, a educação e a saúde falindo. Se não formarmos um profissional que possa alterar e trabalhar para reverter essa história, sinceramente, eu tenho muito medo do futuro e da Universidade também. Porque eu acho que a Universidade é fundamental na construção da sociedade. O profissional que sai daqui de dentro é o profissional que vai construir a sociedade. Se você está trabalhando com esses alunos numa perspectiva dialógica, eles vão sair da Universidade também com esse pensamento dialógico. Mas se você formar um profissional racional, com um pensamento mecanicista, racionalista, ele vai formar uma sociedade nesse sentido. A sociedade que você quer construir depende dos profissionais. (Andança).

Alguns alunos, por sua vez, sinalizam a possibilidade de a Universidade levar e socializar conhecimentos com e para a sociedade e interagir com esta, visando a uma transformação mais efetiva, sobretudo no tocante aos aspectos da conquista dos direitos básicos para a existência dos indivíduos, já contemplados na Constituição Brasileira de 1988. Enfatizam

o papel da Universidade na formação de profissionais que estejam disponíveis e desejem atuar em projetos de extensão nas comunidades, pois, dessa maneira, estarão colaborando nesta formação. Vejamos como eles refletem:

A UFRN, como uma Universidade, tem um papel muito grande na sociedade. Até porque todos os universitários eles têm um pouco mais de conhecimentos. Então eles podem estar levando isso sempre para a sociedade. Através de programas voluntários, ela tem que interagir. Esse é um papel muito importante que ela tem que ter: o de conscientização. (Parati).

Na minha visão eu acho que a função da UFRN, a função prioritária dela junto à comunidade, é essa de prover aquilo que ela tem de melhor que é o conhecimento. Porque a grande questão da Universidade deve ser essa grande companhia, esse grande agregado de conhecimento e que deve se refletir na transformação da sociedade. Porque não adianta nada você apenas formar profissionais que continuem deixando a sociedade do jeito que está no mesmo patamar de evolução. Acho que tudo tende a uma evolução. Eu acho que você tem que começar por aquilo que está mais atrás. Eu acho que a função social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e não somente da Universidade Federal, mas de outras Universidades, de outras Faculdades, deveria ser esta de ajudar as comunidades a tentar transformar uma realidade que não condiz com aquilo que é preconizado hoje pela nossa Constituição Federal do Brasil. Que diz que todas as pessoas devem ter acesso à saúde, à educação, ao lazer. Então ela deve ajudar naquilo que ela tem, naquilo que ela disponibiliza que são os recursos

que ela possui através dos programas de extensão. Os alunos que elas disponibilizam porque você vai estar ajudando na formação deles. Então colocar à disposição da comunidade esse conhecimento, essa mão-de-obra, esses recursos humanos que ela tem para que através disso possamos observar uma transformação mais fecunda e mais objetiva naquilo que hoje é a sociedade. (Uruaçu).

Estas reflexões nos permitem perceber a necessidade de a Universidade participar no destino da sociedade, preocupação presente nas reflexões de Morin (2001), quando trata das reformas do pensamento e da educação, para que possam vislumbrar a nossa condição humana e nos ajudem a viver. Corroborando a proposta moriniana, numa outra reflexão, identificamos que o papel da Universidade não é apenas formar profissionais, mas produzir cultura, participar da dinâmica da sociedade, refletir junto com as pessoas os problemas presentes, pensar o mundo, o local, promover diálogos e apreender os diferentes saberes existentes na sociedade. Caberá à Universidade conhecer a realidade que a cerca e fazer experimentações, como propõe Thiollent (2000) ao falar da extensão como campos de experimentações que possam permitir uma interação com grupos externos à Universidade, construindo coletivamente um conhecimento pertinente, como requer Morin (2001). Este também é o pensamento de um dos professores extensionistas:

Eu penso que o papel social que a Universidade tem é muito além de formar mão-de-obra para o mercado, isso também. Mas também produzir cultura e se inserir na dinâmica das pessoas, está ajudando a pensar o mundo, o local. O SACI tenta um pouco fazer esse exercício, a partir do momento que vamos para as comunidades interagir tentamos pensar os problemas reais que afetam as pessoas e juntos com elas. A questão

da produção da cultura não é só da expressão artística mas também está reconhecendo os distintos modos de vida que se tem, apreendendo e reconhecendo esses modos. É uma troca de saberes e de modos de vida, você identifica a realidade, faz experimentações [...]. (Travessia).

Os alunos do SACI anunciam esta experiência na UFRN como uma das suas possibilidades de aprendizagem com a comunidade, ao estudar a si mesmos e o que o cerca, relacionar teoria e prática, saber lidar com situações difíceis, bem como ampliar o conhecimento profissional:

Eu acho que a Universidade não tem só a função de passar a matéria, o conteúdo para o aluno. Eu acho que pelo fato de estar na Universidade além de procurar conhecimentos nos livros, temos que procurar conhecimentos com a comunidade e com o meio ambiente. Eu acho que ser universitário não é só passar no vestibular, meter a cara nos livros, decorar, decorar, não. Mas é tentar estudar você, o que o cerca, para poder pôr em prática aquilo que aprendemos aqui dentro. Nossa função é tentar melhorar a comunidade. (Sapé).

Nesse ponto a UFRN tenta introduzir cada vez mais os alunos nesse contexto social a fim de que não só tenha aquela formação acadêmica e sim possa conhecer toda a realidade que o cerca. Às vezes, ficando na teoria é muito bonito, ver como é que agem as leis, como é que funciona o centro da saúde, como é que faz cada coisa. Mas se você parte para a prática, ao chegar lá não tem os materiais básicos para você promover a atenção necessária para lá. Então você tem que ter outros métodos para poder contornar aquela situação e fazer a sua atividade normal. Neste ponto podemos ver que a UFRN tenta engajar o quanto mais o aluno neste contexto de você sair, conhecer, ver o que

é aquela população, como ela atua e como ela age. Que a população deve mesmo se manifestar, não é só o que achamos que ela tem, mas escutar o que ela tem para nos dizer, para nos ensinar, para tentarmos buscar também uma solução. Então, é mais nesse sentido do engajamento e de ampliar o conhecimento do aluno, do profissional que vai ser formado há algum tempo. (Tupi).

Estas reflexões também nos aproximam da perspectiva da ecologia dos saberes, proposta por Santos (2004a), nos alertando como fundamental para a conquista da legitimidade da Universidade pública, abrindo possibilidades de diálogos com outros saberes, respeitando-os, cuidando do seu entorno e formando cidadãos. Então, não seria o papel da Universidade formar profissionais cidadãos que possam construir o conhecimento, contextualizando-o no mundo presente e remetendo à dimensão do cuidado com o futuro? Encontramos aproximações com este pensamento da construção de um saber contextual:

A função social da Universidade ela se realiza quando está atenta a essas experiências que possam facilitar a construção de profissionais cidadãos que têm um conhecimento encarnado com o mundo em que ele vive. O conhecimento tem que ter serventia e estar articulado às necessidades desse mundo que vivemos agora e no mundo que está por vir. (Flores).

O Programa SACI é considerado como uma alternativa da Universidade interagir com a sociedade, colaborando na formação dos alunos com oportunidade de conhecer as desigualdades sociais. São realidades muitas vezes desconhecidas por eles, da área da saúde, oriundos, predominantemente, de classes abastadas, como constatamos na pesquisa sobre o vestibular (TOSCANO, 1999). Vivenciam um campo social que

futuramente poderão se deparar quando forem atuar nas suas áreas. Interpretemos as vozes a seguir:

Eu acho que está relacionado à formação de um bom profissional que esteja por dentro da realidade. Muita gente se ilude, que ao sair da Universidade vai trabalhar em locais maravilhosos, não vai ter contato com a pobreza e com baixos salários. Então essa interação foi importante para você despertar como vai ser o seu futuro conhecendo os problemas que poderemos enfrentar. Tirar aquela ilusão inicial da Universidade. [...] Muitas vezes você fica tão distante. Mora em uma área da cidade e diz: não existe pobreza aqui. Mas lá entrávamos em contato direto e conhecíamos a realidade da cidade que moramos. (Sariema).

Eu acho que além da formação profissional é mostrar ao aluno as diferenças sociais. Porque mesmo sendo uma Universidade Federal, com esse processo do vestibular, quem chega lá na Universidade, pelo menos na área Biomédica são pessoas que não têm uma realidade tão ruim, por exemplo, como aquela que vimos lá no Bairro de Cidade Nova. O SACI mostra isso. Uma formação do profissional com uma visão mais ampla da sociedade. Mesmo que o objetivo da gente não seja realizado, mas aquilo que o aluno vê lá serve para a vida dele e quando um dia for trabalhar com pessoas nessas situações ele já sabe como lidar. (Papari).

Maturana (2001) nos convida a uma prática educativa com responsabilidade individual e social, pressuposto apresentado numa outra visão a respeito da Universidade pública na formação de indivíduos com capacidade de retornar à sociedade aquilo que dela recebe. Uma proposta inerente

à necessidade de aproximar os alunos da realidade social e cultural e, se possível, criar e despertá-los para a sensibilidade frente aos problemas do mundo presente. De outra forma, poderá formar profissionais para atender aos interesses do mercado e com seus interesses meramente individuais, sem pensar a coletividade, como pensa também Maturana:

Quem estuda numa Universidade pública no país como o nosso é um privilegiado e muitas vezes não sabe o que se passa por aí na sociedade, a não ser quando vê nas imagens da televisão. Porque em geral o percurso que ele faz da Universidade para casa é um bom percurso: belas casas, belos edifícios e jardins. Frequentemente andando de automóvel ou fazendo um pequeno percurso de ônibus. É diferente dele ver um assentamento de reforma agrária e ver uma favela. Então, essa metodologia de confronto com a realidade é necessária. A Universidade tem sempre uma função social de formar professores e formar físicos. Eu diria que fizesse com que essa chamada função social se aproximasse mais da maioria da população, feitas de excluídos, de pessoas em situação de dificuldades. E possa uma Universidade, que é financiada por esse povo, receber dela um pouco mais do que ela de fato dá na verdade. Ou seja, é uma forma, como diz Maturana, de retomar ao país e ao seu povo o muito do que dele recebe. Eu acho que isso deveria ser um compromisso da Universidade: quer o aluno bolsista ou não bolsista. Estuda numa Universidade pública, gratuita, teria que dar um retorno ao país. De alguma forma. Teria que manter contato com a cultura, com a diversidade cultural. Isso é o que chamamos na época de qualificação social e qualificação política. Ter uma sensibilidade maior com os problemas sociais. Para chegar depois a uma dimensão ética da sua atividade profissional.

Para ter possibilidade de pensar o país, pensar coletivamente. Porque a ausência dessa formação faz com que ele pense: o que é que o mercado quer. Começa a formação individual. (Estrela).

