

ANA LUIZA SALGADO CUNHA

A EXPERIÊNCIA COMO PRÁTICA FORMATIVA DE ESTUDANTES NA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2013

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

C972e
2013

Cunha, Ana Luiza Salgado, 1988-

A experiência como prática formativa de estudantes na
extensão universitária / Ana Luiza Salgado Cunha. – Viçosa,
MG, 2013.

xii, 85f. : il. (algumas color.) ; 29cm.

Inclui anexo.

Orientador: Marisa Barletto

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 81-84

1. Extensão universitária. 2. Experiência. 3. Estudantes
universitários. 4. Estudantes - Atividades. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 378.155

ANA LUIZA SALGADO CUNHA

**A EXPERIÊNCIA COMO PRÁTICA FORMATIVA DE ESTUDANTES NA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 6 de março de 2013

Lourdes Helena da Silva

Paula Dias Bevilacqua

Marisa Barletto
(Orientadora)

DEDICATÓRIA

A tod@s @s estudantes engajad@s em práticas e reflexões extensionistas, que colocam tudo de si naquilo que fazem, construindo sentidos e significados diversos à suas ações, transformando-as em práticas formativas ao longo da constituição de suas experiências. Em especial @s participantes desta pesquisa que tanto contribuíram para realização deste trabalho.

Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de minha própria experiência, sempre em relação com processos que eu via se desenrolarem em torno de mim. (FOUCAULT apud ERIBON, 1996, p.40).

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer, por isso:

À minha Mãe, Zainha, pela confiança, cuidado, amor e paciência inesgotável com os meus constantes “delírios e devaneios”.

Ao meu Pai, Carlos, também pela confiança, pelo amor e por apostar sempre na minha capacidade de seguir em frente.

Ao meu Irmão, Pê, pelo orgulho que sempre demonstrou ter de mim, pelo carinho, cuidado e “socorros” de todas as horas.

À minha Orientadora, Marisa, pelo respeito, confiança, conselhos e pela enorme paciência pedagógica com meus desassossegos.

À Eliane, coração do PPGE, por ser braço, abraço e motivação. Por ter sempre respostas para minhas perguntas sem fim e por não me deixar nunca esmorecer.

À professora-amiga Lourdes Helena, pelo carinho, disponibilidade e pelas inúmeras contribuições ao longo da construção deste trabalho.

Ao Professor Edgar, companheiro e grande incentivador.

À Professora Paula Bevilacqua, por aceitar, tão solicitamente, contribuir com este trabalho.

A toda galera da Diretoria de Programas Especiais (DIP), em nome da querida Professora Leci, que fez da Bolsa Reuni um grande e divertido aprendizado.

À Flavinha, Elimar, Carol e Zé Márcio, por serem amigos constantes nesta jornada de mestrado. À Neca, Eriquita, Míriam e Kátia, por reforçarem o vivido e alimentarem nossos dias de inspiração. À Milene, Lara, Rogéria, Márcio, Marquinhos, companheiros de aulas, cafezinhos e desabafos.

À Ana, Wagner e Talitha, companheiros, amigos, presentes e conselheiros.

À Cida, pelo constante sorriso no final do corredor e os “santos” cafezinhos doados na hora do almoço.

À Família Salgado, que me enche de inspiração e motivação todos os dias.

Às minhas amigas e amigos de sempre, e para sempre, por aceitarem minhas ausências e me incentivarem a seguir em frente sempre acreditando em mim. Em especial À Dani, Raquel, Fifi’s, Morango, Karini, Ari, Jessica, Felipe, Juninho, Kju e AnaLu, pela companhia de sempre, mesmo de longe. À Lujan e Leandro, pelo carinho e por um dos maiores presentes de todos: Gabriela.

Não há ordem de importância aqui, só há eternos: “MUITO OBRIGADA”.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
LISTA DE SIGLAS.....	viii
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. APORTES TEÓRICOS.....	7
2.1. EXTENSÃO E FORMAÇÃO – A EXPERIÊNCIA COMO PRODUÇÃO DE SABERES.....	7
2.2. CONTEXTOS DA EXPERIÊNCIA - ASPECTOS HISTÓRICOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	12
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	29
3.1 O GRUPO FOCAL COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	39
3.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO PROCEDIMENTO ANALÍTICO.....	44
4. ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	50
4.1. CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO E ELEMENTOS FORMATIVOS.....	53
4.1.1. IDENTIDADE E PERTENCIMENTO.....	53
4.1.2. CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO.....	57
4.1.3. PRODUÇÃO E HIERARQUIA DE SABERES.....	60
4.1.4. RELAÇÃO ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO.....	62
4.1.5. BOLSA.....	65
4.1.6. O PAPEL DO PROFESSOR.....	66
4.1.7. EXPERIÊNCIA.....	67
4.2. POLISSEMIAS EM POLIFONIAS – O ENCONTRO DE MULTIPLICIDADES	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
ANEXO.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades de Extensão Universitária.....	31
Quadro 2 - Modalidade “Outras”.....	42
Quadro 3 – Modalidade Prática de Difusão Cultura.....	42
Quadro 4 – Modalidade Prestação de Serviços.....	43
Quadro 5 – Modalidade Ensino.....	43
Quadro 6 – Caracterização das categorias.....	46

LISTA DE FIGURAS

Figura1 - Extensão Universitária por tipo e número de atividades.....	32
Figura 2 – Extensão Universitária por Centro de Ciências.....	33
Figura 3 – Extensão Universitária do CCA/por Departamento.....	34
Figura 4 – Extensão Universitária do CCB/por Departamento.....	35
Figura 5 – Extensão Universitária do CCE/por Departamento.....	35
Figura 6 – Extensão Universitária do CCH/por Departamento.....	36
Figura 7 – Extensão Universitária por modalidade.....	38

LISTA DE SIGLAS

CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CPC	Centro Popular de Cultura
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCB	Centro de Ciências Biológicas
CCE	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH	Centro de Ciências Humanas
PEC	Pró Reitoria de Ensino
DAD	Departamento de Administração
DAH	Departamento de Artes e Humanidades
DAU	Departamento de Arquitetura e Urbanismo
DBA	Departamento de Biologia Animal
DBB	Departamento de Bioquímica e Biologia Molecular
DBG	Departamento de Biologia Geral
DBV	Departamento de Biologia Vegetal
DCM	Departamento de Comunicação Social
DCS	Departamento de Ciências Sociais
DDE	Departamento de Entomologia
DEA	Departamento de Engenharia Agrícola e Ambiental
DEC	Departamento de Engenharia Civil
DED	Departamento de Economia Doméstica
DEE	Departamento de Economia
DEF	Departamento de Engenharia Florestal
DEL	Departamento de Engenharia Elétrica
DEM	Departamento de Enfermagem e Medicina
DEP	Departamento de Engenharia de Produção
DEQ	Departamento de Química
DER	Departamento de Economia Rural
DES	Departamento de Educação Física
DFT	Departamento de Fitotecnia
DGE	Departamento de Geografia
DPD	Departamento de Direito
DPE	Departamento de Educação
DPI	Departamento de Informática
DPS	Departamento de Solos
DTA	Departamento de Tecnologia de Alimentos
DVT	Departamento de Veterinária
DZO	Departamento de Zootecnia
DLA	Departamento de Letras
DHI	Departamento de História
DMA	Departamento de Matemática
DNS	Departamento de Nutrição e Saúde
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
EUA	Estados Unidos da América
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEXTE	Programa de Fomento à Extensão Universitária
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

RESUMO

CUNHA, Ana Luiza Salgado, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2013.
A experiência como prática formativa de estudantes na Extensão Universitária.
Orientadora: Marisa Barletto.

O presente trabalho consiste numa pesquisa que tem como tema a experiência enquanto prática formativa de estudantes de graduação envolvidos em atividades de Extensão Universitária, que por sua vez são compreendidas historicamente em suas diferentes concepções e práticas. O principal objetivo desta pesquisa foi qualificar a dimensão da experiência construída por estudantes universitários envolvidos em atividades de Extensão Universitária, compreendendo como elas incidem na trajetória dos estudantes buscando entender o modo como os mesmos as tratam na sua formação acadêmica. Com o intuito de compreender as diferentes concepções e modalidades de Extensão Universitária constituídas historicamente, associadas às diferentes funções assumidas pela universidade, foram analisadas como as diferenças sociais e políticas nas concepções e modalidades de Extensão atravessam as diferentes experiências formativas de estudantes. Nos caminhos metodológicos, optamos por utilizar entrevistas, na perspectiva de Grupo Focal, enquanto instrumento de produção de informações sobre as experiências extensionistas, sendo realizados quatro encontros com diferentes grupos de estudantes universitários. Para compreender e analisar as informações emergentes dos grupos focais, à luz das teorias por nós trabalhadas nesta pesquisa, utilizamos o método da Análise de Conteúdo, com o objetivo de extrair significados dos discursos construídos coletivamente pelos estudantes, identificando características da mensagem, sentidos e significados e compreendendo elementos que transversalizam as diferentes experiências, concepções e práticas. Os resultados desta pesquisa permitiram-nos qualificar as experiências dos estudantes universitários na perspectiva da historicidade das práticas de Extensão, bem como os significados e sentidos das experiências em Extensão Universitária na construção do conhecimento acadêmico. Assim, compreendemos a existência de outras formas de tecer conhecimentos, nos quais a Extensão Universitária aparece como uma das possibilidades de espaços para outros tantos conhecimentos que se anunciam como novos paradigmas.

ABSTRACT

CUNHA, Ana Luiza Salgado, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, march, 2013.
The experience and practical training of students in University Extension. Advisor:
 Marisa Barletto.

The present study is a research about experience, as a subject of educational practice for undergraduate students involved in university extension, understanding its historical different conceptions and practices. The main purpose was to qualify the experience dimension of university students involved in university extension activity, understanding how it is related to students formative process and how they treat the extension activities experiences in their academic background. Considering the different conceptions and the historical university extension modalities associated to several functions assumed by university, we analyzed how the social and political differences in conceptions and university extension activities modalities cross students several formative experiences. As methodology, we adopted interviews based on focal group perspective. They were used as instruments for information production about the extension experiences. Four meetings happened with different university students groups. In order to understand and analyze data from focal groups, in the light of theories used for the present work, we applied the content analysis for the purpose of extracting the meanings of speeches which were built collectively by the students, identifying message characteristics, senses and meanings, understanding transversal elements in different experiences, conceptions and practices. The research results allowed us qualifying the university experiences in the perspective of extension practices historicity, understanding which place the extension activity takes in students trajectory, just as well as the meanings and senses of experiences in universities extension activities over academic expertise construction. Thereby, it is possible to understand the existence of other ways of composing knowledges which are organized based on practices and do not have the status of scientific knowledge; as a result they are not institutionally legitimized, as in the case of experience. In the present study, the university extension practices are understood as educational significant experiences, because of their contribution for the living field. Where occur the relations of experiences as well the several practices and conceptions are intimately linked to the historical and political tensioning in Brazilian education. We also conclude that other

paradigms are announced beyond the traditional university knowledge, the university extension activities appears as a possibility of making place for other existing knowledges.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a experiência enquanto prática formativa de estudantes de graduação envolvidos em atividades de Extensão Universitária. Entendendo que as experiências formativas são parte constituinte do sujeito e, considerando a universidade enquanto espaço de produção de uma pluralidade de saberes e práticas, destacamos a experiência como eixo fundamental deste trabalho, compreendendo-a enquanto prática formativa de estudantes universitários. Nesta perspectiva, destacamos a experiência enquanto reflexão articuladora de sentidos e significados do vivido, a qual é o próprio *lócus* de tessitura de conhecimentos.

Tendo em vista que a Extensão Universitária constituiu-se historicamente por meio de tensionamentos políticos e sociais, culminando em diferentes práticas de interação entre comunidade/universidade, o objetivo desta pesquisa foi compreender como as práticas formativas constituídas pelas experiências de estudantes extensionistas incidem em sua formação; isto, considerando as diferentes concepções de Extensão que permeiam o espaço universitário. Assim, trazemos a experiência formativa de estudantes extensionistas enquanto campo de conhecimento, práxis e possibilidade de promoção de trocas sistematizadas entre diferentes saberes construídos no espaço universitário.

A extensão universitária reflete objetivos sociais, políticos, econômicos e culturais da universidade. Diferentes autores, apresentados nessa dissertação, apontam que foram diversas as concepções e práticas de interação universidade/comunidade ao longo da trajetória histórica da universidade brasileira. Entendemos que nessa historicidade, práticas extensionistas diversas consolidaram as diferentes modalidades de extensão, produzindo um cenário contemporâneo em que coexistem várias perspectivas políticas, teóricas e metodológicas no modo de fazer extensão na universidade. Modalidades de Extensão Universitária referem-se às classificações gerais de tipo práticas de extensão universitárias, quais sejam: prestação de serviços, ensino, prática de difusão cultural e uma quarta, ainda sem denominação, que assumimos nesse trabalho como ‘outras’; que discutiremos mais adiante.

Em meio à polifonia¹ de políticas e atores, percebemos tantas extensões que fazem nosso olhar voltar-se às tantas possibilidades de construção de experiência enquanto práticas formativas de estudantes de graduação envolvidos na realização de projetos de extensão. Assim, além do objetivo de tratar da experiência formativa dos estudantes extensionistas

¹Polifonia é uma palavra que vem do grego e que significa “muitas vozes”. Na linguística, polifonia é, segundo Mikhail Bakhtin, a presença de outros textos dentro de um texto, tendo como principal propriedade a diversidade de vozes controversas no interior de um texto. Significa multiplicidade de sons, neste caso, de vozes.

como categoria central deste trabalho, objetivamos identificar e caracterizar as diferentes modalidades de Extensão Universitária.