As palavras dos alunos do SACI corroboram a reflexão acima quando ressaltam as seguintes atividades para a Universidade: identificar demandas, pesquisar e procurar de alguma forma melhorar e ajudar as pessoas pobres, ou seja, dar um retorno para a sociedade, tendo em vista ser financiada por esta:

Acho que o SACI é fundamental para o aluno logo no início do curso. E se possível, outros contatos desse tipo com a comunidade. Porque é a comunidade que vai absorver a maior parte dos profissionais, principalmente o serviço público que vai absorver a maior parte dos profissionais. E é lá a maior demanda. Nós temos que perceber isso. Eu sei que todo mundo pensa hoje em ganhar dinheiro. Todo mundo pensa em se sustentar, lógico. Mas todo indivíduo, todo cidadão tem um papel social e o profissional da saúde enxergando essas demandas, quando ele entra em contato, eu não acredito que uma pessoa possa sair do SACI insensível ainda em relação a essas necessidades que determinadas comunidades apresentam mais que outras. Acho que saímos com essa consciência do papel social que temos enquanto estudante da saúde, estudante de uma Universidade pública. [...] Eu acho que a extensão faz um pouquinho disso na Universidade. O ideal é que o aluno se envolva na pesquisa e na extensão. Porque ele aprende a ter um olhar de pesquisador, um olhar investigativo e depois ele aprende a ir lá e fazer. Não esperar só que outros segmentos venham e façam. (Panatis).

Seria muito interessante que a Universidade realmente participasse desses projetos. Porque é no momento que passamos pela Universidade que temos a oportunidade de ver mais essa parte do

social. Porque depois que saímos, ficamos muitas vezes, muito envolvidos com o nosso trabalho e vai fazer só aquilo ali. Até pelo perfil do aluno que é a maioria de classe média e estudou em colégio particular. Então, até quando ele for trabalhar na sua área vai procurar também as pessoas que sejam da classe média. Não vai trabalhar muito com a sociedade mais prejudicada. Neste sentido eu acho, como a Universidade é pública, tem que botar os alunos, mesmo que seja da classe média, para atuar nestes projetos. São as pessoas que pagam os impostos. Ela tem que reverter isso para essas pessoas. E como as mais necessitadas, são as de classes pobres, vamos dizer assim, tem que botar os alunos para trabalhar com eles. Intervir nisso para melhorar e ajudar a sociedade. No caso, a maioria das pessoas de classe média não precisa tanto dessa ajuda da Universidade. Entramos na Universidade sem ver nada, por exemplo, se não tivesse uma disciplina como esta. Passamos por aqui e não queremos nem saber. Quando sai vai procurar a sua turma, vamos dizer assim, e não se preocupar com ninguém. E vai trabalhar para os ricos, do mesmo jeito. Não adianta de nada. Se você passou por uma instituição que é pública sendo paga por todos e o retorno você não vai dar para todos. Vai dar só para uma parcela. Então é interessante que a Universidade tenha projetos sociais que é para o pessoal ver. Olhe, a sua realidade não é só de gente que vive bem, tem pessoas que vivem mal. E você está estudando aqui na Universidade porque eles também estão pagando para você estudar aqui. Eles estão contribuindo para isso, temos que dar um retorno para eles. (Pajeú).

A ideia do papel da Universidade em semear mudanças na sociedade, ou a emancipação social conforme pensa Santos

(2004a), se apresenta na reflexão de uma de nossas entrevistadas da ACC/UFBA, ao destacar como algo fortemente presente na prática extensionista nesta instituição. Isto nos permite perceber que no âmbito da extensão é possível pensar na formação do profissional humanizado, com capacidade de escutar o outro e saber agir, ou seja, praticar a palavra e a ação, fundamentais para a dimensão de uma esfera pública, como pensa Arendt (1993). Desse modo, vejamos as seguintes palavras:

Vivenciamos aqui na extensão essa visão que é extremamente importante de não se trabalhar equivocadamente a comunidade: de ir lá tirar as coisas e expor. Precisar ver o lado social e modificar. [...] Valorizar o estar junto e está acompanhando. Tem esse papel de mudança. Percebe que a mudança não é algo forte. Vou mudar uma realidade que está ali há não sei quantos anos. Você não vai mudar, mas vai um pouquinho semeando. Essa função social dentro da nossa visão de extensão é muito forte. E os estudantes eles vêm inteiro disso. E ainda dizem: eu quero fazer alguma coisa. Isto é que é o mais importante realmente, para daqui alguns anos tenhamos uma mudança daquele profissional de saúde e de educador que te olha de uma forma mais humanizada. Que não seja só nas práticas teóricas, que ele dê liberdade ao outro se manifestar e colocar suas idéias. (Odara).

Sustentando esta reflexão, os alunos defendem o papel da extensão universitária para o cumprimento da função social da Universidade, ressaltando também a importância da pesquisa. Defendem a necessidade da experiência da ACC em todos os cursos, para abrir a possibilidade de se colocar em prática os conhecimentos adquiridos e gerados internamente, mas paralelamente estabelecer com a sociedade uma relação de

troca de saberes num processo de construção de conhecimentos no envolvimento com a comunidade:

Para a função social da Universidade, a extensão para mim é extremamente importante em todos os aspectos. Não só direcionada para a área da saúde, mas todos os cursos podem fazer extensão. Basta ter investimento e o retorno vem com a própria resposta que a comunidade traz para a Universidade. Eu acho muito importante se fazer extensão, como também pesquisa. O principal papel da Universidade eu acho que está aí. Mas muitas delas ainda não se despertaram para isso. Que é interligar o conhecimento da Universidade e a aplicação desse na comunidade. Passar esse conhecimento que é gerado na Universidade para a comunidade. (Itamarati).

Acho que a Universidade pública tem um dever com a sociedade e não uma obrigação com o estudante. Porque se estão capacitando e preparando esses profissionais é para a sociedade. E por que não estar também trabalhando com a sociedade, com a comunidade que necessita de algum serviço da Universidade? Então, se o aluno, como um profissional em formação acadêmica, já tem um conhecimento adquirido, porque não passar esse conhecimento para a comunidade, para este ser complexo e como também não haver uma troca? (Iracema).

Identificamos uma visão crítica com relação à concepção da função da Universidade em repassar conhecimentos para a sociedade, porque defende que esta instituição precisa exercitar o princípio do diálogo, visando a uma transformação social. Vejamos como diz a entrevistada:

Tem gente que acredita que a função social é você adquirir o conhecimento, aplicar o conhecimento numa determinada comunidade. Com isso você acaba vislumbrando aquelas pessoas como objetos do seu conhecimento. Eu definitivamente não acredito nisso. Eu acho que a função social da Universidade é justamente tentar, de certa forma, adquirir um certo conhecimento e estar tendo uma relação dialógica com a comunidade, para estar visando uma transformação social. (Itabaiana).

Esta reflexão se coaduna com o pensamento de Santos (2004a), quando sugere a Universidade participar na construção da emancipação social, a qual pressupõe uma formação cidadã na Universidade. Neste sentido, um dos participantes da ACC atribui algumas habilidades, por nós aqui relacionadas, às ideais aqui trabalhadas sobre a formação cidadã na Universidade: saber lidar com o contexto social, desenvolver a sensibilidade perante a sociedade em que vive, ter capacidade de liderar, construir gestão, planejar e mobilizar vontades coletivas.

A função que a Universidade tem é dar conta da realidade ensinando e preparando profissionais para a realidade em que eles vivem. Acho que essas disciplinas que eu falei e a ACC, possibilitam – falando da cidadania – construir um tipo de profissional que tenha sensibilidade para com a comunidade, para a realidade. Que ele saiba dar conta de uma atenção básica. Atenção básica eu já disse a eles, é simples mais não é simplória. E às vezes é extremamente complexa. Porque do ponto de vista tecnológico, às vezes, tem uma simplicidade técnica, no ponto de vista tecnológico do sentido biomédico. Do ponto de vista social são sofisticadíssimos pois tem um componente relacional, por exemplo. A capacidade de interagir,

de fomentar, de elaborar, de você ser liderança, de construir gestão, de planejar. Isso são práticas extremamente complexas sofisticadas. Sobretudo de lidar, mobilizar vontades coletivas. (Realce).

A ideia de mobilizar a coletividade, ter sensibilidade, construir gestão pressupõe, por sua vez, o exercício do diálogo defendido por Freire (2002) na prática extensionista, para que a Universidade não se apresente como única proprietária do saber, mas saiba respeitar e aprender com os saberes externos a ela. Nos relatos, a seguir, há uma defesa da ACC/UFBA como uma das possibilidades de a Universidade dialogar com as populações mais distantes, trazê-las para dentro da instituição, e, ainda, fazê-las perceber que esta é uma instituição pública, que por sua vez pertence a todos, é comum a todos. Ressalta, um desses participantes, que esta é uma dimensão ainda pouco presente, justificada, na sua visão, pela forte presença da formação tecnicista na Universidade.

Eu acho que a ACC é uma proposta de buscar a comunidade para dentro dos muros da Universidade. Então, para mim, a função social da Universidade é esta: de buscar sempre esse diálogo com a sociedade, para trazê-la para dentro da Universidade. O diálogo é muito importante durante as atividades da ACC. Estão sendo expostas para as pessoas que vão para lá, se sentam, participam e compreendem que a Universidade não pertence só àquelas pessoas que aqui estudam ou ensinam, mas que todos também têm como contribuir para a Universidade. (Curimatú).

Eu acho que tem que existir esse espaço de estar levando a Universidade às populações mais distantes da nossa realidade que necessitam desse alerta, desse esclarecimento e de um aprendizado, para ambos. [...] mas ainda é muito pouco por

causa dessa visão tecnicista que ainda está muito vigente aqui na Universidade. (Ingá).

Concordamos com a denúncia contra a ênfase da formação tecnicista, instrumental, que culmina numa formação individualizada, competitiva, criticada por Maturana (2001), tendo em vista que esta nega a responsabilidade com relação ao outro e à coletividade e estimula a competitividade. Encontramos, nas reflexões dos alunos da UFBA, a compreensão de que a ACC se apresenta como um dos caminhos da Universidade pública retornar para a sociedade aquilo que recebe dela através do investimento na extensão, no ensino e também na pesquisa, como pensa Maturana (2001), quando fala da formação universitária alicerçada na responsabilidade e na solidariedade perante o seu país.

A função social da Universidade está em você retribuir para a sociedade aquilo que é investido em você, de acordo com suas habilidades e sua área de atuação. Que você possa contribuir com aquilo que domina, com um pouco daquilo que conhece e estuda, possa passar tudo isso. Eu acho que a ACC é uma das formas de você repassar esse conhecimento para a sociedade. Por isso, gostaria que as outras Universidades adotassem essa proposta da ACC. Seria interessante. (Imbu).

É importante a Universidade ter a pesquisa, a extensão, o trabalho na comunidade. Eu acho que as ACCs disponibilizam isto, elas dão essa oportunidade aos estudantes, de poder atuar na comunidade, de se desenvolver e, de alguma forma, estar contribuindo com aquilo que recebemos, que é o ensino público. [...] Eu acho que essa é a essência da Universidade pública: a pesquisa, a Extensão, o trabalho na comunidade e a retribuição, de certa forma, do conhecimento para a comunidade. (Jaçanã).

Em uma outra reflexão, um dos alunos da ACC nos remete a pensar a Universidade não somente pela extensão universitária, mas também pela ampliação de acesso ao ensino superior para as pessoas das comunidades. Aqui lembramos Santos (2004a), quando considera que o acesso e a extensão, entre outras funções da Universidade, apresentam-se como fundamentais na conquista da legitimidade das Universidades públicas no século XXI.

Eu vejo que a interação da Universidade com a comunidade fica muito a desejar. Porque eu não sei como pode existir a Universidade de um lado e a comunidade do outro. Então não sei se seria um problema de acesso. Se tivesse um acesso mais igualitário para toda a comunidade [...] E a partir daí você ter um trabalho mais efetivo com a própria extensão. O que temos são trabalhos muito pontuais. Você tem a Universidade e a comunidade. Você vai e desenvolve um trabalho na comunidade e retorna para a sua comunidade que geralmente são comunidades mais privilegiadas, que têm uma inserção dentro da Universidade bem maior. Então assim, não sei se a Universidade está realmente exercendo seu papel social desta forma porque eu acho que se tivesse um acesso mais amplo da inserção da comunidade dentro na Universidade. E aí sim, essa comunidade retornando da Universidade para dentro da comunidade poderia ter um trabalho mais efetivo. (Jatobá).

Enfim, a função social da Universidade é contemplada também em sua dimensão criativa, numa perspectiva de uma educação de corpo e alma, da criação de campos de experimentação para a prática de linguagens representativas que possam enfrentar aquilo que se apresenta ao mundo capitalista como algo inevitável.

Para mim a função social da Universidade é por excelência a criação. Eu nem preciso colocar isso nesses termos porque se as pessoas são convidadas para criar, elas estarão de qualquer maneira exercendo um papel social. [...] A educação real para assumir a função social é a educação de corpo e alma. Busque ser corpo e alma que o resto vem. [...] Ou a Universidade dá poder ou tira poder, assujeita. Ou ela desenvolve formatos que distribuem o poder, que é sinônimo de criação, distribuir poder. Ou elas criam torre de marfim, de mérito. No vocabulário de Boaventura Santos, ou ela cria campos de experimentação utópicos e depois tenta conectar esses campos em rede de campo de experimentação para tentar resistir à inevitabilidade. Essa é uma formulação de Boaventura. A inevitabilidade que está aí. Parece que vai ser capitalismo, parece que é tudo regido por este sistema. Mas é possível criar campos de experimentação. Ou as Universidades são esses campos de experimentação, ou a gestão pública é isso, é o que estou tentando fazer aqui [refere-se à Fundação Gregório de Matos – Salvador/Ba], ou ela vai falar a linguagem da inevitabilidade. E a linguagem da inevitabilidade é a linguagem do não esperado, é a linguagem da não criação. (Bandolins).

A ideia de criatividade, apontada neste depoimento, é destacada por Shiva (2001) quando trata das leis da biopirataria, a qual ameaça a capacidade de criação das formas de vida humana, bem como a construção do conhecimento. Entretanto, destaca Shiva (2001) que “é da conservação dessa criação que depende nosso futuro,” tendo em vista que é mediante a nossa capacidade de criar que podemos evoluir, nos renovar e regenerar a nós mesmos, bem como as nossas instituições.

Para Morin (1999a, p. 9), a Universidade se apresenta como uma instituição que

[...] conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, que acaba por ter efeito regenerador, porque a Universidade se incumba de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la. A Universidade gera saberes, idéias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, a Universidade é conservadora, regeneradora e geradora.

Daí, optamos por pensar que os Programas SACI e ACC se apresentam como possibilidades criativas, uma semente, como sugere Shiva (2001), nas Universidades públicas para a construção do conhecimento de uma outra forma: aberta ao diálogo com outros saberes, com a capacidade de se renovar, regenerar, evoluir no contato com o mundo externo à academia para definir prioridades de pesquisa e propor ações com as pessoas interessadas interna e externamente. Também propomos uma reforma da Universidade que possa atender efetivamente a uma democratização da instituição, que não passe somente pelo acesso aos seus muros, mas sobretudo pela distribuição, divulgação do conhecimento produzido internamente, além da construção de um conhecimento voltado para os interesses moral e social.

Para Santos, Meneses e Nunes (2005, p. 76), “a abertura da ciência à cidadania terá de ter como corolário a articulação ‘interna,’ criativa e emancipadora, entre as diferentes práticas, saberes e orientações teóricas e epistemológicas que coexistem nas comunidades científicas.” Vejamos no quadro 7, a seguir, um trabalho de tradução com palavras e frases significativas da compreensão do papel da Universidade pública, refletida por alunos e professores participantes das práticas

extensionistas SACI/UFRN e ACC/UFBA, as quais associamos às experiências possíveis e disponíveis de alternativas de legitimidade dessa instituição para o enfrentamento das crises na contemporaneidade:

<b>Alternativas de legitimidade da Universidade Pública</b>	
<b>SACI/UFRN</b>	<b>ACC/UFBA</b>
<b>Tradução da pesquisadora</b>	
Dialogar	Dialogar
Formar cidadão	Formar o profissional humanizado
Contribuir na construção da sociedade	Colaborar no processo de mudança da sociedade
Socializar conhecimentos produzidos internamente	Formar profissional com capacidade de ação
Interagir com a sociedade	Construir conhecimentos no envolvimento com a sociedade
Abrir “brechas” na graduação para o aluno participar da extensão	Oportunizar a todos os alunos da graduação a participação na extensão
Participar no destino da sociedade	Formar profissional com sensibilidade para com a sociedade
Produzir cultura	
Refletir coletivamente os problemas do presente	Mobilizar a coletividade
Aprender com os diferentes saberes da sociedade	Respeitar os diferentes saberes
Pensar o local e o mundo	Criar campos de experimentação
Conhecer o que a cerca	
Relacionar teoria e prática	Relacionar teoria e prática

Ensinar os alunos a enfrentar os problemas	Construir gestão, liderar
Praticar a ecologia dos saberes	Praticar a troca de saberes
Possibilitar a atuação dos alunos em realidades que um dia eles poderão enfrentar	Dialogar com populações distantes que não têm acesso à instituição e trazê-las para os seus muros
Identificar demandas na sociedade	Retornar para a sociedade aquilo que dela recebe, seja pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão
Pesquisar Retornar para a sociedade aquilo que dela recebe	

Quadro 2: Compreensão do papel da Universidade – alunos e professores.

Fonte: Entrevistas realizadas no período de junho a dezembro de 2005.

A leitura interpretativa do quadro 2 nos permite visualizar que precisamos ampliar estes campos de experimentação, das práticas extensionistas envolvendo alunos, professores, funcionários e grupos externos às Universidades públicas para, juntos, enfrentarem as lógicas hegemônicas que as tentam destruir enquanto espaço público – aquele que é comum a todos –, onde todos possam usar a palavra, decidir e agir. Como alerta Santos (1996, p. 230), “numa sociedade desencantada, o re-encantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro.” Que possamos reencantar a Universidade pública percebendo a emergência de ampliação do SACI e ACC na UFRN e na UFBA.

## **5 EM BUSCA DE NOVOS DIÁLOGOS**

No presente estudo, iniciamos um diálogo sobre duas experiências de extensão universitária desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA), originadas no contexto de ampliação das crises de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade, no início do século XXI. Este contexto caracteriza-se pelo aprofundamento da lógica economicista e quantitativista, lógica esta caracterizada pela aplicação de avaliações externas, mediante critérios de produtividade e eficácia, aspectos presentes na globalização hegemônica, neoliberal, os quais muitas vezes ameaçam a autonomia acadêmica das instituições universitárias públicas brasileiras.

Tratamos das práticas de extensão universitárias realizadas pelo Programa Educação, Saúde e Cidadania (PESC/SACI), na UFRN, efetivado na zona Oeste de Natal/RN, e Atividade Curricular em Comunidade (ACC) da UFBA, na cidade de Salvador e em alguns municípios baianos, envolvendo a participação de alunos, professores e funcionários em diálogo com as comunidades nas quais as Universidades se inserem, atuando numa perspectiva de enfrentamento dessas crises, buscando efetivar suas ações numa proposta de formação cidadã.

No Brasil a partir de 1987, com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, ocorreram vários encontros que objetivaram resignificar o papel da extensão, procurando institucionalizá-la como prática acadêmica essencial para a formação do profissional cidadão, em diálogo com a comunidade, visando corroborar uma outra alternativa de caminho para as Instituições Públicas de Ensino Superior, ao identificar os problemas da sociedade e propor soluções. Os estudos realizados sobre a história da extensão nas Universidades brasileiras demarcam três concepções existentes:

a assistencialista, a prestação de serviço, e a acadêmica, destacando-se o investimento do Fórum nesta última, pois, uma vez inserida nos currículos de graduação, poderá colaborar para uma concepção de Universidade em sintonia com os problemas do seu tempo e voltada para a formação cidadã.

Podemos afirmar que a concepção de Universidade em diálogo com a sociedade, visando à formação do profissional cidadão esteve presente no ideário do Programa Uma Nova Iniciativa na Formação dos Profissionais de Saúde: União com a comunidade (UNI), pautado em novos cenários de ensino e aprendizagem, iniciado em Natal e em Salvador, no ano de 1994, a fim de ampliar os debates a respeito das mudanças no paradigma de formação em saúde, sustentado pela fragmentação, especialização e descontextualização dos conhecimentos elaborados. O mencionado Programa corroborou as discussões que deram origem às experiências do SACI na UFRN e ACC na UFBA.

Os campos científicos, no contexto de origem das experiências extensionistas, foram permeados por conflitos, lutas e resistências por parte de alguns agentes internos, contudo seus idealizadores – professores, Pró-Reitores de Extensão – construíram estratégias para superar as posições contrárias e conseguiram aprovar as propostas. Vale salientar que os objetivos vislumbrados nas duas experiências analisadas fundamentam-se em princípios orientadores do Plano Nacional de Extensão, na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional da Educação, entre outros, que orientam para a implementação da extensão universitária nos currículos de graduação nas Universidades. Internamente, as expectativas previstas nos dois programas reafirmavam as missões e objetivos estabelecidos e defendidos na UFRN, no período de 1999 a 2003, e na UFBA, no período de 1998 a 2002, principalmente aquelas relacionadas ao compromisso

social da Universidade e à formação do profissional cidadão, em diálogo com a comunidade do seu entorno.

Contrariando algumas resistências internas, o SACI foi implantado em 2000.2 como disciplina complementar vinculada ao Departamento de Saúde Coletiva da UFRN, oferecida para os alunos do primeiro ano dos cursos da área de saúde — Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia, Farmácia, Medicina — e a ACC, em 2001.1, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, reconhecida como uma atividade complementar optativa, em todos os currículos dos cursos de graduação da UFBA.