Entendendo a experiência discente na Extensão Universitária enquanto processo de formação acadêmica, buscamos analisar como a diversidade historicamente construída das diferentes perspectivas da extensão incide nos estudantes enquanto processo formativo. Assim, voltamo-nos aos diferentes impactos das experiências extensionistas na trajetória do estudante, compreendendo as perspectivas históricas e políticas que permeiam as diferentes práticas extensionistas.

Para tanto, indagamos: quais são os impactos causados na formação do estudante universitário que está inserido em atividades de extensão? Qual o modo como os estudantes tratam suas experiências em Extensão na sua formação acadêmica? Como foram construídas, historicamente, as diferentes concepções e modalidades de Extensão Universitária, associadas às diferentes funções assumidas pela universidade? E ainda, quais as diferenças sociais e políticas nas concepções e modalidades de Extensão Universitária e como estas impactam na construção das diferentes experiências formativas de estudantes?

A decisão de pesquisar sobre o problema da Extensão Universitária como processo de formação acadêmica de estudantes teve sua origem na minha vivência em atividades de Extensão Universitária ao longo de toda a graduação em Pedagogia, o que me permitiu estar imersa num mundo diferente daquele para o qual vinha sendo preparada: a sala de aula. A minha vivência em tais atividades permitiu dois tipos de experiência universitária: uma relativa às atividades extensionistas na Ludoteca/UFV²; e a outra, relativa à participação/colaboração em eventos extensionistas muito tradicionais da Universidade Federal de Viçosa, como a Semana do Fazendeiro³ e o Projeto Rondon. Nessa trajetória tive a oportunidade de conhecer a Extensão Universitária por diferentes ações, o que provocou em mim um olhar mais reflexivo, principalmente no que tange às experiências construídas pelos estudantes envolvidos nestas ações.

Uma reflexão importante emergiu a partir dessas minhas experiências em Extensão Universitária: apesar das atividades de extensão serem tão prestigiadas por grande parte dos estudantes universitários que delas participam, por que ainda permanecem à margem do espaço universitário, como uma “subcategoria” acadêmica? Apesar de haver uma significativa

² Atividades promovidas pela Ludoteca-UFV, na qual a equipe se desloca às escolas parceiras para realizar atividades lúdicas no próprio espaço escolar.

³ A Semana do Fazendeiro, promovida pela UFV desde 1929, é considerada a primeira atividade extensionista do Brasil. Oferece atividades de formação - nas modalidades curso, minicurso e ‘dia de campo’, bem como outras oportunidades de melhoria na produção e bem-estar social do produtor rural e seus familiares e também para o público em geral.

valorização da extensão na última década, ainda estamos longe de desconstruir a hierarquia entre pesquisa, ensino e extensão como pilares da universidade brasileira.

Segundo Castro (2004), são poucos os trabalhos que investigam a prática das ações de Extensão Universitária no cotidiano, bem como seu desenvolvimento, perfil, tipos de ação, dentre outras. A maioria dos trabalhos enfoca a construção histórica da Extensão, abrangendo seus aspectos legais e sua inserção na universidade como terceira função, sendo que pouco se pesquisou sobre seu cotidiano e sua influência no processo da formação discente, constituindo aí uma lacuna quanto aos estudos referentes à temática. Por sua vez, no Plano Nacional de Extensão de 1999, muito pouco se fala do papel dos estudantes em atividades de Extensão Universitária e em nenhum momento trata desta enquanto processo de formação desses estudantes.

De acordo com Silva (2003) a universidade, enquanto instituição social, acompanhou o processo de complexificação da sociedade contemporânea, tensionada por diferentes interesses, num processo histórico que a tornou múltipla e plural, com funções variadas, definidas de acordo com as relações que se estabeleceram com a sociedade política e a sociedade civil⁴. Segundo o autor, pelo seu caráter de instituição organizadora, articuladora e produtora de conhecimentos, a universidade encontra-se com uma pluralidade de aspirações e exigências, tanto como investigadora para o avanço da ciência e da tecnologia, quanto atenta à sua função social.

Ao compreender a historicidade da Extensão Universitária brasileira localizamos tensionamentos políticos, cujas resultantes consolidaram em tipos diferentes de práticas de extensão. Tais práticas foram organizadas e instrumentalizadas de acordo com projetos de sociedade, nos quais a relação universidade/comunidade ocupava um lugar singular e estratégico. Pode-se identificar nos estudos sobre a Extensão Universitária Brasileira o envolvimento de sujeitos políticos variados como grupos sociais, movimentos sociais, comunidades, governos, instituições públicas e privadas, dentre outros. Considerando algumas dimensões da historicidade da Universidade no Brasil, entende-se que, mesmo ocupando um espaço muito secundarizado no que tange à produção do conhecimento na

4 Tratadas por Gramsci e interpretadas por Coutinho (1992), a sociedade política é definida como arena das instituições políticas e do controle legal constitucional. Já a sociedade civil é definida por Gramsci como uma esfera social dotada de funções e leis relativamente autônomas em relação ao Estado, composta por sujeitos políticos coletivos, os chamados aparelhos privados de hegemonia, que são produtoras de ideias, símbolos e consensos relacionados ao social e ao econômico, não caracterizados pela repressão. É formada por um conjunto de organizações ocupadas com o objetivo de elaborar e difundir ideologias, representadas por instituições como igrejas, escolas, partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação. Na sociedade política as classes buscam exercer sua hegemonia e dominação por mecanismos coercitivos, enquanto na sociedade civil buscam hegemonia através da direção política e da produção de consensos.

universidade, a Extensão teve uma expressão notória no modo como a universidade foi pensada em contextos históricos, como instrumento estratégico de poder do Estado.

As transformações políticas, econômicas e sociais apontam mudanças estruturais na sociedade como um todo. Portanto, as diversas concepções de sociedade que levam à elaboração dos princípios do sistema educacional, e, conseqüentemente, da função da universidade, levam também á concepções diversas sobre o lugar e a função da Extensão Universitária. Considerando, então, que tal discussão é sobre processos e estruturas educacionais, envolvemo-nos, pois, na tentativa de compreender qual o lugar da Extensão Universitária na formação dos estudantes universitários e como a experiência extensionista desses estudantes incide na sua formação política e subjetiva, e, ainda, quais elementos estão transversalizados nessa prática socioeducativa.

Segundo Santos (2009), é na experiência que se privilegia o outro como forma de construir conhecimentos e compreender a realidade. Quando o autor propõe um novo senso comum, político e consciente, ele se refere aos espaços nos quais todas as formas de conhecer e poder sejam também consideradas políticas e conhecimento. Assim, segundo Santos (2009), os conhecimentos ditos científicos não são os únicos construídos na universidade, mesmo que unicamente legitimados. Existem formas outras de construção de conhecimentos que são organizadas na práxis, mas que, por não alcançarem o *status* de conhecimento científico, não são institucionalmente legitimadas, como é o caso da experiência.

Entendemos, neste trabalho, as práticas de Extensão Universitária como experiências significativas de formação, por favorecerem o campo do vivido, onde são tecidas as relações experienciais. O saber da experiência trata do sentido que atribuímos ao que nos acontece em termos de pertencimento. É o sentido daquilo que vivemos articulado à processos de formação (BRAÚNA *et al*, 2011). Sendo a Extensão Universitária um espaço de construção de saberes-práticas, buscamos compreender de que maneira ela contribui para construção de experiências formativas dos estudantes. O que pretendemos com nossa reflexão para este trabalho é entender e destacar os significados e sentidos que os estudantes atribuem ao trabalho extensionista, discutindo a constituição do sujeito da experiência, sendo a mesma entendida como processo formativo através da construção de práticas no cotidiano e nas relações.

Utilizamos a classificação das práticas extensionistas de Silva (2003), que as organizou em cinco modalidades, quais sejam: Prestação de Serviços, Prática de Difusão Cultural, Ensino, Assistência Social e Outras. Porém, ao longo deste estudo compreendemos que, mesmo que cada uma dessas modalidades estivesse carregada de historicidade, ao analisarmos as correspondências epistemológicas e políticas de cada uma delas com as

concepções de extensão expressas pelos estudantes no que se refere às concepções Extensão Universitária, tais modalidades não se sustentam enquanto excludentes; ou seja, tal processo classificatório, ao se mostrar provisório, evidencia a força das práticas e experiências enquanto processo formativo e de produção de saberes.

A ênfase dada pelos estudantes é a Extensão como prática, como vivência, como espaço formativo que nem o ensino e nem a pesquisa conseguem proporcionar. A extensão é, segundo esses estudantes, fundamental na formação subjetiva do futuro profissional, tanto no sentido ético quanto político. Por sua vez, as concepções de prática, vivência, subjetividade, prática profissional, ética e política são tão diferentes quanto as modalidades de extensão em que estiveram envolvidos. Outra dimensão importante foi que, apesar das diferenças apontadas acima, há também um forte atravessamento da concepção funcionalista-assistencialista em todas as modalidades, que variam em intensidade, mas que são perceptíveis.

Propomos, então, a dissertação sobre esse processo de investigação, apresentando inicialmente a noção de experiência em diferentes matrizes epistemológicas, a fim de instrumentalizar a compreensão entre experiência e formação, ou ainda, compreender a experiência como espaço de produção de saberes. Essa noção permitiu a mediação teórica para a análise das entrevistas realizadas com os estudantes sobre suas práticas extensionistas e processos formativos.

Num segundo momento, sistematizamos os estudos de pesquisas que analisaram diferentes concepções e modalidades de Extensão Universitária, constituídas historicamente, associadas às diferentes funções assumidas pela universidade; tudo através de análise histórica da construção da Extensão no contexto da educação brasileira, juntamente com o contexto da Política Nacional de Extensão Universitária, compreendendo-a em termos legais e identificando as concepções nela existentes.

Na segunda parte da dissertação são apresentados os caminhos metodológicos que perpassaram a análise do Catálogo de Extensão Universitária da Universidade Federal de Viçosa para seleção dos participantes, seguida da preparação e da realização de grupos focais; e a análise de conteúdo das informações produzidas pelos grupos.

A terceira parte compreende a discussão e a análise da singularidade de um dos grupos/modalidades⁵ de Extensão Universitária, com ênfase nas concepções dos estudantes sobre a experiência enquanto prática formativa relevante em suas trajetórias, compreendendo elementos que transversalizam as diferentes experiências, concepções e práticas, indicando a força de concepções ainda hegemônicas sobre a Extensão Universitária e o papel da Universidade, chamando-nos a atenção para a existência de diferentes concepções e práticas extensionistas.

Para as considerações finais destacamos os desafios impostos ao ensino superior, especialmente para universidade pública, relativos às concepções de saber, com a necessidade de transformação de um conhecimento universitário distante de novas demandas para uma proposta horizontal, dialógica e coletiva, na qual a universidade tem como possibilidade abrir-se para outras formas de construção da relação universidade/sociedade. Destacamos a experiência de estudantes em Extensão Universitária enquanto possível espaço privilegiado para consolidação de outros conhecimentos, através da abertura da universidade a outros sujeitos e os saberes por eles tecidos.

⁵O termo “grupo/modalidades” refere-se à composição dos grupos focais, técnica de pesquisa aqui utilizada, organizada a partir da interpretação da modalidade da atividade de extensão desenvolvida nos projetos ou programas aos quais os estudantes estavam vinculados.

2. APORTES TEÓRICOS

2.1. EXTENSÃO E FORMAÇÃO – A EXPERIÊNCIA COMO PRODUÇÃO DE SABERES

Que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ‘é uma ciência’? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou saber vocês querem ‘menorizar’ quando dizem: ‘eu formulo este discurso, enuncio este discurso científico e sou um cientista’? (FOUCAULT, 1993, p.122)

Nossas trajetórias, pessoais e coletivas, carregadas de crenças e valores, influenciam na construção do nosso pensar, científico ou não, e acabam se constituindo como um não dito do discurso científico que permeia o espaço universitário (SANTOS, 2001). Sabemos que, mesmo que à margem do discurso científico dominante, nossas trajetórias são essenciais no tecer de nosso conhecimento, constituindo-se como ponto fulcral de nossa busca por conhecer.

Considerando o espaço universitário um lugar de produção de múltiplos saberes, passível de produção de conhecimentos legitimados por uma visão hegemônica com a possibilidade de produção de outros saberes e práticas, entendemos a experiência como categoria central ao buscarmos compreender o conhecimento produzido pela experiência; e esta, na construção de conhecimentos e na formação de estudantes.

Na obra de Josso (2004) – uma perspectiva interacionista, direcionada ao campo da aprendizagem e da consciência - encontramos a experiência como sendo situações de encontro, que se tornam formadoras quando o sujeito é capaz de articular o saber e o fazer junto ao conhecimento. Com efeito, verbalizar nossas experiências de transformação é tratar de acontecimentos que nos servem para determinadas aprendizagens. Por isso, experiência formadora é aquela que permite a articulação da aprendizagem por meio do saber-fazer e do conhecimento, da funcionalidade e da significação, tornando-se um suporte para ações transformadoras. A formação pela experiência pressupõe um sujeito aberto à transformação, quando este vivencia algo com intensidade, o que se impõe à sua consciência como parte de sua realidade. (JOSSO, 2004). Segundo Josso (2004, p.54), “pensar as suas experiências diz respeito não a uma experiência, a uma vivência particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências.”

Dos estudos realizados, incluímos as discussões sobre experiência, oriundas das ideias de Jorge Larrosa (2002), que, numa perspectiva fenomenológica, ressalta que o pensar sobre a educação pela *práxis* é pensá-la partindo das experiências e dos sentidos, nossos e dos outros.