Decorridos seis anos de criação das duas experiências, verificamos que elas continuam a sofrer os efeitos das crises de institucionalidade, de hegemonia e de legitimidade enfrentadas pelas Universidades brasileiras, mas vêm resistindo e buscando estratégias internas e externas para a sua manutenção no campo científico permeado de apostas e escolhas. Os coordenadores, professores e alunos têm se defrontado com dificuldades em função da insuficiência de recursos financeiros, sendo este um problema comum às duas experiências, e ainda aquela que diz respeito à adesão de um maior número de professores, apoio dos Departamentos acadêmicos a uma proposta de ensino e aprendizagem diferente, objetivando a aproximação da Universidade com as comunidades, para a construção de conhecimentos em contato com elas.

Mediante as leituras dos documentos sobre as experiências de extensão universitária e 51 (cinquenta e uma) entrevistas semi-estruturais realizadas com os sujeitos participantes, identificamos essas experiências como alternativas emergentes de uma outra dimensão de formação na Universidade pública, capaz de estabelecer: a relação entre teoria e prática; o diálogo com a comunidade, buscando a troca de saberes; a identificação e contextualização de problemas em conjunto com a comunidade; a relação teoria e prática; a tentativa de promover mudanças

nas comunidades; a formação cidadã dos sujeitos envolvidos nas ações.

Constatamos que tais características alicerçam a idéia de uma reforma da Universidade, articulada com uma reforma do pensamento, para que ambas possam ensinar a construir um conhecimento pertinente em diálogo com a realidade, a religar saberes que foram fragmentados e formar cidadãos responsáveis e solidários. As referidas reformas assentam-se na valorização da palavra e da ação como elementos fundadores de uma prática educativa crítica, reflexiva, autônoma, cidadã e emancipatória.

Como estratégia metodológica desta pesquisa, procuramos dar voz aos participantes, elaborando diálogos temáticos compreendendo-os como um exercício efetivo da palavra defendido nos pressupostos metodológicos das duas experiências e, neste sentido, buscamos exercitar a ecologia da ação, adentrando no universo de conhecimentos a respeito da participação, diálogos com a comunidade, formação cidadã, o papel da Universidade e extensão universitária na conquista da legitimidade da Universidade pública.

A leitura e interpretação das falas dos participantes, relacionadas à teoria estudada, permitiram a criação dos seguintes diálogos temáticos: vivência e ação; interação e diálogo com a comunidade; identidade e prática solidária; generosidade e responsabilidade; cidadania e condição humana; saber contextual e crítico, envolvendo alunos, professores e pessoas da comunidade das duas experiências, organizados em quadros denominados mapas, onde foram localizadas as vozes dos participantes do SACI/UFRN e ACC/UFBA, lado a lado, para ajudar no trabalho de tradução da pesquisadora e outras interpretações que sejam possíveis. Neste sentido, os diálogos foram acompanhados pela nossa tradução para visualizarmos as ações das duas Universidades voltadas para a formação cidadã. Percebemos que esta metodologia de organização de diálogos

abriu caminho para demonstrar e argumentar, com as palavras dos participantes, a defesa e a importância das duas experiências de extensão universitária no contexto de enfrentamento das crises das Universidades públicas, sugerindo a sua ampliação para toda a Universidade.

Verificamos um fazer universitário fundado na “abertura ao outro” que é detentor de diferentes saberes, devendo estes ser considerados no diálogo entre alunos, professores, funcionários e setores interessados na comunidade. Assim, visualizamos uma alternativa de reforma da Universidade Pública em sintonia com protagonistas internos e externos que buscam colaborar nos processos de superação da exclusão subalterna, tendo em vista a emancipação social abrindo possibilidades para as Universidades conquistarem a sua legitimidade nos espaços que elas atuam, exercitando a responsabilidade, a generosidade, o respeito, a solidariedade e divulgando os saberes nela construídos.

Todavia, a participação em extensão universitária precisa levar em consideração quais os interesses dos participantes, por que aderem àquela proposta, o que pretendem fazer, o que fazem, como fazem as ações naquele espaço e contexto e de que forma o diálogo é estabelecido para a definição das ações.

No tocante à participação dos envolvidos das Universidades e das comunidades nas duas experiências, percebemos: os participantes das comunidades são potencializados e estimulados a agir visando mudanças, retratando uma dimensão acadêmica da extensão universitária; a existência da prática assistencialista na ação extensionista que é discutida na Universidade e na comunidade; a identificação de lideranças nas comunidades; a percepção que a timidez das pessoas das comunidades atua como fator de redução da participação; a criação do sentido de equipe entre os alunos de diferentes cursos; a constatação dos alunos quanto às dificuldades em realizar ações que possam ajudar de maneira mais efetiva as comunidades; e por fim, a possibilidade de

fortalecimento do espaço público, locus da palavra e da ação humana.

Quando interpretamos aspectos relacionados ao diálogo entre a Universidade e as comunidades, constatamos: a possibilidade da troca de saberes; os alunos revelam que ganham mais conhecimentos do que a comunidade; as pessoas das comunidades ressaltam as informações significativas recebidas durante a ação das Universidades; as comunidades têm oportunidade de se envolver com pessoas que têm objetivos comuns; e finalmente, a comprovação de que o diálogo precisa ser ampliado.

A formação cidadã dos envolvidos é revelada mediante as seguintes expressões: ajudar as pessoas mais necessitadas; a compreensão do indivíduo inserido na sociedade; a formação individual e coletiva; as mudanças de atitudes, gestos e valores entre os participantes; a possibilidade aberta para a criação e para ser sujeito; e, por último, a verificação das mudanças realizadas nas comunidades a partir das ações realizadas coletivamente.

Diante de tais palavras, podemos afirmar pelo trabalho de tradução dos diálogos temáticos, elaborados com os participantes do SACI e ACC, que as experiências se apresentam dentro do campo das possibilidades disponíveis nas Universidades públicas, atuando na formação cidadã em diálogo com a sociedade. As expressões de alunos, professores e comunidades relacionam-se como alternativas contra-hegemônicas nas Universidades públicas.

Verificamos, a partir das falas dos sujeitos participantes dessas experiências extensionistas, que essas corroboram o processo de configuração da extensão universitária em sua dimensão acadêmica, visando a um fazer universitário com seus interesses voltados ao diálogo com setores da sociedade, como também a formação de seus profissionais numa dimensão cidadã, com responsabilidade, perante a sociedade.

Entretanto, os diálogos com as comunidades têm se apresentado como um dos problemas a ser discutido no âmbito da Universidade e na própria comunidade. Do lado da Universidade, percebemos a necessidade de criar outros Programas, Projetos de extensão ou até mesmo ampliar o existente; no espaço da comunidade, é preciso identificar os interesses das pessoas lá existentes e trabalhar na perspectiva de que elas se percebam como agentes de transformação, e não meramente receptoras de informações.

Assim, os Programas SACI/UFRN e a ACC/UFBA apresentam-se como focos de criação e reinvenção de uma concepção de Universidade no enfrentamento de suas crises de hegemonia, institucionalidade, mas, sobretudo, na luta pela conquista da legitimidade perante o público externo que as financia. Essas instituições, uma vez atuando na dimensão da ação coletiva, do diálogo com outros saberes, da formação cidadã, bem como na divulgação dos saberes nelas produzidos, poderão inserir-se na luta por uma globalização alternativa da Universidade pública que possa participar coletivamente nos processos de reflexão e resolução de problemas de exclusão e desigualdades sociais locais, nacionais e globais.

Incluimos, ainda, as experiências SACI/UFRN e ACC/UFBA num campo emergente de pesquisa em sociologia, no sentido da ação através de possibilidades sociais concretas, ampliando o presente e apostando nas expectativas para o futuro. Nela, podemos encontrar as dimensões por nós trabalhadas em nossos diálogos temáticos sobre a participação de alunos, professores e participantes das comunidades, agindo no aqui e agora, portanto, no sentido da razão cosmopolita de expansão do presente e contração do futuro das Universidades públicas, na contemporaneidade inseridas numa globalização alternativa, contra-hegemônica, semeadora de possibilidades no presente e apostando nas expectativas de recriar o futuro.

Tratamos aqui de uma escolha, aposta, decisão de uma política emancipatória de gestão universitária, de opção do Estado brasileiro, que possa adentrar-se na possibilidade de uma globalização alternativa solidária da Universidade pública e enfrentar a lógica da globalização hegemônica que estimula a competitividade, regula a produção do conhecimento em detrimento da criação, da ação e do conhecimento para a emancipação social.

Todavia, reconhecemos que, após os diálogos aqui criados, outros poderão surgir, tendo em vista estas experiências estarem em evidência pela sua marca nos alunos, professores que continuam atuando e tentando superar as barreiras inerentes à globalização hegemônica neoliberal que insiste em invadir a lógica de construção do saber universitário, descontextualizado, fragmentário, especializado, produtivo e utilitário, refém da lógica operacional dentro da Universidade.

Desse modo, esta pesquisa sugere caminhos para outros estudos que possam colaborar na compreensão de um fazer universitário compromissado com o seu tempo, procurando responder a outras questões: Como e onde atuam os alunos egressos das duas experiências aqui analisadas? Qual a formação didática dos professores das Universidades? Como se apresenta a formação dos professores envolvidos nestas experiências nas disciplinas das duas Universidades? Como investigar como ocorre o diálogo com pessoas envolvidas diretamente nas diversas ações realizadas pelas experiências nas comunidades? Pensamos também em propostas para os egressos destas experiências: que eles possam realizar, ao final do curso, pesquisa/ação nas comunidades que atuaram ou em outras, com características semelhantes.

Esperamos, ao concluir as últimas palavras deste livro *Extensão Universitária e Formação Cidadã*, ter contribuído para pensar uma outra forma de construir conhecimentos, bem como no processo de avaliação da repercussão das experiências

extensionistas do SACI e ACC, na formação de seus participantes e na viabilidade da conquista de legitimidade daqueles que acreditam no sentido público das Universidades. Talvez, quem sabe, como propõe Buarque (1994, p. 137): “a atividade de extensão é o caminho básico para a Universidade descobrir o mundo e para o mundo descobrir a Universidade.”

Acreditamos que nesses campos de experimentação de práticas de um modo de fazer a Universidade pública há uma convocação para essas instituições usarem a expressão latina *carpe diem*, que para Bloch (2005, p. 288) “significa colher o dia, no sentido mais simples e fundamental; significa assumir uma atitude concreta em relação ao agora.” Sabemos, entretanto, que esta passa a ser uma opção, uma aposta, uma escolha e decisão política daqueles que hoje privilegiadamente ocupam um lugar no campo educacional universitário público no Brasil, das políticas do Estado voltadas para o ensino superior e, sobretudo, para todos aqueles que vislumbram o “amanhã será lindo dia” e que nesse “amanhã está toda a esperança,” como sugere a canção “Amanhã” de Guilherme Arantes.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, Marcio José. Ensino médico e o perfil do profissional de saúde para o século XXI. **Interface**, Botucatu, SP: Fundação UNI/UNESP, v. 3, n. 4, p. 1999. Temáticas: comunicação, saúde, educação.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Reforma do pensamento e extensão universitária. In: LIBERALINO, Francisca Nazaré (Org.). FÓRUM REGIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: REGIONAL NORDESTE, 21, 2002, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: EDUFRN, 2002. p. 13 - 36.