Assim, o autor explica que a expressão “experiência” vem do latim *experiri*, que significa experimentar o que está fora de nós, de modo que pode-se dizer que a experiência é aquilo que nos toca:

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam o seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado (LARROSA, 1995, p.43).

Ao tratar sobre a experiência, Larrosa (2002) nos propõe refletir através de uma perspectiva crítica e política que leve os sujeitos à reflexão pela práxis, pensando numa educação a partir da experiência e dos sentidos. Esse autor refere-se ao saber da experiência enquanto um saber diferente das outras coisas; um saber que trata daquilo que foi vivenciado e que, de alguma forma, alterou a constituição humana.

Ao atentarmos para a experiência, nas ideias de Scott (1999) –, numa vertente pós-estruturalista e de perspectiva foucaultiana, constatamos, prioritariamente, um senso de existência e de participação, no qual torná-la aparente é o primeiro passo para o rompimento com o silêncio, abrindo novas possibilidades; e a compreensão das relações entre atividades pessoais, profissionais e políticas. Nessa perspectiva, Scott (1999) traz a ideia de experiência como evento linguístico, individual e compartilhado. A experiência é, pois, reflexão, na qual são articulados significados e sentidos do vivido, que se tornam objetos de pensamento para sujeitos, colocando o próprio sujeito como lugar de conhecimento. O conhecimento da experiência é um aprofundamento dos significados e sentidos da subjetividade.

De encontro às discussões de Josso (2004), Scott (1999) critica a utilização da experiência como categoria descritiva, ou seja, quando a experiência é apropriada como evidência. Essa noção implica numa análise em que as diferenças tecidas pelos sujeitos como experiência são colocadas de lado, impedindo a compreensão sobre como se constituiu e como incidiu sobre os sujeitos. Se apenas for enfatizada a importância da experiência, limitando-se a torná-la visível, ressaltando as diferentes experiências – seja no âmbito de classe, de gênero, de raça ou sócio geográfico – são poucas as possibilidades de se chegar a uma análise crítica sobre suas determinações e historicidade. Com isso, fica clara a existência das diferentes experiências, mas não compreendemos como esta é constituída relacionalmente. Sobre o tema, Scott (1999) aduz:

Quando uma experiência é considerada como a origem do conhecimento, a visão do sujeito individual (a pessoa que teve a experiência ou o/a historiador/a que a relata) torna-se o alicerce da evidência sobre a qual se ergue a explicação. Questões acerca da natureza construída da experiência, acerca de como os sujeitos são, desde o início, construídos de maneiras diferentes, acerca de como a visão de um sujeito é estruturada – acerca da linguagem (ou discurso) e história – são postas de lado. A evidência da experiência, então, torna-se evidência do fato da diferença, ao invés de uma maneira de explorar como se estabelece a diferença, como ela opera, como e de que forma ela constitui sujeitos que vêm e agem no mundo (SCOTT, 1999, p.26).

Agregar valor à experiência dos sujeitos enquanto produtora de conhecimento permite olhar uma imensidão de práticas e valores alternativos capazes de desmontar visões hegemônicas de mundo. Faz-se necessário, então, tratar dos processos históricos que discursivamente posicionam sujeitos e produzem experiências, cabendo ressaltar que elas não são características dos indivíduos e sim, são os sujeitos constituídos na experiência, sendo esta sobre a qual se produz conhecimento (SCOTT, 1999).

O que conta como experiência subjetiva não é evidência imutável; ao contrário, é sempre política e passível de contestação diante da análise da produção do conhecimento. Ao tratar de questões como poder e discurso, Scott (1999) nos aproxima da experiência como objeto de investigação e não como evidência; o que nos leva a problematizar as diferentes práticas de Extensão Universitária como formativas. Ou seja, projetos de Extensão que assumem como função a aplicação do conhecimento científico ou a construção social emancipatória podem ser indagados em sua historicidade institucional; mas, ao trazermos a experiência formativa de estudantes extensionistas, enquanto campo de conhecimento, produzimos novas dobras de análise sobre as práticas de Extensão, entendendo-a não mais somente como transmissão vertical de conhecimentos, mas também enquanto possibilidade de tecer conhecimentos outros, através dos quais, por meio da experiência, incidem na formação do estudante universitário.

A Extensão Universitária pode ser uma oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico, promovendo uma troca sistematizada de diferentes saberes, superando a dicotomia entre teoria e prática, servindo como instrumento de um conhecimento contextualizado e, com isso, pertinente, com sentido próprio da realidade. (MORIN, 2003). Ao nos referimos à *práxis*, queremos reforçá-la como forma de pensar a relação teórica e prática acadêmica, levando à compreensão das condições de produção e à ação do conhecimento. Assim, a *práxis* é atividade real e subjetiva, fundada na relação com o mundo, com fins de transformação por meio da produção de pensamento/ação (VÁSQUEZ, 1977).

Entendendo, pois, que *práxis* não se constitui apenas em condição de transformação, tendo em vista que grupos dominantes também se apoiam nesta como forma de manutenção

da ordem vigente, destacamos neste trabalho a visão da práxis como possibilidade de aliar reflexão, ação e concepção de mundo, para além da discussão marxista de Vásquez (1977). Delineamos, aqui, a práxis também com um potencial transgressor, ou seja, atentos às transformações periféricas que percorrem a borda da universidade, destacando a práxis extensionista enquanto possível transgressão dos espaços encastelados da universidade.

O saber das experiências pressupõe o indivíduo e sua forma de ser e estar no mundo, dando sentido e significado à sua própria vida. Assim, em Larrosa (2002), tem-se que a experiência é concebida como saber concreto e autoconhecimento, ou seja, como uma reflexão sobre si mesmo e sobre o seu estar no mundo. Sob essa ótica que vemos a Extensão Universitária como experiência significativa de formação, na qual, através do vivido, são tecidas relações entre sujeitos e espaços, passíveis de dimensões tanto racionais, quanto emotivas, subjetivas e conscientes. A Extensão Universitária é práxis, pensamento e ação que produz novos significados à formação sendo, portanto, experiência formativa, socialmente construída, mesmo que variada, tendo em vista os diversos modelos de Extensão que coabitam a universidade.

Nesse contexto, em face de tais considerações, tratamos a experiência do sujeito como categoria, a fim de situá-la nos processos históricos que esta perpassa, tomando-a como objeto de estudo na formação do estudante, através de atividades de Extensão Universitária e como esta se processa em sua formação. É a experiência de estudantes enquanto maneira que estes, através da Extensão Universitária, compreendem a universidade, seus ideais, suas funções e suas práticas reais. Trataremos do discurso dos estudantes partindo da premissa de que são sujeitos da experiência, problematizando-a, enquanto processo de sua formação universitária e enquanto sujeitos constituídos pela experiência. Entendemos, pois, as experiências construídas pelos estudantes enquanto categoria de mediação entre a narrativa dos universitários e o lugar histórico dos discursos extensionistas.

Percebemos que existem autores que, mesmo em comunhão por falarem de experiência, tratam desse tema de diferentes maneiras, de acordo com os pressupostos epistemológicos nos quais se ancoram. Entendemos o sujeito como aquele referenciado material, histórica e socialmente, composto no cotidiano, tipos diferentes de sujeito são propostos pelo tipo de atividade que realizam.

Compreendemos que, enquanto Larrosa (2002) trata da experiência como processo de saber e autoconhecimento, entendendo-a como vivências que tocam os sujeitos através de um complexo histórico que regulam seu comportamento e sua subjetividade, propondo-nos a refletir criticamente através da práxis, da experiência e dos sentidos.

Em contrapartida, Scott (1999) fala da experiência como categoria de análise, destacando o senso humano de existência a participação, trazendo a experiência como evento linguístico e compartilhado pela qual articulam-se significados e sentidos do que se vive, tornando-os objetos de pensamento. Ao contrário dos outros autores, Scott (1994) trata a experiência como processo formativo do espaço de encontro do indivíduo com o mundo que, resultando em marcas singulares na formação desta, o permite tornar-se sujeito, constituindo experiências históricas, individuais e coletivas. Faz-se necessário, então, tratar dos processos históricos que discursivamente posicionam sujeitos e produzem experiências. O que conta como experiência subjetiva é sempre política e passível de contestação diante da análise da produção do conhecimento, aproximando-nos da ideia de experiência enquanto objeto de investigação (SCOTT, 1999).

Tratamos da experiência como categoria central deste trabalho, destacando o seu papel relevante em termos de potencial formador dos estudantes envolvidos em atividades de Extensão Universitária. Segundo Braúna *et al* (2011), as experiências vivenciadas e ressignificadas pelos estudantes são centrais na construção de suas trajetórias.

Pela ação-reflexão é que atribuímos sentidos e significados às nossas experiências, construídas num processo constante e dinâmico de ressignificação:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber das nossas trajetórias e valores, do qual poderemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não ditos do nosso discurso científico. (SANTOS, 2010, p.84)

Nosso objetivo foi entender e destacar os significados e sentidos que os estudantes atribuem ao trabalho extensionista, discutindo a constituição do sujeito da experiência, sendo esta entendida como lugar da produção de sujeitos através da construção de práticas no cotidiano e nas relações. Pensamos nos desafios da Extensão Universitária enquanto projeto social da universidade e prática formativa, entendendo que os lugares históricos dos discursos extensionistas foram discutidos por diferentes autores que apresentam o modo como concepções e práticas se consolidaram ao longo da história das universidades – os quais apresentaremos a seguir – e, hoje, coexistem no cotidiano da Extensão Universitária, formando uma pluralidade de lugares onde as experiências formativas são tecidas.

2.2. CONTEXTOS DA EXPERIÊNCIA - ASPECTOS HISTÓRICOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Trabalhar o passado, seguir a trilha das antigas proveniências, articular pontos de emergência das atuais formações é pretender a crítica do presente; dos mecanismos normalizadores que, por extensão, se deslocam por toda sociedade. Não para dar conta da totalidade dos controles da vida social, mas para desmontar-lhes mais uma peça (LOBO, 2012, p. 17-18).

Ao traçarmos caminhos históricos sobre a Extensão Universitária podemos percebê-la como um conceito em construção permanente e, quando tratada de forma sistemática, defrontamo-nos com polissemias⁶ relativas aos conceitos, definições e práticas. Sua concepção foi discutida de diferentes maneiras na história e refletindo determinantes sociais, econômicos e políticos (SOUSA, 2010).

Nas análises da História da Educação no Brasil destacam-se alguns marcos em seus determinantes políticos, econômicos e sociais, permitindo identificar a trajetória da Extensão no Brasil, repleta de rupturas e continuidades, ordens e desordens geradas por diferentes perspectivas políticas sobre as funções da universidade (FAGUNDES, 1985).

No Estado Moderno de meados do século XIX até seu fim, a universidade foi instrumento político do Estado na construção de projetos de desenvolvimento nacional, assessorando tecnicamente comunidades carentes e setores de produção. A sociedade moderna tornava-se cada vez mais complexa e direcionada à industrialização, cercando o cotidiano pela racionalidade e pelo tecnicismo (SILVA, 2003). Tais funções influenciaram a estrutura e a práxis das universidades, que foram reorientadas para buscar a criação de uma universidade diferente, cujas mudanças foram embasadas na concepção filosófica alemã de Humboldt⁷; este buscou um novo modelo de universidade atrelado ao Estado, a quem caberia criar e transmitir conhecimentos por meio de atividades de ensino e da pesquisa. A investigação científica e o preparo para a vida profissional tornaram-se claramente os objetivos de uma universidade que pudesse atender às demandas modernas (GOERGEN, 1979).

Na América Latina, a universidade se viu inspirada pelo modelo conservador francês, visando à solidificação da ordem vigente, sem grandes propósitos de transformação. Seu modelo de extensão encontrava espaço amplo e dirigido à prestação de serviços (CUNHA, 1980). Em contrapartida, era lançado por estudantes argentinos, em 1918, o Manifesto de

⁶Polissemia é o nome que se dá quando uma mesma palavra pode ter mais de uma significação.

⁷Filósofo e diplomata alemão, fundador da Universidade de Berlim.

Córdoba⁸, que representava a inserção dos estudantes no debate sobre as funções do conhecimento produzido pela universidade e sobre para quem esses conhecimentos estavam sendo dirigidos, consistindo, assim, em um marco na luta pela reforma das universidades latino-americanas.

Mesmo que as universidades latino-americanas tivessem se constituído nos moldes da universidade francesa, mantiveram-se ideologicamente distantes: enquanto na França a universidade era vista como instrumento de transformação social, na América Latina seu modelo foi distorcido, dando-lhe a função de legitimar e reproduzir a ordem vigente (TUTTMAN, 2004). De acordo com Ribeiro (2002), a Universidade na América Latina foi constituída como *lócus* privilegiado de disputas hegemônicas entre os diferentes grupos sociais, desenvolvendo-se a partir de diferentes momentos do processo de desenvolvimento capitalista.

A Extensão Universitária brasileira, segundo Silva (2003), surgiu com duas orientações distintas: uma oriunda das universidades populares europeias⁹, expressa em lutas e bandeiras democráticas sob o comando de intelectuais imersos em lutas populares. Na Europa, a universidade voltou-se à pesquisa, tendo a ciência marcada pelo produtivismo. Nesse contexto, eram contestadas por intelectuais da época que se engajaram na luta por Universidades Populares, almejando contribuir, de forma igualitária, para o desenvolvimento político, econômico e social; outra, oriunda das práticas extensionistas dos EUA¹⁰, na qual a universidade foi marcada pelo ensino e posteriormente pela extensão. Fonte de progresso econômico, a universidade tornou-se, no século XX, pragmatista e tradicionalista. Numa perspectiva mais racionalista, a extensão foi tratada como estratégia colonizante, universalizando concepções de produção, organização e cultura, em práticas paternalistas e clientelistas, voltando-se à formação de quadros científicos e a uma massa profissional direcionada a atender ao projeto nacional (SILVA, 2003).

⁸O Manifesto de Córdoba abriu espaço para a concepção de uma universidade mais crítica e comprometida com o desenvolvimento e a transformação social, introduzindo uma nova maneira de pensar a universidade, tornando-se referência para a extensão universitária na América Latina, num movimento diretamente comprometido com as mudanças sociais.

⁹Segundo Silva (2003), as universidades populares europeias se constituíram como propostas alternativas de instituições abertas às causas da população das classes populares. Esse modelo de universidade teve origem no final do século XIX em países como Inglaterra, França e Itália, com vistas a contrapor às universidades atreladas ao Estado e a serviço do desenvolvimento capitalista. Tais propostas ressonaram em movimentos que lutavam por uma universidade democrática, com destaque para a América Latina.

¹⁰Diferente do ensino europeu, a cultura de valorização da educação nos EUA envolvia pouco investimento na pesquisa e uma perspectiva de educação das massas, visando à formação de uma elite urbana e industrial (SILVA, 2003)

Até o final do século XIX, o ensino superior no Brasil possuía caráter academicista, objetivando unicamente formar a elite do país. Nos anos finais do Império, com o fim da escravidão e o início das relações assalariadas, foi se constituindo no Brasil uma sociedade diferente, para a qual a educação passa a ganhar destaque no cenário nacional, principalmente ao tratar-se da ciência, inspirada no modelo positivista de construção de um saber técnico e científico (AZEVEDO, 2005).

Num primeiro momento da História da Educação Brasileira, segundo CUNHA (1980), a tentativa de superar o ensino como funcionalidade única da universidade, ocorreu com a Universidade Livre de São Paulo, em 1912. Numa adaptação ao modelo europeu de Universidade Popular, oferecia, além dos cursos de Belas Artes, Comércio, Farmácia, Medicina, Odontologia, Engenharia e Direito, cursos semanais à população, com o intuito de disseminar conhecimentos técnicos à mesma. Sem a organicidade entre o pensamento dos intelectuais e das camadas populares, a Universidade Livre de São Paulo durou apenas cinco anos, fechando em 1917 (MACHADO, 2009).

No período de sua existência, a Universidade Livre promovia cursos semanais e gratuitos, com temas variados, direcionados a quem se interessasse (TUTTMAN, 2004). O que se sabe, segundo Gurgel (1986), é que já existiam experiências de educação popular no Rio de Janeiro e no Maranhão; mas foi em São Paulo que surgiu a primeira que se direcionou ao ensino superior. No entanto, a Universidade Livre não foi defendida pelas próprias classes populares e só perdurou até 1917.

Na década de 1920, com o início de uma movimentação migratória da população rural para os centros urbanos, surgia a necessidade de elaboração de novas estratégias político-ideológicas e, dentre elas, a criação de um tipo de escola que atendesse às demandas rurais, fixando o homem do campo no campo. Mesmo com duas matrizes históricas distintas - europeias e norte-americanas - foram as experiências dos EUA que modelaram e orientaram, em nível institucional e governamental, as atividades de Extensão Universitária no Brasil. Como exemplo, destacaram-se a Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV)¹¹ de Viçosa (MG) e a Escola Agrícola de Lavras (MG), ambas estruturadas pela difusão do ensino via prática de extensão (AZEVEDO, 2005).

A Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), inspirada nos *Colleges* norte-americanos, iniciou uma proposta de universidade voltada às atividades junto aos produtores rurais de Minas Gerais, numa perspectiva racionalista com caráter de prestação de serviços ao

¹¹Atual Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais.

meio rural. O entendimento de modernização dos setores agrícolas e sua integração as atividades sociais levou à valorização da universidade, como propulsora do desenvolvimento nacional, delegando à Extensão o papel de difusora da produção da universidade (SILVA, 2003). Segundo Gurgel (1986), neste contexto, encontra-se a primeira face sistematizada da extensão, com importante lugar político no contexto nacional, com um modelo diferente de extensão – a Extensão Rural.¹²

Na década de 1920 também já se podia perceber a presença estudantil em alguma forma de ação sociopolítica, na busca por entender o papel social das instituições de ensino superior. No Brasil, o movimento estudantil era formado, em grande parte, por jovens oriundos das classes média e alta que se colocaram em defesa dos chamados “oprimidos”. Dentre as diversas concepções difundidas por esses jovens, visível estava a preocupação em ir além das salas de aula, com o desejo de participação na vida política nacional.

Para Sousa (2010, p.23), “não existe nenhum exagero ao afirmar-se que a Extensão Universitária no Brasil deve sua origem ao movimento estudantil”. Todo movimento em prol da afirmação do papel social da universidade tem, de alguma maneira, o corpo estudantil como elemento importante. Ora os estudantes manifestavam-se mais eloquentemente em grandes campanhas nacionalistas, como a Abolicionista e a Inconfidência Mineira, bem como com a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE),¹³ quando no Governo Militar participaram efetivamente do cenário político e social brasileiro; ora aparentavam ser mais pacíficos, em movimentos artísticos e culturais, ou menos expressivos, como na atual conjuntura. Segundo Sousa (2010), o que se percebe é que em muitos momentos da história brasileira, os estudantes assumiram o papel de termômetro da vida política nacional.

A primeira parte da História da Educação Brasileira não registra qualquer preocupação voltada à Extensão Universitária por parte dos representantes políticos brasileiros e pouco que se pode identificar da participação estudantil. Nessa época, a relação entre os cursos de ensino superior e a sociedade acontecia somente pela preparação de profissionais como mão-de-obra. O ensino superior brasileiro foi implantado como instrumento de controle do poder político vigente, com o objetivo fundamental de condicionar a educação brasileira aos moldes econômicos e sociais vindos da metrópole (ROMANELLI, 2002).

¹²Segundo Fonseca (1985), o termo extensão era usado exclusivamente para tratar o trabalho rural realizado em parceria entre as universidades e a população rural. A ideia dessa extensão rural é a de que a população rural receberia alguns conhecimentos produzidos pelas universidades, sanando seus problemas e, tais problemas se tornariam questões de pesquisas para as universidades. É este o modelo que serviu de base, após a Segunda Grande Guerra, para a organização de ações extensionistas em países subdesenvolvidos, principalmente da América Latina, na qual se encontrou grande entusiasmo com a proposta.

¹³ A União Nacional dos Estudantes (UNE) é a principal entidade estudantil brasileira.

Com o Governo Vargas, nos anos de 1930, a universidade no Brasil também vislumbrou a Extensão Universitária numa concepção tecnicista, mas como ações reprodutoras da ordem nacional varguista. Questões sociais, políticas e culturais delineavam os debates sobre o papel social da universidade. Diante de tal conjuntura, a Reforma Francisco Campos, em 1931, culminou na criação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Lei 19.851). O referido Estatuto definiu a universidade para além do ensino e da cultura desinteressada, incorporando a finalidade de equipar tecnicamente as elites profissionais. Assim, a Extensão Universitária sendo a forma de cumprir a função social da universidade, passou a ser realizada através de cursos e conferências educacionais ou utilitários, a fim de difundir conhecimentos úteis à população (SILVA, 2003). Nos termos do Estatuto, a Extensão se configurou formalmente, pela primeira vez, como instrumento de vida social da universidade.

Com o golpe do Estado Novo em 1937, a educação passa aos domínios do Governo. De forma organizada, o movimento estudantil se efetivou em 1938, no auge do autoritarismo, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), durante o II Congresso Nacional dos Estudantes que ocorreu no Rio de Janeiro. A UNE - corporação criada em resposta à necessidade de estruturação do movimento estudantil – representou a tomada de consciência dos estudantes envolvidos no cenário político e social brasileiro que, em sua primeira ação, defendeu o Manifesto de Córdoba e apresentou um plano de sugestões para reforma educacional brasileira, no qual caberia à universidade promover e estimular o desenvolvimento do saber, do estudo e da pesquisa, integrados à vida da população. Defenderam também a criação de universidades populares e a extensão universitária como meio de difusão cultural.

Segundo Gurgel (1986), a concepção de universidade popular reapareceu em discursos oficiais no Brasil, em 1938, com o Movimento Estudantil, inspirado no Manifesto de Córdoba (Argentina, 1918). Tal fato representa a inserção dos estudantes no debate político sobre o papel da universidade perante os conhecimentos por ela produzidos e um marco na luta pela reforma das universidades latino-americanas, abrindo espaço para a concepção de uma universidade mais crítica e comprometida com o desenvolvimento e a transformação social (CUNHA, 1980).

Segundo Cunha (1989), com a queda do Estado Novo e com a instalação de um regime político liberal-democrático, o Brasil se viu num processo de aceleração e acumulação de capital. Essa política foi, contudo, interrompida em 1950 com a vitória de Vargas nas primeiras eleições presidenciais do Brasil República. Com a volta de Vargas ao poder, a

expansão do ensino superior se deu a todo vapor. O contexto foi amplamente marcado por lutas políticas entre Governo e estudantes (CUNHA, 2010).

Nos anos de 1960, a universidade, num contexto produtivista, foi induzida a ampliar suas funções para além da pesquisa e do ensino, favorecendo a perspectiva de desenvolvimentista. Após 15 anos de discussões, a Extensão Universitária só volta à cena, em termos legais, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, caracterizada pelos cursos abertos à comunidade, o que se dava sem vínculo de parceria entre governo, universidade e os demais setores sociais. A LDB/61 dá oportunidade legal para que a universidade exerça a Extensão Universitária (SILVA, 2003).

Impulsionado pela UNE, em 1961, foi realizado o I Seminário Nacional da Reforma Universitária, na Bahia, no qual foram tecidas duras críticas à Universidade. Nesse seminário foi elaborada a “Carta da Bahia”, documento que enfatizava a necessidade de integração social e serviço ao povo, destacando a Extensão e discutindo temas referentes à reforma universitária (CUNHA, 1989).

No ano seguinte, foi realizado o II Seminário, no Paraná, do qual surgiu a ideia da UNE-volante, atendendo as demandas do próprio movimento em expandir suas discussões a outras regiões do país, a fim de se fortalecer. Porém, com o regime militar a UNE foi desestruturada e o Governo passou a ditar os caminhos da Extensão. Tal experiência foi seguida pelo Projeto Rondon, criado três anos mais tarde pelo Governo Militar, em parceria com Ministério do Interior (SOUSA, 2010).

Em 1961, foi fundado em Recife (PE) o Movimento de Cultura Popular (MCP), organizado por estudantes, artistas e intelectuais, que tinham como objetivo conscientizar as massas através da alfabetização e da educação de base. Nesses moldes e num contexto de forte mobilização política, sobretudo de intelectuais e estudantes, o Centro Popular de Cultura (CPC) estava diretamente ligado à UNE e tinha como objetivo reunir artistas na tentativa de construção de uma cultura nacional popular através da conscientização das classes populares, definindo a arte como instrumento de poder (BARCELLOS, 1994). De grande expressividade regional e de conhecimento nacional, ambos foram extintos com o Golpe Militar de 1964.

Com o Governo Militar, a universidade passou a realizar também uma função mais especializada e economicista da educação e encontrou na Extensão Universitária uma das estratégias para integração nacional, a fim de atender ao projeto desenvolvimentista, principalmente através da arrecadação de recursos e de ações clientelistas. Segundo Silva (2003), a Extensão foi assumida como atividade da universidade para cumprir seu objetivo de responsabilidade e transformação social.

Segundo Cunha (1989), entre os anos 60 e 70, sob a égide do desenvolvimentismo e do projeto economicista do governo militar, é que o capitalismo avançado passa a ser integrado no Brasil e as áreas de atuação do Estado passam a ser definidas sob os acordos com os Estados Unidos da América (EUA), principalmente com a *United States Agency for International Development* (USAID).

Assim, o Estado assumiu o papel de reformulador das universidades brasileiras, organizando-as sob nova ideologia. Como os estudantes deixaram evidente sua oposição em relação ao governo, as universidades se tornaram os principais alvos da repressão da Ditadura Militar. Em resposta à oposição da UNE, o governo militar tomou medidas repressivas, o que foi feito pela Lei Suplicy Lacerda (nº 4.464) que cassou a UNE, desagregando os movimentos estudantis. A UNE passou a viver na clandestinidade e continuou atuando politicamente.

Dentre as ações políticas destacam-se, aqui, as denúncias sobre a intervenção dos EUA no ensino brasileiro, feita através dos acordos MEC-USAID (CUNHA, 1988). Firmado em 1965, os acordos MEC/USAID contemplavam a assistência técnica do ensino superior, encarando-o como meio para a formação de recursos humanos capazes de elevar a produção industrial do país, visando a formação de um tipo de mão de obra especializada para atender às demandas da modernização (CUNHA, 1988). Vale ressaltar que a influência dos referidos acordos não foi imposta pelos norte-americanos, mas sim buscada por administradores educacionais, professores e estudantes brasileiros (RIBEIRO, 2002).

Nesse período, o Projeto Rondon foi claramente a concepção extensionista que refletia o momento político, pautado numa perspectiva de prestação de serviços assistencialistas (SOUSA, 2000). Em sua forma original, pode-se dizer que o Rondon existiu até 1969, quando começa a perder sua caracterização, devido às demandas de uma sociedade civil mais fortalecida, que exigia outras práticas voltadas para suas necessidades (GURGEL, 1996). A partir de então, o Rondon passou a ser integrado às universidades, com a iniciativa denominada de Campi Avançado¹⁴.