\_\_\_\_\_. Mapa inacabado da complexidade. In: DANTAS, Aldo; GALENO, Alex (Org.). **Geografia: ciência do complexus**. Ensaios transdisciplinares. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004. p. 3 - 25.

ALMEIDA, Maria Doninha de. **Do redimensionamento da cidadania burguesa à descidadania: bem-estar, exclusão e educação escolar**. 1997. 250f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SILVA, Edson Pereira da. A reforma da universidade começa pela extensão. **Interagir**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 25 - 38, ago./dez.2003. Temática: pensando a extensão.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio. Comida. In: **Titãs Acústico**. Manaus: Warner Music, p1997. 1 CD. Faixa 1. Composição de 1987.

ARAÚJO, Maria Dalva. Flexibilização curricular na graduação: uma experiência de interação entre a universidade

e a comunidade. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Flexibilização curricular**: cenários e desafios. Natal, RN: EDUFRN, 2004. p. 57-69.

ARAÚJO, Maria Dalva. COSTA, Nilma Dias Leão. Programa Estruturante de Ensino e Extensão Educação, Saúde e Cidadania (PESC - SACI). In: GERMANO, José Willington; LIBERALINO, Francisca Nazaré. **Extensão universitária, responsabilidade pública**. PROEX - UFRN (1999 - 2003). Natal/UFRN: EDUFRN, 2003. p. 23 - 30.

ARAÚJO, Marta Maria de. **José Augusto Bezerra de Medeiros**: vida, educação, política. 1995. 198f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ARAÚJO, Roberto Paulo Correia de *et all*. **UFBA**: o ensino de graduação em debate. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1996.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

\_\_\_\_\_. **O que é política?** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARROYO, Miguel. A universidade e a formação do homem. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33 - 50.

BACURAU, Cléa Maria Galvão. **Extensão universitária**: política e prática na UFRN. 1992. f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. El nuevo concepto de la extensión universitária. In: FARIA, Doris Santos de (Org.).

**Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: UNB, 2001. p. 31 - 55.

BLOCH, Ernst. **O princípio da esperança.** Rio de Janeiro: EdUERJ; Contraponto, 2005.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia:** uma defesa das regras do jogo. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: UNB, 2001. p. 159 - 175.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). **Plano nacional de extensão universitária,** 2000 - 2001. Disponível em: <<http://www.renex.org/arquivos/pne/planonacionaldeextensao.doc>> Acesso em: 20 nov. 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Promoção da saúde.** Carta de Otawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall, Declaração de Bogotá. Brasília, DF: Fundação Oswaldo Cruz; Informação, Educação e Comunicação (IEC), 1996.

BRITTO, Sérgio. Enquanto houver sol. In: **Como vão vocês?** [S.l.]: Bmg Int'l, p2004. 1 CD. Faixa 8. Composição de 2003. Disponível em: <<http://vagalume.uol.com.br/titas/enquanto-houver-sol.html>>. Acesso em: 01 out. 2006.

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

\_\_\_\_\_. Universidade ligada. In: MORTY, Lauro (Org.) **Universidade em questão**. Brasília: Ed. UNB, 2003. p. 33 - 51. v. 1.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (Orgs.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11 - 30.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

\_\_\_\_\_. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Meio ambiente no século XXI: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. 4. ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2005. p. 19 - 33.

CARVALHO, Manoel José Ferreira de. Apresentação. UFBA. **ACC - UFBA em Campo**, Salvador: UFBA; Pró-Reitoria de Extensão, p. 1, ago. 2005. Oferta da ACC 2005.2.

CHAUÍ, Marilena. A universidade de hoje. **Princípios**, São Paulo, n. 58, p. 67 - 70, ago./set. 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas, MG(?). **Anais...** Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003. 14p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/marilenachauianped2003.doc>>. Acesso em: 15 dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Universidade:** Por que reformar? Disponível em: <<http://www.iq.unesp.br/daws/universidade/arquivo/marilenacahui.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2006.

CHAVES, Mário; KISIL, Marcos. Origem, concepção e desenvolvimento. In: ALMEIDA, Marcio; FEUERWERKER, Laura; LLANOS C., Manuel (Orgs.). **A educação dos profissionais de saúde na América Latina:** teoria e prática de um movimento de mudança. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 1 - 17.

COMISSÃO BRUNDTLAND. Relatório "Nosso Futuro Comum." Disponível em <<http://www.wikipedia.org/wiki/Relat>> Acesso: em 31/08/2006.

COMTE-SPONVILLE, André. **Apresentação da Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O capitalismo é moral?** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORRÊA, Edílson José. Extensão universitária, política institucional e inclusão social. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 1, n. 1, jul./dez. 2003. p. 12 - 15.

\_\_\_\_\_. Extensão e universidade cidadã. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/diversa>>. Acesso em: 17 jan. 2006.

CORREIA, Ovídio Valois. **A extensão universitária no Brasil:** um resgate histórico. São Cristóvão, SE: Ed. USF; Fundação Oviêdo Teixeira, 2000.

COSTA, Heloniza Oliveira Gonçalves. Do Projeto UNI ao UFBA em Campo. In: UFBA. **UFBA em campo I 1996-1998:** uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade. Salvador, BA, 1999. p. 57 - 58.

COSTA, Heloniza Oliveira Gonçalves; KALIL, Maria Eunice. Construindo parcerias e alianças. In: ALMEIDA, Marcio; FEUERWERKER, Laura; LLANOS C., Manuel (Orgs.). **A educação dos profissionais de saúde na América Latina:**

teoria e prática de um movimento de mudança. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 19 - 26.

CROCE, Benedetto; CARR, E. H.; ARON, Raymond. **Declarações de direitos**. 2. ed. Brasília: ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. (Leituras sobre a cidadania, v. 5).

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103 - 115.

\_\_\_\_\_. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: Mato, Daniel (Coord.) **Políticas de cidadania y sociedade civil em tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95 - 110.

DELORS, Jacques (Coord.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. Lugar da extensão. IN: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 159 - 173.

DOMINGUES, Soraya Corrêa. **Cultura corporal e meio ambiente na formação de professores**. 2005. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2005.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FAGUNDES, José. A função social da universidade medida pela extensão. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 8, n. 17, p. 103 - 111, 1986.

FARIA, Dóris Santos de. Extensão universitária: um quadro para um futuro próximo. **Participação**: Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, Brasília, v. 4, n. 7,

p. 16 - 20, jul. 2000. Temática: A extensão na sociedade do conhecimento.

FARIA, José Henrique de. Universidade, produção científica e aderência social: a indissociabilidade e a contra-reforma do ensino superior. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 35, . p. 13 - 33, fev. 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo. Alfa-Omega, 1975.

FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz; SENA, Roseni de. A construção de novos modelos acadêmicos de atenção à saúde e de participação social. In: ALMEIDA, Marcio; FEUERWERKER, Laura; LLANOS C., Manuel (Orgs.). **A educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança**. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 47 - 82. v. 1.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. GT - **Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão e Flexibilização Curricular**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/noticias.php?NotID=143>>. Acesso em: 06 out. 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993. (Coleção Educação e comunicação v. 1).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: 1999. (Coleção leitura)

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (O Mundo, Hoje, v. 24).

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

FREIRE, Silene de Moraes; BARBOSA, Douglas Ribeiro; SILVA, Thomas da. O significado da extensão universitária no atual contexto brasileiro: Aportes para o debate. **Interagir:** Rio de Janeiro, n. 4, ago./dez. 2003. p. 15 - 23. Temática: pensando a extensão.

GAVIN, Charles; BELLOTTO, Tony; MIKLOS, Paulo; BRITTO, Sérgio. Flores. In: **Titãs Acústico.** Manaus: Warner Music, 1997. 1 CD. Faixa 9. Composição de 1989.

GERMANO, José Willington. Ciência, religação dos saberes e extensão universitária. In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2., 2002, Recife, PE. **Anais...** Recife, PE: UFPE, 2002. 9p.

\_\_\_\_\_. **Estado militar e educação no Brasil (1964 - 1985).** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Globalização alternativa, políticas emancipatórias e solidariedade.** Natal, RN: [s. n], 2006. No prelo.

GERMANO, José Willington; LIBERALINO, Francisca Nazaré. **Extensão universitária, responsabilidade pública.** PROEX - UFRN (1999 - 2003). Natal/UFRN: EDUFRN, 2003.

GICO, Vânia de Vasconcelos. **Contexto social, estrutura universitária e biblioteca:** o caso da UFPE. Recife, 1990. 213f. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Ciências Sociais, Centro de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pe, 1990.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 5).

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Julimar da Silva. **Nas sombras da exclusão**: cotidiano juvenil na Zona Oeste de Natal-RN. 2003. 178f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) - Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2003.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária**: comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez, 1986.

IANNI, Octavio. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 7, n. 12, p.30 - 35, fev. 1997.

ITO, Ana Misako Yendo; NUNES, Elizabete de Fátima P. Almeida; MENEZES, Vera Lúcia. **PEEPIN**: uma experiência inovadora na educação superior. Londrina: Ed. UEL; UNESCO, 1997.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JEZINE, Edineide Mesquita. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2001, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte, MG: [s. n.], 2001.

\_\_\_\_\_. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. Recife, UFPE, 2002. 294f. Tese. (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Centro de Filosófica e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2002.

KISIL, Marcos; CHAVES, Mário (Orgs.). **Programa UNI**: uma nova iniciativa na educação dos profissionais da saúde. São Paulo: Fundação Kellogg; Battle Creek, 1994.

KUBLER-ROSS, Elizabeth. **A roda da vida**: memórias do viver e do morrer. Rio de Janeiro: GMT, 1998.

LACEY, Hugh. A ciência e o bem-estar humano: para uma nova maneira de estruturar a actividade científica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 471 - 493.

LIMA, Paulo Costa. O próximo capítulo: novos rumos na interface universidade-sociedade. In: UFBA. Pró-Reitoria de Extensão. **UFBA em campo II**: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade, 1999. Salvador, BA, 2001. p. 361 - 362.

\_\_\_\_\_. Formação cidadã, reforma curricular e extensão universitária. In: LIBERALINO, Francisca Nazaré (Org.). FÓRUM REGIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: REGIONAL NORDESTE, 21, 2002, Natal. **Anais...** Natal, RN: EDUFRN, 2002. p. 37 - 54.

LUZ, Ana Maria de Carvalho. Mais uma vez: Por que UFBA em campo? In: UFBA. Pró-Reitoria de Extensão. **UFBA em campo II**: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade, 1999. Salvador, BA, 2001. p. 13 - 16.

MAYOR, Frederico. Discurso de abertura. In: LÁZARO, André (Org.). **Visão e ação**: a universidade no século XXI. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1999. (Coleção Universidade, 4). p. 21 - 33.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania?** São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos, v. 250).

MARIOTE, Humberto. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005. (Coleção a obra prima de cada autor, v. 192).

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2001.

MEC. **Uma nova política para a educação superior brasileira**. Brasília, DF, 1985. Relatório final apresentado pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. **Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial**. Parecer CNE/CES nº 329, de 11 de novembro de 2004. Brasília, DF, 2004.