Em 2003, o Rondon foi reestruturado, mediante uma solicitação enviada pela UNE, ao então presidente Lula que nomeou um Grupo de Trabalho para restabelecer suas diretrizes, definindo, assim, uma nova sistemática de trabalho. O Projeto Rondon foi relançado no ano

¹⁴ A ideia era de que as universidades, por meio dos campi, como extensão da própria universidade, penetrasse e se integrasse com o país. Tal associação promovida entre o Rondon e os Campi Avançados permitiu que as IES se envolvessem em atividades de extensão, mesmo que estas se constituíssem de instrumentos legitimadores dos planos de um governo autoritário. Embora com características de manutenção da ordem vigente é inegável a contribuição do Projeto Rondon para a concepção de uma estrutura que direcionasse as atividades da Extensão Universitária. (CUNHA, 1988)

de 2005, diretamente ligado às Instituições de Ensino Superior (IES), ao contrário de sua primeira edição. (MACHADO, 2009), mas ainda vinculado ao Ministério da Defesa.

O período de Ditadura Militar foi repleto de debates sobre o papel das universidades. Nesse contexto, enquanto os estudantes desejavam a universidade de forma crítica e engajada com os problemas sociais, o governo defendia a isenção da universidade diante desses problemas (GRACIANI, 1982). Entre idas e vindas do Movimento Estudantil e do Governo Militar, em seu projeto final, a lei da reforma universitária visava uma universidade regida por princípios de racionalidade instrumental. Apesar das críticas por parte do Congresso Nacional, entrou em vigor, em 1968, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cujo conteúdo tratava da reforma universitária. Segundo Cunha (1988), o governo maquiou suas intenções, fazendo menções sutis aos direitos reivindicados pelos estudantes. Na LDB/68, a Extensão foi concebida como obrigatória e institucionalizada, passando a ser mais uma função da universidade. A referida Lei não se consolidou totalmente e, segundo Graciani (1982), o que ocorreu foi um reforço do modelo burocrático existente, visando uma universidade regida por princípios de racionalidade instrumental, ao tratar da reforma universitária com o objetivo de aumentar as matrículas no ensino superior, diminuindo os custos. A extensão foi tomada pelo Estado como obrigatória e foi institucionalizada, passando a ser mais uma função da universidade.

Segundo Silva (2003), na LDB/68, a Extensão passou a compor o discurso do Governo de forma efetiva e foi entendida como aplicação do conhecimento voltado para melhoria das condições de vida da comunidade, estendendo a universidade ao seu entorno, em forma de cursos pontuais e serviços especiais. Quando imposta pela Ditadura, a Extensão foi assumida como mais uma, dentre tantas tarefas da universidade, para que esta se tornasse um instrumento ideológico em potencial, pautando o ensino superior, em termos legais, ao princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (GRACIANI, 1985).

Em 1975, o MEC promoveu uma avaliação da reforma de 68 e, no que diz respeito à Extensão Universitária, concluiu a respeito da necessidade de dar destaque à esta como caminho entre universidade e comunidade, trazendo informações úteis ao ensino e à pesquisa e disseminando os conhecimentos produzidos pelas universidades (SILVA, 2003). Naquele momento a Extensão era entendida pelo MEC como instrumento universitário para atender às demandas da população e de outras instituições. Na mesma época, o Conselho de Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (CRUB) definiu três vertentes básicas, para quais deveria se direcionar a Extensão: prestação de serviços à comunidade; realimentação da universidade; integração entre universidade e comunidade. MEC e CRUB centraram-se na política de

Extensão, sem preocupações diretas em promover um diálogo com a comunidade (CARBONARI, 2007).

No início dos anos 80, de acordo com Silva (2003), a sociedade civil se fortaleceu; e, em 1985, a Ditadura Militar chega ao fim, abrindo espaço para o ressurgimento dos movimentos sociais que buscavam uma universidade mais aberta e democrática. Nesse momento, a discussão sobre a universidade brasileira e a sua relação com os demais segmentos da sociedade ganham espaço no cenário nacional. Nesse contexto, reformula-se o conceito de Extensão Universitária, passando a ter como eixo o compromisso social. Os anos 80 foram marcados por reivindicações de reestruturação das políticas sociais e democratização, quanto à universidade; opta-se pela ideia de vincular a Extensão ao ensino e à pesquisa, bem como às necessidades sociais.

O processo de abertura política foi muito favorável às universidades que se tornaram protagonistas ativas e beneficiárias dos movimentos em prol da redemocratização. Os estudantes começam a recuperar seu espaço no cenário nacional; professores e funcionários criam suas entidades sindicais com atuação política. Os programas de pós-graduação atingiram altos níveis de qualidade, tornando-se o motor da universidade brasileira, rumo à modernização. (CUNHA, 2010)

Dessa forma, começou a surgir uma concepção diferente da Extensão Universitária, visto que passou a envolver diretamente os grupos e segmentos sociais na construção das práticas extensionistas desenvolvendo metodologias participativas e objetivos que atendessem as demandas das classes populares. De acordo com Cunha (2010), é também neste momento que tem início o processo de institucionalização da Extensão Universitária referente aos procedimentos de sistematização, organização e financiamento.

Em 1987, o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - organização internacional que tem por objetivo promover o desenvolvimento econômico dos países que a compõe, bem como o desenvolvimento do comércio mundial - atribuiu dez funções à universidade, reforçando o caráter pragmatista, destacando: formação de mão de obra qualificada; investigação; fortalecimento da competitividade econômica; prestação de serviços, etc. (SILVA, 2003). No mesmo ano, durante o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Universidades Públicas Brasileiras, na Universidade de Brasília, foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), articulado pelo MEC em conjunto com as IES, com propósito, dentre outros, de conceituar, institucionalizar e financiar a Extensão Universitária. Sob o comando de representantes docentes, o Fórum constituiu-se num espaço de debates sobre a Extensão e sobre a função universitária (CASTRO, 2004).

Segundo Silva (2003), a proposta era a de que a Extensão Universitária se efetivasse como relação interativa entre o saber acadêmico e o saber popular, com a finalidade de construção de outros saberes, o que efetivamente não aconteceu. O Fórum abriu espaço para compreensão de movimentos sociais emergentes, mas estes permaneceram, na prática, marginalizados na universidade. Os embates educacionais foram para o Congresso Nacional, aprovando a nova Constituição de 1988, que trouxe em seu artigo 207, o estabelecimento da autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial para as universidades federais, reafirmando o princípio de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (RIBEIRO, 2002).

Os anos de 1990 caracterizam-se por uma fase de forte articulação entre o FORPROEX e a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), que cria, em 1993, através da portaria n. 66 SESu/MEC, a Comissão de Extensão Universitária, com o objetivo de elaborar programas específicos que definissem princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas IES. As discussões sobre a universidade objetivaram definir a dimensão social como fim da universidade, na busca pela superação do caráter produtivista, a serviço do capital (SILVA, 2003).

Nos anos 90, o FORPROEX foi responsável por capitanear políticas de Extensão Universitária, numa tentativa de vincular a universidade às questões sociais, utilizando-se de propostas e ações extensionistas como instrumento de redefinições democráticas e da centralidade do saber. Como destaca Cunha (1990, p.26), “a Extensão cresceu e decresceu nas contingências” políticas de um projeto de universidade comandado por um projeto de país. A Extensão encontrava-se marcada pelas contradições construídas historicamente e foi então utilizada como instrumento para cumprir o papel social, democrático e popular da universidade.

Ainda no Governo Itamar Franco, em 1994, a Extensão Universitária ganha novamente destaque com a criação da Divisão de Graduação e Extensão (DIEG/MEC), através da Secretaria de Ensino Superior, numa tentativa de estreitar laços entre a administração extensionista das universidades e o MEC. A Extensão passa a assumir um caráter de política complementar às propostas estatais, a fim de estreitar laços entre a universidade e o mercado profissional em geral, em empresas públicas e privadas. Já num avanço neoliberal desenfreado, com ares de uma nova política hegemônica a se consolidar, a Extensão Universitária é planejada pelo governo como política social, compensatória e/ou rentável às universidades (SOARES, 1990).

Em 1993, o FORPROEX criou o Grupo Técnico de Avaliação da Extensão Universitária, ressaltando a importância do estabelecimento de parâmetros e indicadores para subsidiar o processo de avaliação e aperfeiçoamento das práticas de extensão. Os principais objetivos apresentados do GT foram: estabelecer princípios para avaliação; construir critérios para acompanhamento e análise; elaborar uma metodologia avaliativa e; criar um sistema de indicadores para avaliação. O intuito foi o de incorporar a avaliação à vida universitária, tornando-a parte da rotina num processo contínuo, com prioridade a avaliação interna, traçando aspectos metodológicos e selecionando unidades padrão para medir o alcance das metas previamente definidas (BRASIL, 2001c).

O FORPROEX, em sua quinta edição, propôs a definição de mecanismos de operacionalização da Extensão como forma de institucionalizá-la e, em 1994, a Comissão de Extensão Universitária e o Comitê Assessor criou o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), que veio apresentar sugestões às IFES, voltadas às formas de organização e estrutura da Extensão Universitária. Porém, o PROEXTE foi interrompido, no mesmo ano, sob a discussão de altos custos (TUTTMAN, 2004).

Em 1995 foi instituído o Programa Comunidade Solidária¹⁵, pelo Decreto n. 1.366, com vistas ao enfrentamento da fome e da miséria no Brasil. O Programa destinava-se a promover políticas sociais emergenciais, visando a realização de ações estratégicas de combate à fome e a miséria, para a redução das disparidades regionais e sociais. O programa foi utilizado como instrumento de assistência às camadas pobres da população (COHN, 1999). No seu bojo foi instituído, em 1996, o Programa Universidade Solidária¹⁶, com o objetivo de mobilizar estudantes e professores para a participação voluntária e solidária em ações de combate à pobreza e à exclusão social, em programas voltados para as comunidades carentes no país. A preparação destes estudantes ficou a cargo do Programa Comunidade Solidária que organizou as atividades em moldes semelhantes a do conhecido Projeto Rondon, com o objetivo de contribuir na articulação da sociedade brasileira, mobilizando recursos humanos, técnicos e financeiros, visando ações estratégicas eficientes de combate à fome e à miséria para a redução das disparidades regionais e sociais (CARDOSO, 1997).

¹⁵ O Programa Comunidade Solidária foi instituído pelo Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1995, vinculado diretamente à Casa Civil, para o enfrentamento da fome e da miséria, foi presidido pela então primeira-dama do país, Ruth Cardoso. (CARDOSO, 1997)

¹⁶ O Programa Universidade Solidária constituiu-se de um projeto coordenado pelo Governo Federal, que teve como objetivo mobilizar diferentes setores da sociedade e do Estado para trabalhar em municípios carentes brasileiros, visando colaborar para a melhoria da qualidade de vida de suas comunidades. Instituído no ano de 1996, o programa foi extinto em 2002.

Como resultado de um debate aberto pelo FORPROEX, foi elaborado o Plano Nacional de Extensão Universitária (1999) com o objetivo de promover uma reflexão acerca do compromisso da universidade com a transformação social. Como ponto de partida o documento apresenta a Extensão Universitária como atividade acadêmica traçando eixos temáticos considerados primordiais para atuação em atendimento às demandas sociais: desenvolvimento econômico, social, cultural e político, visando à produção de conhecimento, formação humana e profissional (BRASIL, 2001a). Segundo Tuttman (2004), tal plano trouxe como uma de suas questões centrais a necessidade de identificar as funções da universidade e dos conhecimentos nela construídos. No ensejo, foi elaborado um conceito para a Extensão Universitária, no qual é destacada enquanto processo articulador entre ensino e pesquisa, que pode viabilizar uma relação de transformação entre universidade e sociedade, entendendo-a como possibilidade de elaboração de uma práxis específica do conhecimento acadêmico, formadora de discentes e docentes num fluxo sistematizado de troca de saberes. Definido tal conceito, este vigora até os dias de hoje:

A Extensão Universitária é 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 trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção de conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (BRASIL, 2001a, p.29-30).

Em termos conceituais, o FORPROEX expressa uma determinada postura sobre a universidade, afirmando que a Extensão passou a ser tratada como ação política, estratégica e democratizante de um modelo de universidade voltado aos problemas sociais reais, assumindo, com isso, a luta pela institucionalização das ações extensionistas. Apresentam, em seus termos, os objetivos específicos da Extensão como, por exemplo, : assegurar e priorizar as práticas voltadas a atender s necessidades sociais emergentes; estimular atividades transdisciplinares considerando atividades culturais e artísticas; e enfatizar o uso de tecnologias, inovação e de transferência de conhecimentos (BRASIL, 2001a).

O Plano Nacional de Extensão Universitária constitui-se, hoje, uma referência em termos de políticas nacionais, possibilitando o desenvolvimento das IFES e buscando a unidade nacional das atividades de Extensão. Para isso, procura garantir recursos financeiros e reconhece uma concepção de universidade cidadã que viabiliza ações para estudo e soluções de problemas sociais. Entretanto, no que concerne ao nosso objeto de estudo, nossa leitura é

no sentido de que temos muitos caminhos a percorrer para imbuir as IFES da importância da Extensão Universitária na formação dos estudantes de graduação. O que podemos ver ao longo do Plano é uma gama variada de propostas que, entretanto, em sua maioria, ainda não são concretizadas. Concordando com Freire (2002), parece haver uma confusão quanto à função da Extensão nas universidades, visto que ora aparece como redentora do ensino e da pesquisa (distantes das demandas sociais) ora aparece como assistência social, sem grandes preocupações com a formação humana.