MEC. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília, DF, 2001.

MEDEIROS JUNIOR, Antonio; ARAÚJO, Maria Dalva; ROCHA, Vera Maria da. O portfólio como instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 1., 2005, Natal, RN. **Anais...** João Pessoa, PB: Ed. Universitária UFPB, 2006. p. 468 - 469.

MELLO, Thiago. **Os estatutos do homem**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. (Literatura em minha casa. 8ª série, v. 1. Poesia).

MELO, Alberto. A ação local dos cidadãos como forma de resistência à nova onda de colonização global: o caso da associação *in loco* no Sul de Portugal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. 2. ed. Rio de Janeiro:

Record, 2005. p. 435 - 471. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos, v. 2).

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária: uma análise crítica.** 1997. 257f. Tese. (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENEZES, Luís Carlos Menezes. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira.** São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 115 - 133.

MONTENEGRO, Oswaldo. Bandolins. In: **Escondido no Tempo.** Barueri, SP: Panela Music, p1999. 1 CD. Faixa 10.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Ivan Targino. A extensão nas universidades brasileira: notas para discussão. **Revista de Extensão,** João Pessoa: Ed. UFPB, v. 3, n. 7, p. 9 - 27, jun. 1998, 1999.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgar de Assis; ALMEIDA, Maria da conceição de (Orgs.). **Ensaios de complexidade.** Porto Alegre; Sulina; Natal, RN: EDUFRN, 1997. p. 15 - 24.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal: EDUFRN, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Amor, poesia e sabedoria.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça-bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **O método 5:** a humanidade da humanidade. A identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A religião dos saberes:** o desafio do século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

\_\_\_\_\_. **O método 6:** ética. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-pátria.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, Edgar; PENA-VEJA, Alfredo; PAILLARD, Bernard. **Diálogo sobre o conhecimento.** São Paulo: Cortez, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Doris Santos de (Org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: UNB, 2001. p. 57 - 72.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PROJETO UNI-NATAL. **Contribuições ao informe preliminar para a discussão com equipes dos Projetos UNI e acompanhantes**. Ano de 1999. Avaliação de Cluster da iniciativa UNI. Segunda Fase. Natal, RN, 2000.

REIS, Renato Hilário dos. A institucionalização da extensão. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 67 - 81, jan./jul.1992.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Doris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 13 - 29.

\_\_\_\_\_. Extensão universitária: momento de aplicação do conhecimento e de intercâmbio de saberes na relação universidade e sociedade? In: THIOLENT, Michel *et all*. **Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 17 - 27.

ROSNEY, Joël de. **O macroscópio: para uma visão global**. [S. l.]: Estratégias Criativas, 1975.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira, 2003. p. 427 - 461. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos, v. 3).

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

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_ (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004b. p. 777 - 821.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004c.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Para um novo senso comum; a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 1.).

\_\_\_\_\_. **A universidade participativa**. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/opinião/bss/004.pgp>>. Acesso em: 05 jun. 2006. Publicado na Visão em 11 de dezembro de 2003. 3p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: \_\_\_\_ (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39 - 78. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos, v. 1).

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone da ciência. A diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005. p. 21 - 121. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos, v. 4).

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25 - 66. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos, v. 3).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SENNETT, Richard. **Respeito**: a formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2004.

SERPA, Bela Szaniecki Perret. Vivenciando uma estória (ou será uma história?). 2005. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2005. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2005. v. 2. Temática: Navegar é preciso... transformar é possível.

SERPA, Felipe. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador; Ed.UFBA, 2004.

SHIVA, Vandana. **Biopirataria**: a pilhagem da natureza e do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Francisca Valda *et all.* Fórum Engenho de Sonhos de Combate à Pobreza. In: GERMANO, José Willington; LIBERALINO, Francisca Nazaré. **Extensão universitária, responsabilidade pública**. PROEX - UFRN (1999 - 2003). Natal/UFRN: EDUFRN, 2003. p. 32 - 43.

SOUSA, Ana Luisa Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000a.

\_\_\_\_\_. O papel articulador da extensão universitária. **Participação**: Revista do Decanato de Extensão da

Universidade de Brasília, Brasília, v. 4, n. 7, p. 9 - 11. jul. 2000b. Temática: A extensão na Sociedade do Conhecimento.

SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha. **Memória do Programa “Trilhas Potiguares” de 1996 a 1999.** 2000. 154f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2000.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Extensão universitária: novo paradigma da universidade.** Maceió: EDUFAL, 1997.

\_\_\_\_\_. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: em busca da universidade cidadã. **Participação:** Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, Brasília, v. 4, n. 7, p. 5 - 8, jul. 2000. Temática: A extensão na Sociedade do Conhecimento.

\_\_\_\_\_. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: UNB, 2001. p. 73 - 84.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global: limites e desafios da participação cidadã.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

THIOLLENT, Michel. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: THIOLLENT, Michel, ARAUJO FILHO, T. de; SOARES, R. L. S. (Coord.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão.** Niterói, RJ: EDUFF, 2000. p. 19 - 28.

\_\_\_\_\_. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Cronos:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal, RN, v. 3, n. 2, p. 65 - 71, jul./dez. 2002. Temática: Educação e sociedade.

\_\_\_\_\_. Metodologia participativa e extensão universitária. In: \_\_\_\_\_ *et all.* **Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 57 - 67.

TOSCANO, Geovânia da Silva. **Vestibular: a escolha dos escolhidos** (um estudo sobre a UFRN). 1999. 203f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: CIPED, 2000.

\_\_\_\_\_. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILE, Pablo (Org.) **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 13 - 43.

TUTTMAN, Malvina Tânia. Extensão universitária: uma alternativa viável? MORAES FILHO, Waldenor Barros. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO, 4., 2000, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia, MG: UFU/PROEX, 2000. p. 69 - 71. Temática: Institucionalização da extensão universitária.

UFBA. **Dossiê.** Proposta de Criação de Atividade Curricular em Comunidade (ACC) (em Construção). Salvador, Ba, [2000?].

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 1998-2002.** Salvador, BA, 2002a.

UFBA. Pró-Reitoria de Extensão. Coordenação Central de Extensão. Câmara de Extensão. **Por uma política de Extensão da UFBA.** Salvador, BA, [1994?]. Digitado.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 001/93**, de 29 de abril de 1993. Dispõe sobre as atividades de extensão, revogando as normas vigentes, e dá outras providências. Salvador, BA, UFBA, 1994a.

UFBA. Pró-Reitoria de Extensão. Coordenação Central de Extensão. **II Seminário de Extensão da UFBA**. Ano do Centenário Edgar Santos. Salvador, BA, 1994b.

UFBA. Pró-Reitoria de Extensão. **Catálogo de Extensão da UFBA**, 1996. Salvador, BA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Catálogo de Extensão da UFBA**, 1997. Salvador, BA, 1998.

\_\_\_\_\_. **UFBA em campo I 1996-1998**: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade. Salvador, BA, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Relatório**. I Seminário Estudantil de Extensão: o estudante e a sociedade: formação e compromisso. Salvador, BA, 1999b.

\_\_\_\_\_. **UFBA em campo II**: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade, 1999. Salvador, BA, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relatório 1998-2002**. Salvador, BA, [2002?].

\_\_\_\_\_. **Atividade Curricular em Comunidade**. Salvador, BA. (Ofertas: 2001.2; 2002.1; 2002.2; 2003.1; 2003.2; 2004.1).

\_\_\_\_\_. Proposta de Criação de Atividade Curricular em Comunidade (ACC). In: LIBERALINO, Francisca Nazaré (Org.) XXI FÓRUM REGIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: REGIONAL NORDESTE, 26, 2002, Natal. **Anais...** Natal, RN: EDUFRN, 2002b. p. 71 - 105.

\_\_\_\_\_. Programa Atividade Curricular em Comunidade (ACC): ano letivo 2003. Salvador, UFBA, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final 2003.2.** Atividade Curricular em Comunidade. MED 459: Educação em Saúde na região de Subaúma. Salvador, BA. 2003b.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final 2004.1.** Atividade Curricular em Comunidade. FAR 458 – Prevenção e Diagnóstico das Doenças Parasitárias. Salvador, BA, 2004.

\_\_\_\_\_. **ACC - UFBA em Campo**, Salvador, BA, p. 1, ago. 2005. Oferta da ACC 2005.2

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Política de reestruturação dos currículos dos cursos de graduação da UFBA:** proposta aprovada na Câmara de Ensino de Graduação em 07/10/99 e pelo CONSEPE em 27/04/2000. Salvador, BA: PROGRAD, 2000. (Série PROGRAD; 2).

\_\_\_\_\_. **Avaliação Institucional na Universidade Federal da Bahia.** Salvador: ISP/PROGRAD, 2002d. (Série, PROGRAD; 5)

UFRN. **Percursos:** uma administração, 1991 – 1995. Natal, RN, 1995.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 1995 – 1999:** UFRN 95/99 fazendo o Rio realmente Grande do Norte. Natal, RN, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Universidade e seus desafios contemporâneos:** proposições para uma política universitária. UFRN 1999 – 2003. Natal, RN, 1999b.

UFRN. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 1999 – 2008. Plano de Metas da Gestão 1999 – 2003.** Natal, RN, 1999c.

\_\_\_\_\_. **O dito e o feito:** Relatório de Administração (1999 – 2003). Natal, RN, 2003a.

\_\_\_\_\_. *et all.* **Projeto UNI-Natal** – Uma nova iniciativa na educação de profissionais de saúde em União com a Comunidade: Relatório analítico da Fase II – 1999 a 2002. Natal, RN, 2002.

UFRN. Pró-Reitoria de Extensão. **A extensão na UFRN.** Natal, RN, [1999?]

UFRN. Centro de Biociências e das Ciências da Saúde. **Ante- Projeto:** “Educação, Saúde e Cidadania” – PESC. (Texto preliminar para iniciar a discussão). Natal, RN, 1999d.

UFRN. Centro de Ciências da Saúde. **Criação da disciplina “Projeto Educação, Saúde e Cidadania.”** Natal, RN, 2000. Processo: 007676/2000-49.

UFRN. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Saúde Coletiva. **Avaliação da disciplina Saúde e Cidadania** (Cidade Nova, 2003.2). Natal, RN, 2003b. (I. S. G. das N., Curso de Nutrição).

\_\_\_\_\_. **Relatório final da disciplina Saúde e Cidadania** (Felipe Camarão, 2004.2). Natal, RN, 2004. (S. A. G., Curso de Nutrição; W. R. H., Curso de Enfermagem).

VERGER, Jacques; CHARLE, Christophe. **História das universidades.** São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania:** a sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VILAR, Rosana Lúcia Alves de. **Participação social em saúde:** a experiência de Natal – RN. 1997. 178f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 1997.

WEBER, Silke. Crise da universidade: algumas perspectivas. In: MORTY, Lauro (Org.). **Universidade em questão.** Brasília: UNB, 2003. p. 115 - 134.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente:** ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 457 - 468.

## **APÊNDICES**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Público: alunos egressos da Saúde e Cidadania – SACI/UFRN

### **1 - APRESENTAR A PESQUISA E A TEMÁTICA**

Analisar a participação dos grupos envolvidos no Projeto Saúde e Cidadania da UFRN e nas Atividades Curriculares em Comunidade – ACC da UFBA no período de 2001 a 2005, como essas experiências dialogam com a comunidade e contribuem para a formação cidadã.

### **2 - INFORMAR SOBRE A CARTA DE CESSÃO E SOBRE O TERMO DE CONSENTIMENTO**

### **3 - SOLICITAR PERMISSÃO PARA GRAVAR**

### **4 - INICIAR A ENTREVISTA SOLICITANDO QUE INFORME:**

4.1 – Nome:

4.2 - Data de nascimento:

4.3 - Curso que faz:

4.4 – Quando cursou o SACI:

4.5 – Bairro em que atuou no SACI:

### **5 – RESPONDER AS SEGUINTESS QUESTÕES:**

5.1- Fale sobre a sua participação no projeto da Saúde e Cidadania SACI e a importância para sua formação profissional.

5.2 - Você considera que a SACI promove uma relação de interação e diálogo entre Universidade e comunidade?

5.3 - As atividades desenvolvidas no SACI promovem a compreensão de uma formação para a cidadania na Universidade?

5.4 - A sua participação no SACI despertou os conhecimentos sobre as temáticas a seguir?

5.4.1 – Meio ambiente e sociedade

5.4.2 - Saúde e qualidade de vida

5.4.3 – Participação e mudança social

5.4.4 - Formação e cidadania

5.5 - Você poderia falar sobre a relação entre esses temas e a importância para a sua formação?

5.6 - Mesmo tendo claro que a sua referência é a UFRN, qual seria, na sua opinião, a função social da Universidade?

5.7 A sua experiência no SACI é capaz de revelar o cumprimento da função social da Universidade nos bairros onde se desenvolve?

**6 - AGRADECER E SOLICITAR QUE O ENTREVISTADO ASSINE O TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E A CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS**

Entrevistado:

Código:

Data:

---

***Entrevistador(a)***

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Público-alvo: Professores / Tutores

### **1 APRESENTAR A PESQUISA E A TEMÁTICA**

Analisar a participação dos grupos envolvidos no Projeto Saúde e Cidadania da UFRN e nas Atividades Curriculares em Comunidade – ACC da UFBA no período de 2001 a 2004, como essas experiências dialogam com a comunidade e contribuem para a formação cidadã.

**2 INORMAR SOBRE A CARTA DE CESSÃO E SOBRE O TERMO DE CONSENTIMENTO**

**3 SOLICITAR PERMISSÃO PARA GRAVAR**

**4 INICIAR A ENTREVISTA SOLICITANDO QUE INFORME:**

- 4.1 – Nome:
- 4.2 - Data de nascimento:
- 4.3 - Departamento que trabalha:
- 4.4 – Há quanto tempo atua no SACI:
- 4.5 – Bairro em que atuou ou atua no SACI:

## **5 ESPONDER AS SEGUINTE QUESTÕES:**

- 5.1 - Fale sobre a sua participação no SACI e a importância para sua formação enquanto profissional da Universidade ou do serviço.
- 5.2 - Você considera que o SACI promove uma relação de interação e diálogo entre Universidade e comunidade?
- 5.3 - As atividades desenvolvidas no SACI promovem a compreensão de uma formação para a cidadania na Universidade?
- 5.4 – Como explicar a efetivação nas atividades do SACI de uma perspectiva que relaciona homem / natureza / sociedade?
- 5.5 - Quais são os desafios, para a realização de uma experiência como a do SACI, que propõe a relação entre Universidade / serviço / comunidade?
- 5.6 - Mesmo tendo claro que a sua referência é a UFRN, qual seria, na sua opinião, a função social da Universidade?
- 5.7– A sua experiência no SACI é capaz de revelar o cumprimento da função social da Universidade nos bairros onde se desenvolve?

## **6 GRADECER E SOLICITAR QUE O ENTREVISTADO ASSINE O TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E A CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS**

Entrevistado:

Código:

Data:

---

***Entrevistador(a)***

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Público-alvo: pessoas da comunidade que participaram das atividades de intervenção do SACI no período de 2001 a 2004 (agentes de saúde, enfermeira, estudantes do ensino fundamental, diretores de unidade, diretores de escola, representantes de associações, centros sociais)

### **1 APRESENTAR A PESQUISA E A TEMÁTICA**

Analisar a participação dos grupos envolvidos no Programa Saúde e Cidadania - SACI da UFRN e nas Atividades Curriculares em Comunidade - ACC da UFBA no período de 2001 a 2004, como essas experiências dialogam com a comunidade e contribuem para a formação cidadã.

### **2 INFORMAR SOBRE A CARTA DE CESSÃO E SOBRE O TERMO DE CONSENTIMENTO**

### **3 SOLICITAR PERMISSÃO PARA GRAVAR**

### **4 INICIAR A ENTREVISTA SOLICITANDO QUE INFORME:**

4.1 - Nome:

4.2 - Data de nascimento:

4.3 - Bairro que mora:

4.4 - A que grupo social pertence na comunidade?

4.5 - Quando participou do SACI?

### **5 RESPONDER AS SEGUINTEs QUESTÕES:**

5.1 - Você poderia falar sobre o que foi a experiência da SACI/UFRN para você?

5.2 - Qual a importância da participação na SACI para a sua vida na comunidade?

5.3 - Como foi a sua relação com os alunos e tutores da Saúde e Cidadania - SACI/UFRN?

5.4 - Quando participou do SACI você teve a oportunidade de expressar sua opinião sobre os problemas da sua comunidade?

5.5 – Os alunos e tutores do SACI trouxeram propostas prontas para resolver os problemas diagnosticados?

5.6 – A sua participação no SACI despertou em você a necessidade de contribuir para as mudanças na comunidade?

**6 - AGRADECER E SOLICITAR QUE O ENTREVISTADO ASSINE O TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E A CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS**

Entrevistado:

Código:

Data:

---

***Entrevistador(a)***

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Público-alvo: Pró-Reitores de Extensão e de Graduação e de extensão e Coordenadores

### **1 - APRESENTAR A PESQUISA E A TEMÁTICA**

Analisar a participação dos grupos envolvidos no Projeto Saúde e Cidadania da UFRN e nas Atividades Curriculares em Comunidade – ACC da UFBA no período de 2001 a 2004, como essas experiências dialogam com a comunidade e contribuem para a formação cidadã.

### **2 - INFORMAR SOBRE A CARTA DE CESSÃO E SOBRE O TERMO DE CONSENTIMENTO**

### **3 - SOLICITAR PERMISSÃO PARA GRAVAR**

### **4 - INICIAR A ENTREVISTA SOLICITANDO QUE INFORME:**

4.1 – Nome:

4.2 – Data de nascimento:

4.3 - Qual a função atual na Universidade?

4.4 – O departamento de lotação

4.5 – Há quanto tempo está na Universidade?

### **5 – RESPONDER AS SEGUINTEs QUESTÕES:**

5.1 – Fale sobre a contribuição do SACI com relação aos seguintes pontos:

- Proposta metodológica
- Contribuição para a formação do profissional cidadão nos cursos envolvidos

5.2 – De que forma a Pró-Reitoria se empenhou em concretizar o SACI e quais são as estratégias implementadas para a consolidação da proposta?

5.3 – Você considera que proposta do SACI contribui para o cumprimento da função social na universidade?

6 - AGRADECER E SOLICITAR QUE O ENTREVISTADO  
ASSINE O TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E A CARTA  
DE CESSÃO DE DIREITOS

Entrevistado:

Código:

Data:

---

***Entrevistador(a)***

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**Público-alvo:** Coordenadores dos cursos envolvidos

### **1 - APRESENTAR A PESQUISA E A TEMÁTICA**

Analisar a participação dos grupos envolvidos no Projeto Saúde e Cidadania da UFRN e nas Atividades Curriculares em Comunidade – ACC da UFBA no período de 2001 a 2004, como essas experiências dialogam com a comunidade e contribuem para a formação cidadã.

### **2 - INFORMAR SOBRE A CARTA DE CESSÃO E SOBRE O TERMO DE CONSENTIMENTO**

### **3 - SOLICITAR PERMISSÃO PARA GRAVAR**

### **4 - INICIAR A ENTREVISTA SOLICITANDO QUE INFORME:**

4.1 – Data de nascimento:

4.2 - O departamento de lotação

4.3 – Quando assumiu o cargo de coordenador?

4.4 – Há quanto tempo está na Universidade?

### **5 – RESPONDER AS SEGUINTEs QUESTÕES:**

5.1 – Fale sobre a contribuição do SACI com relação aos seguintes pontos:

- Proposta metodológica
- Conteúdos
- Contribuição para a formação do profissional cidadão nos cursos envolvidos

5.2 – De que forma a coordenação se empenha em concretizar o SACI e quais são as estratégias implementadas para a consolidação da proposta?

5.3 – Você considera que o SACI contribui para o cumprimento da função social na Universidade?

**6- AGRADECER E SOLICITAR QUE O ENTREVISTADO  
ASSINE O TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E A CARTA  
DE CESSÃO DE DIREITOS**

Entrevistado:

Código:

Data:

---

***Entrevistador(a)***

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Público-alvo: Pró-reitores de graduação e de extensão

### **1 - APRESENTAR A PESQUISA E A TEMÁTICA**

Analisar a participação dos grupos envolvidos no Projeto Saúde e Cidadania da UFRN e nas Atividades Curriculares em Comunidade – ACC da UFBA no período de 2001 a 2004, como essas experiências dialogam com a comunidade e contribuem para a formação cidadã.

### **2 - INFORMAR SOBRE A CARTA DE CESSÃO E SOBRE O TERMO DE CONSENTIMENTO**

### **3 - SOLICITAR PERMISSÃO PARA GRAVAR**

### **4 - INICIAR A ENTREVISTA SOLICITANDO QUE INFORME:**

4.1 – Nome:

4.2 – Data de nascimento:

4.3 - Qual a função atual na Universidade?

4.4 – O departamento de lotação

4.5 – Há quanto tempo está na Universidade?

### **5 – RESPONDER AS SEGUINTEs QUESTÕES:**

5.1 – Fale sobre a contribuição da ACC com relação aos seguintes pontos:

- Proposta metodológica
- Conteúdos
- Contribuição para a formação do profissional cidadão nos cursos envolvidos

5.2 – De que forma a Pró-Reitoria se empenhou em concretizar a ACC e quais são as estratégias implementadas para a consolidação da proposta?

5.3 – Você considera que proposta da ACC contribui para o cumprimento da função social na Universidade?

**6 AGRADECER E SOLICITAR QUE O ENTREVISTADO  
ASSINE O TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E A CARTA  
DE CESSÃO DE DIREITOS**

Entrevistado:

Código:

Data:

---

***Entrevistador(a)***

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Público-alvo: Coordenadores dos cursos envolvidos

### **1 - APRESENTAR A PESQUISA E A TEMÁTICA**

Analisar a participação dos grupos envolvidos no Projeto Saúde e Cidadania da UFRN e nas Atividades Curriculares em Comunidade – ACC da UFBA no período de 2001 a 2004, como essas experiências dialogam com a comunidade e contribuem para a formação cidadã.