Devido ao lugar inédito na história da Extensão Universitária, o Plano Nacional pode ser entendido como um divisor de águas – um marco histórico e político - que passou a ordenar, sistematizar e orientar a discussão política sobre a Extensão e o caminho das ações extensionistas. Através desta política, a Extensão assumiu novos rumos estruturais e funcionais, organizados pelo governo em parceria com as universidades. A partir do governo Lula, a Extensão Universitária traça novos caminhos estabelecendo novas relações entre governo e universidades.

A partir do Plano Nacional de Extensão foi definido o contexto de formação cidadã do profissional, entendendo a Extensão Universitária como prática acadêmica que liga a universidade à população. Entretanto, pelas contradições existentes no próprio Plano, a Extensão Universitária permanece como assunto controverso e polêmico, tensionado por interesses diversos que permeiam suas concepções e práticas (SILVA, 2003). Essa ebulição, ao contrário de ser negativa, se faz pela criação de novas possibilidades da função da universidade. É neste momento que surgem pistas que indicam um paradigma em construção com outras possibilidades para Extensão Universitária e sua consolidação nas novas relações universidade/comunidade. É o Plano Nacional de Extensão Universitária, como marco na história da Extensão Universitária brasileira, que media nossa discussão entre a historicidade e o movimento de emergência de um novo paradigma extensionista.

Segundo Cunha (1990), termômetro da situação política brasileira, a Extensão Universitária dos anos 90 expressa tensionamentos políticos de uma década de novidades, assumindo sua sobrevivência de forma política, institucional e funcional através de ações imediatistas:

A Universidade legitimada como produtora e promotora de um saber novo é a mesma que, ao institucionalizar este saber, o assume como coisa privada, passando a atuar com posturas que oscilam do fechamento/autodefesa à posição de comando (CUNHA, 1990, p.35).

Com o início dos anos 2000, as discussões giraram em torno da necessidade de que a Extensão cumprisse o papel central de busca de soluções para os problemas sociais. Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010, no qual se instituiu como responsabilidade das universidades as funções de ensino, pesquisa e extensão, bem como, instituiu que no mínimo 10% dos créditos exigidos aos estudantes do ensino superior sejam reservados para ações extensionistas, conferindo maior densidade institucional para Extensão Universitária. (BRASIL, 2012)

Em 2003, no Governo Lula, criou-se um Grupo de Trabalho (GT) Interministerial objetivando analisar a situação da educação superior brasileira. Com resultados alarmantes, evidenciou-se a urgência na adoção de políticas de reforma nas universidades, definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e divididas em quatro grandes categorias: formação e ampliação docente; educação à distância; autonomia universitária; e financiamento. Para a extensão foi retomado e reformulado o Programa de Extensão Universitária (ProExt) com o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de atividades de extensão. Isto foi feito com ênfase na inclusão social e, funcionando em parceria com outros ministérios, com o objetivo de promover a centralização e a racionalização de ações de apoio à Extensão Universitária. Nesta fase, percebe-se uma abertura às atividades extensionistas, realizada através de incentivos, debates e, sobretudo, por financiamentos (BRASIL, 2003).

Entendendo a Extensão Universitária como um processo cultural, científico, social e educacional capaz de viabilizar a relação entre a universidade e a sociedade da qual faz parte, o Programa de Extensão Universitária (ProExt) de fomento à Extensão Universitária contempla em seus editais temas variados de abordagem relacionados à educação, família, meio ambiente, saúde, geração de trabalho e renda, meio ambiente, combate à violência e ao abuso, dentre outros. Entendendo a Extensão Universitária como essencial para a democratização de acesso ao conhecimento, o ProExt trabalha, principalmente, por meio de editais para financiamento de programas e projetos que apresentem relevância social, bem como propõe a promoção de debates, publicações e eventos de mobilização nacional.

Em 2004 o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) foi responsável por orientar a Extensão no sentido desta pautar-se em valores educativos e de integração com o ensino e a pesquisa, reforçando a ideia de transferir o conhecimento produzido nas IES para a sua “aplicação” no projeto de desenvolvimento regional e nacional (CARBONARI, 2007).

Em maio de 2012, já no governo Dilma, o FORPROEX realizou seu XXXI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior, em Manaus, com o objetivo de dar continuidade ao processo de institucionalização da Extensão Universitária no âmbito das Universidades e das Políticas Públicas, além de atualizar a discussão sobre as iniciativas governamentais e parlamentares em curso no atual momento político. Neste evento foi aprovada a Política Nacional de Extensão Universitária que vinha sendo rediscutida desde o ano de 2009. A atual versão do plano reafirma os objetivos já acordados ao longo da existência do FORPROEX, acrescidos de outros direcionados ao enfrentamento dos desafios e oportunidades impostos à universidade brasileira, com vistas ao fortalecimento da Extensão Universitária. Em novembro do mesmo ano foi também realizado o XXXII Encontro Nacional do FORPROEX com o objetivo de debater a agenda estratégica do Fórum em direção à comemoração dos 25 anos da entidade (BRASIL, 2012).

Entre a primeira versão do Plano Nacional de Extensão, de 1999, e esta nova versão, divulgada no ano de 2012, identificamos que o novo documento destaca como um de seus itens de diretrizes e ações o impacto da Extensão Universitária na formação do estudante, destacando:

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos á formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensinam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados possibilitam o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública Brasileira (BRASIL, 2012, p.19).

Mesmo que a Extensão Universitária venha, gradualmente, conquistando maior espaço e financiamento na universidade, esta ainda se pauta pelo paradigma do ensino e da pesquisa. Ao longo de todo esse resgate histórico pudemos compreender diferentes atores que discutem a Extensão Universitária à luz do lugar que ocupam social e economicamente no país e em tempos determinados. Silva (2003) apresenta três formas diferentes de compreensão da Extensão Universitária em sua função nas universidades brasileiras. A primeira, pautada pelas leis e políticas, refere-se à função de equivalência com as funções de ensino e pesquisa, na qual a Extensão Universitária é tratada numa perspectiva indissociável. A segunda, trata a Extensão como a função comunicativa da universidade, complementar ao ensino e a pesquisa, expressa por autores como Fagundes (1986) e Sousa Santos (1996), que se referem à Extensão como diálogo entre a universidade e o seu entorno e não como transmissão de conhecimentos. A terceira função seria a de produção de conhecimentos e resolução de problemas nacionais

como um novo paradigma da universidade, definidor das outras funções, expressa nos órgãos como Andes, Andifes e FORPROEX e por autores como Tavares (1996) e Guimarães (1997).

A universidade, em suas determinações, sociais, econômicas, políticas e culturais, é diversa, complexa e plural, mas guarda também dimensões específicas devido ao seu lugar na produção sistematizada de conhecimentos, disseminação da ciência e na produção/reprodução das relações sociais e de poder. Enquanto espaço de lutas, é resultado de ações coletivas. Porém, se de um lado parte dos intelectuais defendem a autonomia científica como forma de cumprir suas funções sociais, por outro, parte de intelectuais, de empresários e de governistas que atribuem à universidade funções que atendam as necessidades de mercado (SILVA, 2003).

A implementação da Extensão Universitária, em cada momento histórico, deve-se às orientações normativas das políticas para o ensino superior, bem como aos movimentos da sociedade civil engajada, como o movimento estudantil e outros movimentos sociais. Segundo Silva (2003), a Extensão Universitária foi implantada de diferentes maneiras de acordo com o jogo de forças históricas, podendo ser subdividida em modalidades¹⁷: prestação de serviços (entendida como práticas em forma de cursos e ações comunitárias, bem como em consultorias, assistência profissional e técnica); prática de difusão cultural (em forma de exposições, espetáculos, exposições, audições, etc); prática de assistência social (caracterizada por atividades direcionadas à comunidade, como campanha de doativos, orientação sanitária, organização de cooperativas e associações, etc); extensão (como atividade de ensino desenvolvida sob a forma de programas de educação continuada, cursos, palestras, conferências, oficinas e estágios curriculares); e a que denomina de Outras (ligada à ação voluntária de docentes e discentes, numa perspectiva política e de organização social). Mesmo que organizados em momentos históricos determinados, tais perspectivas e atores coabitam na prática universitária (SOUSA, 2010), expressando a pluralidade das práticas extensionistas.

Neste contexto, entendemos a experiência enquanto prática formativa de estudantes de graduação envolvidos em atividades de Extensão Universitária e espaço de construção de outros modos de pensar, resultando na produção de uma pluralidade de saberes e práticas. Compreendendo a Extensão Universitária enquanto historicamente tensionada por orientações normativas de políticas e projetos de poder, como também por movimentos da sociedade civil,

¹⁷Vale ressaltar que, nesta pesquisa, as modalidades de prestação de serviços e prática de assistência social foram aglutinadas numa só modalidade, denominada no restante de trabalho como prestação de serviços, entendida por Silva (2003) como conjunto de atividades, gratuitas ou não, desenvolvidas em comunidades, empresas e outros grupos determinados com o objetivo de “estender” conhecimentos universitários de forma assistemática.

suas concepções e práticas foram implantadas de maneiras diversas ao longo da história e hoje coabitam o espaço universitário. Para tanto, destacamos a experiência enquanto fundamentação deste trabalho com o objetivo de compreender o modo como são construídas as diferentes experiências de estudantes universitários engajados em ações de Extensão Universitária diversas, constituídas por uma multiplicidade de concepções.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa, o método nos permite operar o conhecimento, possibilitando a interpretação do significado do objeto investigado. A metodologia é o caminho do pensamento e, segundo Minayo (2008), teoria e metodologia caminham juntas e não podem ser separadas. Sendo a pesquisa uma atividade básica da ciência, é também uma atitude prática e teórica de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota. No presente estudo, aliamos metodologias qualitativas e quantitativas, entendendo ambas como processos importantes nos caminhos percorridos da pesquisa. Porém, destacamos a metodologia qualitativa por nos permitir trabalhar com um amplo universo de significados e possibilidades, através de processos e fenômenos que não se reduzem a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2008). É na pesquisa qualitativa que caminhamos com a possibilidade de efetiva integração entre pesquisadora e participantes, criando espaços de troca e compreensão:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Esse tipo de método, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupo particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, p.57).

Diante disto, esse trabalho tem como base o tratamento da noção de experiência enquanto categoria analítica e recurso epistemológico com o objetivo de subsidiar o tratamento das informações construídas nos grupos focais com estudantes universitários extensionistas da Universidade Federal de Viçosa. A Universidade Federal de Viçosa foi definida como campo da prática extensionista em razão da facilidade de sua realização e pela importância histórica da instituição na Extensão Universitária. Assim, foi realizado um mapeamento das atividades extensionistas na nesta instituição através da análise documental do Catálogo de Extensão¹⁸ da Universidade Federal de Viçosa de 2011, no qual são apresentados Projetos, Programas e demais atividades de Extensão desenvolvidas na UFRV, permitindo identificar as diferentes práticas extensionistas, bem como os estudantes nelas envolvidos e sua pluralidade de participantes.

¹⁸ As informações encontradas no Catálogo de Extensão se revelaram pistas importantes para análises sobre o modo como a extensão se dinamiza nos diferentes campos de conhecimento institucionalizados administrativamente como Centros de Ciências e Departamentos na Universidade Federal de Viçosa.

É importante destacar o espaço devido à Universidade Federal de Viçosa no contexto da Extensão Universitária, no cenário nacional, assim como o espaço de localização da cidade de Viçosa e seu entorno, aqui considerando a Zona da Mata Mineira como espaço histórico de relevantes significados, no tocante à organização de movimentos sociais singulares. Ao longo dos seus 86 anos, a UFV vem acumulando experiências diversas em ensino, pesquisa e extensão, tornando-se uma referência em níveis nacional e internacional. Através da Extensão Universitária, desde a sua fundação, são centenas de programas, projetos e eventos, cujas ações visam a ampliação das relações entre a UFV e a comunidade na qual está inserida, além, obviamente, de transpor o espaço acadêmico, com os objetivos dos mais variados.

O Catálogo de Extensão da Universidade Federal de Viçosa é constituído de informações obtidas através do banco de dados do Sistema de Registro de Atividades de Extensão (RAEX). A sistemática para registro no RAEX encontra-se estabelecida na Resolução nº 7/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e prevê que todas as atividades de extensão devem ser lançadas no RAEX. Entretanto, o RAEX contém apenas as atividades lançadas no Sistema pelos seus respectivos coordenadores e aprovadas nas instâncias superiores. Isso significa que o universo de projetos e programas de extensão da UFV compreende as atividades de Extensão devidamente registrados no programa e indicados para constarem nas produções do Catálogo de Extensão, e os que não foram registrados.

Nesta pesquisa, o Catálogo de Extensão foi usado com o objetivo de localizar os participantes. A partir desta análise, selecionamos os estudantes de modo a contemplar os quatro Centros de Ciências existentes na UFV, quais sejam: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Ciências Exatas (CCE) e Centro de Ciências Humanas (CCH), a fim de obtermos uma amostra mais abrangente em termos de áreas de conhecimento. Porém, entendemos que não necessariamente os dados que ele apresenta refletem as reais concepções e práticas extensionistas pensadas e realizadas na UFV, tendo em vista que a construção do catálogo tem como base dados fornecidos pela própria equipe de cada projeto de Extensão Universitária o que acaba por representar os interesses do mesmo na divulgação de seus trabalhos.