### **2 - INFORMAR SOBRE A CARTA DE CESSÃO E SOBRE O TERMO DE CONSENTIMENTO**

### **3 - SOLICITAR PERMISSÃO PARA GRAVAR**

### **4 - INICIAR A ENTREVISTA SOLICITANDO QUE INFORME:**

4.1 – Nome:

4.2 – Data de nascimento:

4.3 - O departamento de lotação

4.4 – Quando assumiu o cargo de coordenador?

4.5 – Há quanto tempo está na universidade?

### **5 – RESPONDER AS SEGUINTEs QUESTÕES:**

5.1 – Fale sobre a contribuição da ACC com relação aos seguintes pontos:

- Proposta metodológica
- Conteúdos
- Contribuição para a formação profissional nos cursos envolvidos

5.2 – De que forma a coordenação se empenha em concretizar a ACC e quais são as estratégias implementadas para a consolidação da proposta?

5.3 – Você considera que a ACC contribui para o cumprimento da função social na universidade?

**6- AGRADECER E SOLICITAR QUE O ENTREVISTADO ASSINE O TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E A CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS**

Entrevistado:

Código:

Data:

---

***Entrevistador(a)***

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Público: alunos egressos da Atividade Curricular em Comunidades - ACC

### **1 - APRESENTAR A PESQUISA E A TEMÁTICA**

Analisar a participação dos grupos envolvidos no Projeto Saúde e Cidadania da UFRN e nas Atividades Curriculares em Comunidade – ACC da UFBA no período de 2001 a 2004, como essas experiências dialogam com a comunidade e contribuem para a formação cidadã.

### **2 - INFORMAR SOBRE A CARTA DE CESSÃO E SOBRE O TERMO DE CONSENTIMENTO**

### **3 - SOLICITAR PERMISSÃO PARA GRAVAR**

### **4 - INICIAR A ENTREVISTA SOLICITANDO QUE INFORME:**

4.1 – Nome:

4.2 - Data de nascimento:

4.3 - Curso que faz:

4.4 – Quando cursou a ACC:

4.5 – Bairro em que atuou na ACC:

### **5 – RESPONDER AS SEGUINTEs QUESTÕES:**

5.1- Fale sobre a sua participação no projeto de Atividade Curricular em Comunidade e a importância para sua formação profissional.

5.2 - Você considera que a ACC promove uma relação de interação e diálogo entre universidade e comunidade?

5.3 - As atividades desenvolvidas na ACC promovem a compreensão de uma formação para a cidadania na Universidade?

5.4 - A sua participação na ACC despertou os conhecimentos sobre as temáticas a seguir?

5.4.1 – Meio ambiente e sociedade

- 5.4.2 - Saúde e qualidade de vida  
 5.4.3 - Participação e mudança social  
 5.4.4 - Formação e cidadania  
 5.5. Você poderia falar sobre a relação entre esses temas e a importância para a sua formação?  
 5.6 - Mesmo tendo claro que a sua referência é a UFBA, qual seria, na sua opinião, a função social da Universidade?  
 5.7 - A sua experiência na ACC é capaz de revelar o cumprimento da função social da Universidade nos bairros onde se desenvolve?

**6- AGRADECER E SOLICITAR QUE O ENTREVISTADO ASSINE O TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E A CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS**

Entrevistado:

Código:

Data:

---

***Entrevistador(a)***

## **LISTA DOS ENTREVISTADOS - ACC/UFBA**

<b>Nomes fictícios</b>	<b>Departamento</b>	<b>Atuação</b>
Odara	Farmácia	Cruz da Mata
Realce	Medicina	Oitis
Candeias	Funcionária	Oitis
Oceano	Física (aposentada)	Coordenadora
Bandolins	Música	Pró-Reitor da Extensão
Poema	Educação (aposentada)	Coordenadora

<b>Nomes fictícios</b>	<b>Cursos</b>	<b>Atuação</b>
Iracema	Enfermagem	Cruz da Mata
Imbu	Nutrição	Cruz da Mata
Jaçanã	Nutrição	Cruz da Mata
Ipiranga	Enfermagem	Cruz da Mata
Itamarati	Farmácia	Cruz da Mata
Jatoba	Medicina	Oitis
Itabaiana	Direito	Oitis
Curimatú	Enfermagem	Oitis
Ingá	Medicina	Oitis
Zumbi	Enfermagem	Oitis
Igarapé	Comunicação Social	COM 455
Buriti	Farmácia	Cruz da Mata
Dendê	Farmácia	Cruz da Mata

<b>Nomes fictícios</b>	<b>Atuação</b>	<b>Comunidade</b>
Ondina	D. Casa	Cruz da Mata
Placafor	Professora	Cruz da Mata
Itapoã	Feirante	Cruz da Mata
Jaguaribe	Professor	Oitis
Piatã	Estudante	Oitis
Patamares	Lider comunitária	Oitis

## **LISTAGEM DOS ENTREVISTADOS - SACI/UFRN**

<b>Nomes fictícios</b>	<b>Lotação</b>	<b>Atuação</b>
Drão	Odontologia	Felipe Camarão

Flores	Psicologia (Funcionária)	Cidade Nova
Travessia	Comunicadora Social (UNI)	Cidade Nova
Andança	Sec. Meio Ambiente (Func.)	Felipe Camarão
Animã	Saúde Coletiva	Coordenadora
Etrelas	Ciências Sociais	PROEX
Anunciação	Educação	PROGRAD

<b>Nomes fictícios</b>	<b>cursos</b>	<b>Atuação</b>
Panatis	Enfermagem	Felipe Camarão
Pajeu	Medicina	Felipe Camarão
Parati	Nutrição	Felipe Camarão
Punaú	Odontologia	Felipe Camarão
Uruçu	Farmácia	Felipe Camarão
Sapé	Enfermagem	Cidade Nova
Sariema	Medicina	Cidade Nova
Tupi	Farmácia	Cidade Nova
Papari	Nutrição	Cidade Nova
Potengi	Odontologia	Cidade Nova
Taipu	Enfermagem	Cidade Nova
Utinga	Fisioterapia	Nova Cidade
Tapitanga	Odontologia	Guarapes

<b>Nomes fictícios</b>	<b>Atuação</b>	<b>Comunidade</b>
Maracajá	Professora	Felipe Camarão
Pitangui	Agente de Saúde	Felipe Camarão
Jenipabu	Enfermeira (PSF)	Felipe Camarão
Muriú	Enfermeira (PSF)	Cidade Nova
Búzios	Agente de Saúde	Cidade Nova
Tabatinga	Agente de Saúde	Cidade Nova

**LISTA DE FOTOGRAFIAS**

Foto 1 – Visita domiciliar, Cidade Nova, Natal/RN. Fonte: Acervo da Tutora do SACI/UFRN.....	252
Foto 2 – Visita domiciliar, Oitis, Esplanada/BA. Fonte: Acervo da ACC/UFBA - MED 459.....	252
Foto 3 – Interação e diálogo com a comunidade, Cidade Nova, Natal/RN.Fonte: Acervo da Tutora do SACI/UFRN .....	270
Foto 4 – Interação e diálogo com a comunidade, Cruz da mata, Conde/BA.Fonte: Acervo da ACC/UFBA – FAR 458 .....	270
Foto 5 – Identidade e prática solidária, Cidade Nova, Natal/RN. Fonte: Acervo da Tutora do SACI/UFRN .....	289
Foto 6 – Identidade e prática solidária, Oitis, Esplanada/BA. Fonte: Acervo da ACC/UFBA – MED 459 .....	289
Foto 7 – Generosidade e responsabilidade, Cidade Nova, Natal/RN. Fonte:Acervo da Tutora do SACI/UFRN.....	298
Foto 8 – Generosidade e responsabilidade, Cruz da Mata, Conde/BA, Fonte: Acervo da ACC/UFBA – FAR 458.....	298
Foto 9– Cidadania e condição humana, Escola Estadual Maria Queiroz, Felipe Camarão, Natal/RN. Fonte: Acervo da Tutora do SACI/UFRN.....	312
Foto 10 – Cidadania e condição humana, Oitis, Esplanada/BA. Fonte: Acervo da ACC/UFBA – FAR 458.....	312
Foto 11 – Saber contextual e crítico, Cidade Nova, Natal/RN Fonte: Acervo da Tutora do SACI/UFRN .....	331
Foto 12 – Saber contextual e crítico, Oitis, Esplanada/BA, Fonte: Acervo da. ACC/UFBA – MED.....	331

## **LISTA DE SIGLAS**

ACC – Atividade Curricular em Comunidade

ACIEPE – Atividade Curricular de Integração de Ensino-Pesquisa-Extensão

AISAN – Avaliação do Impacto do Saneamento Ambiental em Áreas Pauperizadas

de Salvador

BCCF – Bloco de Componentes Curriculares Flexíveis

CADCT – Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CCS – Centro de Ciência da Saúde

CDHMP – Centro de Direitos Humanos e Memória Popular

CECOP – Centro de Documentação Popular

CENARTE – Centro de Estudos, Pesquisa e Ação Cultural

CEPAC – Central de produção Artística e Cultural

CES – Centro de Educação Superior

CINAEM – Coordenação Nacional de Avaliação do Ensino Médico

CINCRUTAC – Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de

Treinamento e Ação Comunitária

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COM – Comunicação Social

CPC – Centro Popular de Cultura

CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

DSC – Departamento de Saúde Coletiva

FAP – Frente de Alfabetização Popular

FAPESB – Fundação Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FAR – Farmácia

FFA - Fundação Fé e Alegria

FMI – Fundo Monetário Internacional

GIM – Grupo Interdisciplinar e Multiprofissional

HUOL – Hospital Universitário Onofre Lopes

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEJC – Maternidade Escola Januário Cicco

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

MST – Movimento dos Sem Terra

MED – Medicina

NEME – Núcleo de Ensino Médico

NESC – Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PAPES – Programa de Articulação Pesquisa, Ensino e Sociedade

PEPIN – Programa de Assistência Primária à Saúde: Práticas Multiprofissionais e

Interdisciplinares

PESC – Programa de Ensino e Extensão Educação, Saúde e Cidadania

PNE – Programa Nacional de Educação

POLEN – Projeto Político Pedagógico do Engelho dos Sonhos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRODURN – Programa de Desenvolvimento Urbano

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PSF – Programa Saúde da Família

SACI – Saúde e Cidadania

SAR – Serviço de Assistência Rural

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SEPLANTEC – Secretaria Estadual de Planejamento de Ciência e Tecnologia

SILOS – Sistemas Locais de Saúde

SMS – Secretaria Municipal de Saúde

SSAP – Secretaria de Saúde Pública

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional de Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNI – Uma Nova Iniciativa na Formação dos Profissionais de Saúde: União com a

Comunidade

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

ISBN-13: 978-8523711405



9 788523 711405