No Quadro 1 elencamos as quatro modalidades de Extensão Universitária - Prestação de Serviços; Prática de Difusão Cultural; Ensino; e Outras - e apresentamos suas características principais em consonância com os estudos de Silva (2003). A distinção aqui construída entre os grupos é de ordem política e não epistêmica, resguardando-nos a possibilidade de diálogo entre os grupos, já que nossa grande questão neste trabalho é a diferença, sendo que, em nenhum momento, ousamos homogeneizar grupos/modalidades e

concepções. A classificação foi feita através da relação entre as características das modalidades definidas por Silva (2003) e as categorias encontradas, sistematicamente, em casa projeto de Extensão Universitária da UFV. As modalidades foram citadas no trabalho de Silva (2003) e não são tratadas nesse trabalho enquanto noções engessadas e excludentes. Em diversos momentos da realização da pesquisa tentamos maneiras diferentes de conceituar a modalidade aqui denominada de Outras, porém, não encontramos nenhuma classificação para tal modalidade que se sustentasse pela natureza funcionalista desse processo de conceituação.

Quadro 1 – Modalidades de Extensão Universitária

Modalidade	Características
Ensino	São cursos; encontros (congressos, seminários, ciclo de palestras, reuniões técnicas, colóquios, etc), conferências ou palestras que se destinam à comunidade, interna ou externa; educação continuada, sob forma de cursos intensivos de curta duração, abordando áreas de interesse específicas; oficinas; e estágios curriculares.
Prática de Difusão Cultural	Aquelas que se destinam à promoção da cultura, entendida como produção de valores, práticas, ideias e representações filosóficas, artísticas, tecnológicas, desportivas, religiosas e científicas. Como espetáculos, exposições, projeções, publicações, palestras, uso de meios de comunicação em massa, oficinas, festivais, etc.
Prestação de Serviços	Aquelas pelas quais a universidade usa de seus recursos humanos e materiais para atender a comunidade ou a demandas específicas, por meio de projetos de pesquisa aplicada; consultoria/assistência/assessoria técnica e profissional; e cursos.
Outras	Aquelas realizadas em parceria com outros segmentos da sociedade civil, destinados a atender demandas da comunidade ou realimentar o ensino e a pesquisa, comumente realizadas de forma interdisciplinar, para auxiliar na ampliação dos espaços de participação social e política, entendendo a importância da troca entre atores sociais.

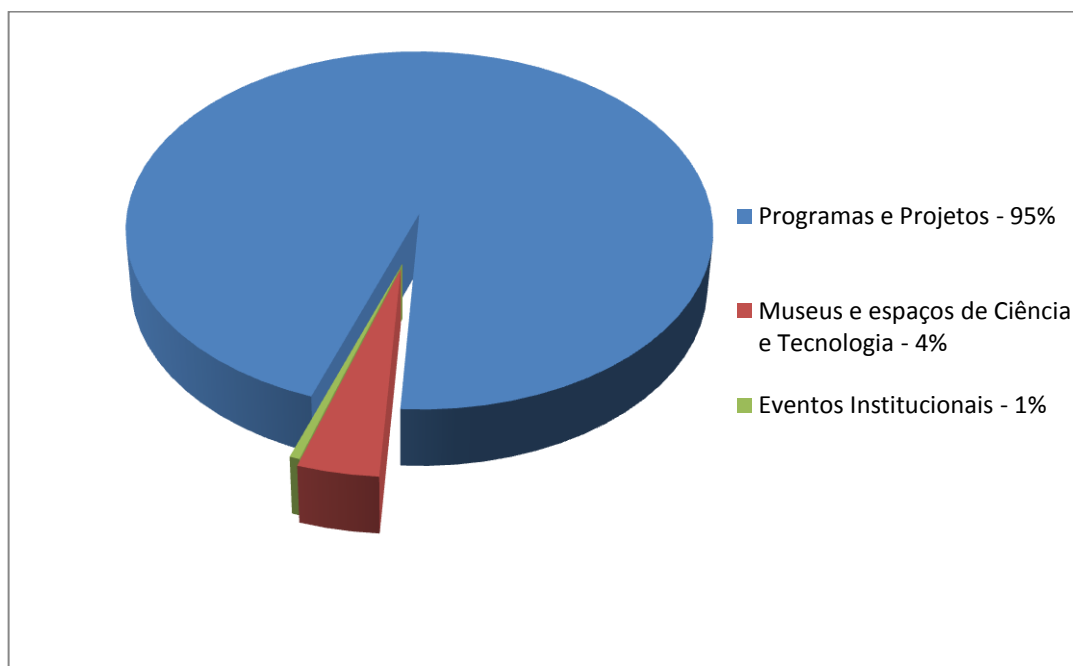
Fonte: SILVA, E. W. *Extensão Universitária – concepções e práticas nas universidades gaúchas*. Porto Alegre. UFRGS, maio de 2003. Tese de Doutorado.

Optamos por permanecer chamando de Outras as atividades de Extensão Universitária realizadas em parceria com outros segmentos da sociedade civil, destinadas a atender demandas da comunidade ou realimentar o ensino e a pesquisa, como forma de auxiliar a ampliação de espaços de participação social e política, entendendo a importância da troca entre atores sociais, contribuindo, no processo, para o desenvolvimento dos espaços sociais. Assim é que destacamos a prática apresentada na modalidade Outras enquanto coletiva e subjetiva, numa perspectiva de práxis, de troca sistematizada de diferentes saberes, num caminho de superação do binarismo entre teoria e prática.

Definidas as modalidades, fizemos uma nova leitura do Catálogo de Extensão com o objetivo de conhecê-lo de forma geral, compreendendo seus objetivos e conteúdos. Em 2011

foram registradas 397 atividades de Extensão Universitária na UFV (Gráfico 1), distribuídos por tipos¹⁹ de atividade – que corresponde a “projetos e programas”, “museus e espaços de ciência e tecnologia”, e “eventos institucionais”.

Figura 1 – Extensão Universitária por tipo e número de atividades

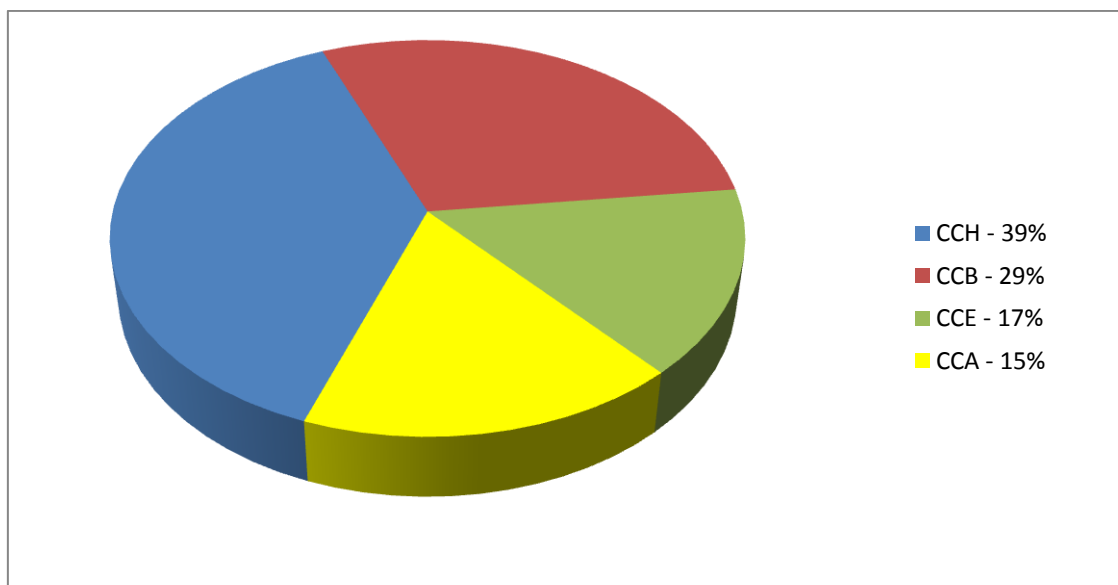


Fonte: Catálogo de Extensão 2011 – Universidade Federal de Viçosa

O Gráfico 1 mostra que o tipo de atividade mais recorrente de atividade de extensão no espaço universitário é Projetos e Programas, num total de 379 atividades registradas no ano de 2011. Projetos são definidos como ações processuais, comumente contínuas, de caráter educativo, social, cultural científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado (BRASIL, 2001a); e Programas são conjuntos de projetos articulados (BRASIL, 2001a). Assim, a quantidade computada mostra que a maciça maioria das atividades depende diretamente da ação de docentes e discentes, já que museus, espaços de ciência e tecnologia e eventos são comumente vinculados a órgãos institucionais realizado por técnicos administrativos, com poucos estudantes. Identificamos no Catálogo de Extensão 2011, as atividades “Projetos e Programas” distribuídas por Centros de Ciências, conforme o Gráfico 2.

¹⁹ Diferentes das modalidades, sempre que nos referirmos a “tipos” de atividades de Extensão Universitária, neste trabalho, estaremos tratando da diferenciação entre Programas e Projetos; Museus e Espaços de Ciência e Tecnologia; e Eventos Institucionais.

Figura 2 – Extensão Universitária por Centro de Ciências

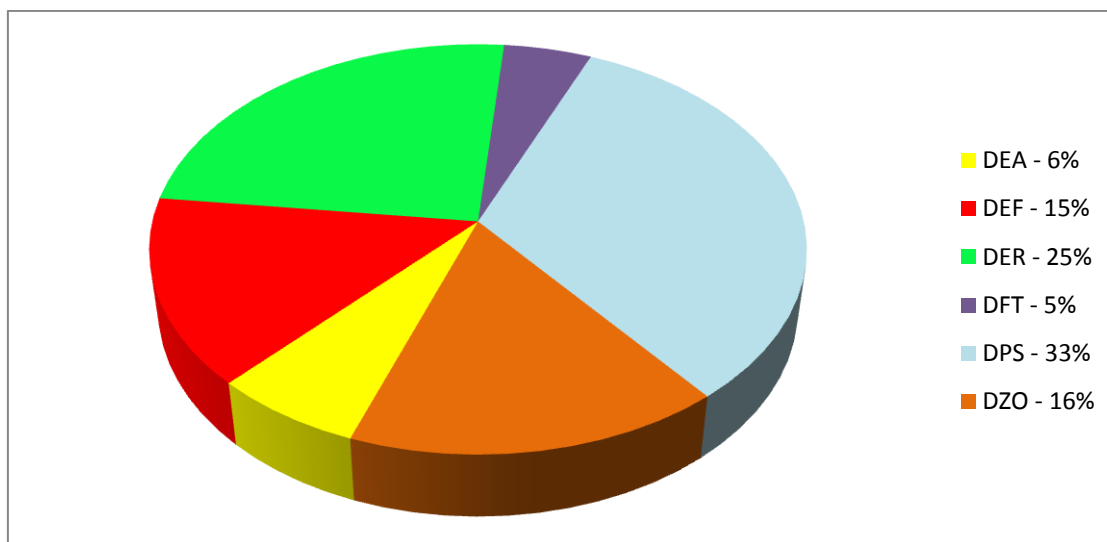


Fonte: Catálogo de Extensão 2011 – Universidade Federal de Viçosa

O Gráfico 2 demonstra que no ano de 2011, entre Projetos e Programas, diretamente ligados aos Centros de Ciências, 39% correspondem ao Centro de Ciências Humanas, com 137 atividades; e 29% ao Centro de Ciências Biológicas, com 104 atividades. O Centro de Ciências Agrárias e o Centro de Ciências Exatas representaram 17% e 15%, respectivamente, contando o CCA com 61 atividades e o CCE com 54. Tal constatação nos leva ao questionamento sobre quais os tipos de atividades apresentadas pelos Centros com maior expressividade (CCH e CCB) em atividades de Extensão e se haveria diferenças significativas dos tipos de atividades dos Centros com menor expressividade (CCA e CCE).

Na compreensão de que utilizar os Centros de Ciências como referência para organizar os grupos/modalidades de extensão levaria a uma generalização do trabalho, tendo em vista a pluralidade de Departamentos e ações dentro de cada Centro de Ciências, optamos por nos aproximar dos Departamentos, destacando, por Centro de Ciências, o número de atividades de Extensão Universitária em cada Departamento.

Figura 3 – Extensão Universitária do CCA/por Departamento

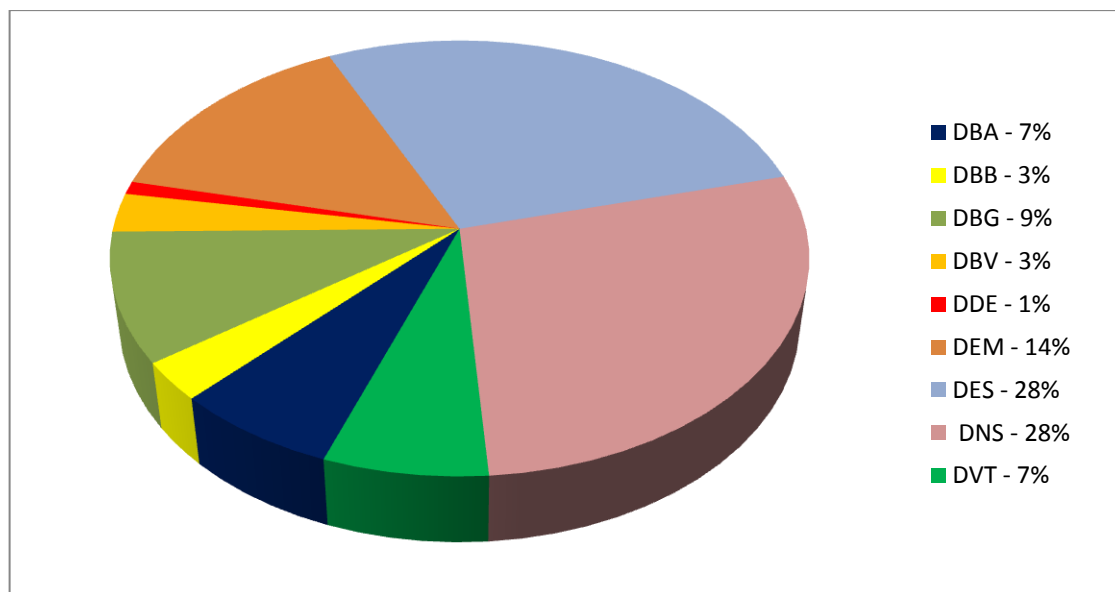


Fonte: Catálogo de Extensão 2011 – Universidade Federal de Viçosa

No Gráfico 3, correspondente aos Departamentos que pertencem ao Centro de Ciências Agrárias da UFV, percebemos que das 61 atividades de Extensão Universitária registradas, 33% destas concentram-se no Departamento de Solos, com ações voltadas à experiências com transição agroecológica; estágios de vivência; troca de saberes; legislação ambiental e sóciobiodiversidade; monitoramento participativo; percepção ambiental e urbanização; educação ambiental; saneamento; e capacitação de sujeitos. Bem como, vale destaque ainda ao Departamento de Economia Rural (25%) com atividades direcionadas à construção participativa de propostas de desenvolvimento de comunidades e sujeitos locais; apoio e desenvolvimento tecnológico; capacitação e inclusão; economia solidária; e ações artísticas e culturais.

No Gráfico 4 podemos constatar o número de atividades por Departamento do Centro de Ciências Biológicas, que mostra-nos que os Departamentos que mais apresentaram atividades foram os Departamentos de Nutrição e Saúde (33%) e de Educação Física (33%), com 29 atividades cada um. O Departamento de Nutrição trabalha comumente com atividades voltadas à promoção de saúde nutricional de idosos, gestantes e crianças, bem como de estudantes e atletas, em ações intervencionistas. Já o Departamento de Educação Física atua em atividades diretamente ligadas a intervenção psicomotora com diferentes grupos de sujeitos, bem como no estímulo à criação do hábito de realização de atividades físicas e o desenvolvimento da capacidade funcional de crianças, jovens e idosos, exigindo também contato com os sujeitos do projeto em atividades de intervenção direta.

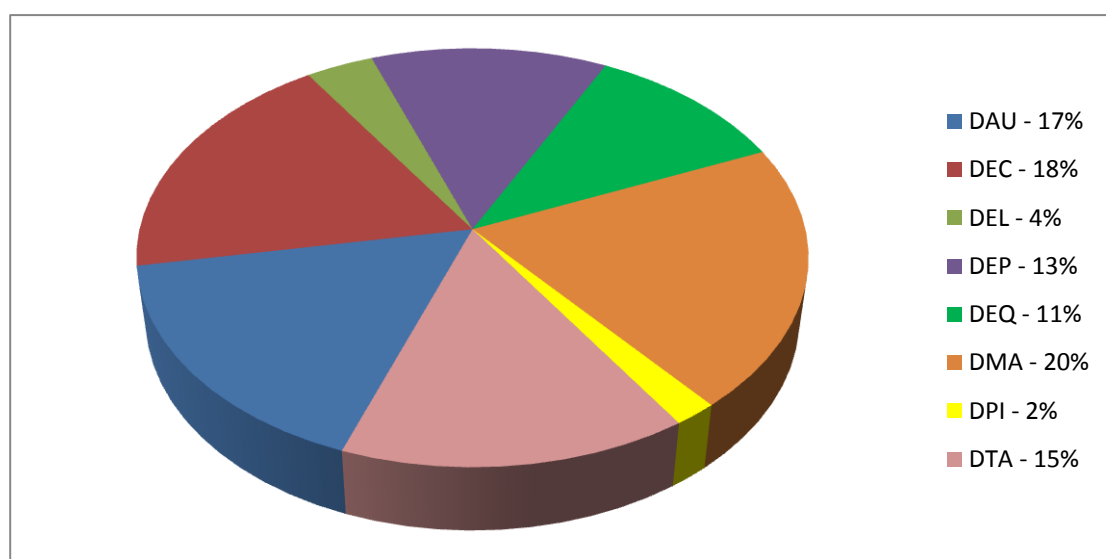
Figura 4 – Extensão Universitária do CCB/por departamento



Fonte: Catálogo de Extensão 2011 – Universidade Federal de Viçosa

No Gráfico 5, correspondente às atividades dos Departamentos do Centro de Ciências Exatas, percebemos que os Departamentos com maior número de atividades extensionistas são os de Matemática (20%), representados por atividades como capacitação de estudos em tópicos matemáticos; olimpíada municipal de matemática; cursinho popular; atividades lúdicas; matemática e dança; matemática e surdez; e educação continuada de docentes.

Figura 5 – Extensão Universitária do CCE/por Departamento

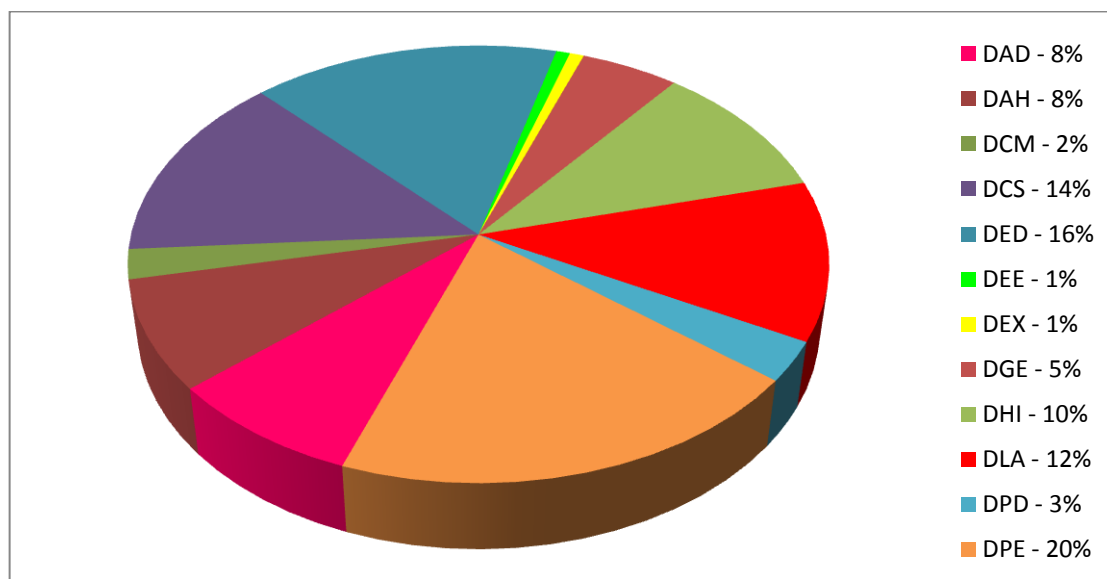


Fonte:

Catálogo de Extensão 2011 – Universidade Federal de Viçosa

O Departamento de Engenharia Civil (18%) com atividades como reorganização do serviço de coleta e transporte do lixo do município; compostagem e paisagens urbanas; educação ambiental e saneamento; habitação social; e habitação em assentamentos; e Departamento de Arquitetura e Urbanismo (17%), representados com atividades como construções participativas; educação urbana e patrimonial; igualdade de gênero na construção civil; assessoria habitacional; e oficinas artísticas.

Figura 6 – Extensão Universitária do CCH/por Departamento



Fonte: Catálogo de Extensão 2011 – Universidade Federal de Viçosa

No Gráfico 6, correspondente ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, destaca-se o Departamento de Educação com 27 registros de atividades e o Departamento de Economia Doméstica com 22 registros. O Departamento de Educação envolve-se em atividades educativas das mais diversas, como alfabetização de crianças através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); atendimento pedagógico a crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional; inclusão e acesso à aprendizagem; valorização, memória e transmissão cultural de saberes de cultura afrodescendente; cursinhos populares; educação urbana e práticas interdisciplinares; formação continuada de professores; valorização de movimentos sociais; educação de jovens e adultos; pedagogia hospitalar; oficinas de reforço à atividades escolares; formação e articulação da rede protetiva à mulheres em situação de violência; educação na reforma agrária; dentre outros. O Departamento de Economia Doméstica, também com atividades diversas, envolve-se em atividades direcionadas principalmente às crianças, mulheres e famílias, voltadas à organização de

trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares – como hospitais e abrigos – uso da arte como instrumento socializador; assessoria a grupos e famílias em situação de vulnerabilidade social; inclusão social de idosos e deficientes, dentre outros.

Os três departamentos que apresentam menor índice de atividades de Extensão Universitária correspondem a Centros diferentes. O Departamento de Entomologia vinculado ao CCB apresenta uma atividade extensionista direcionada ao desenvolvimento e popularização da ciência através de um laboratório que desenvolve atividades de transferência de tecnologia; o Departamento de Economia, vinculado ao CCH, direciona sua atividade ao auxílio à captação de recursos junto a instituições de fomento para prefeitura de um município mineiro; e, o Departamento de Informática, vinculado ao CCE, atua num projeto de oferecimento de cursos introdutórios de informática gratuitos que pode ser direcionado a diferentes sujeitos.

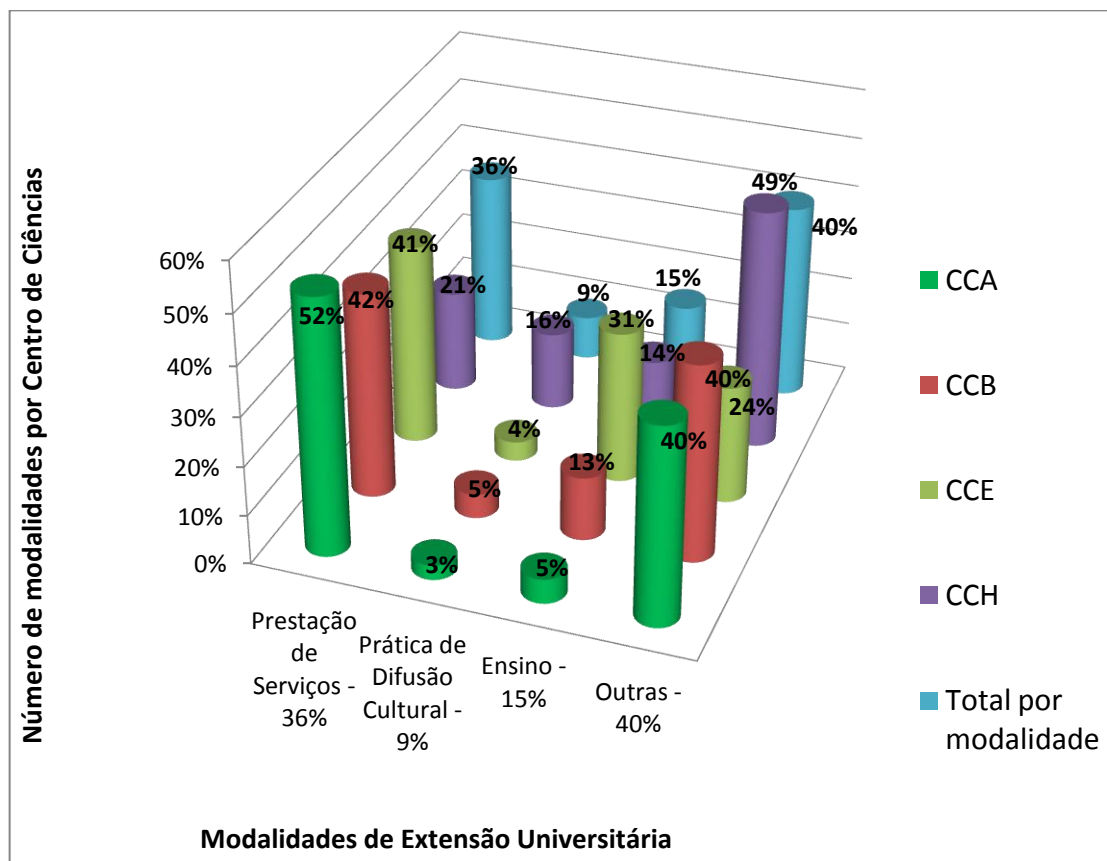
Ao aproximarmos um pouco mais das atividades por Departamento, percebemos que muito mais do que uma divisão por Centros e, até mesmo, por Departamentos, as atividades variam pelas concepções de extensão e práticas universitárias dos projetos de Extensão.

Após estas primeiras identificações, sistematizamos a divisão dos projetos de Extensão registrados no catálogo de 2011 da UFV para cada uma das 4 modalidades já definidas (prestação de serviços, prática de difusão cultura, ensino e outras). Para tanto, através características de cada modalidade, já citadas no Quadro 1, estabelecemos uma relação entre estas e as principais categorias encontradas em cada projeto de Extensão Universitária registrado, com a finalidade de identificar o número de atividades de Extensão Universitária em cada Centro de Ciências, relativas a cada modalidade. Assim, elaboramos Gráfico 7, com o objetivo de mapear as atividades contidas no Catálogo de Extensão 2011, através das modalidades por nós previamente definidas.

A primeira informação no Gráfico 7 é o de que, dentre as quatro modalidades de Extensão Universitária por nós subdivididas, as que mais se destacam são a da modalidade “Outras”, representando aproximadamente 41% das atividades extensionistas, com um total de 145 atividades e a da Prestação de Serviços, representando aproximadamente 36% das atividades de Extensão, com um total de 127 Projetos e Programas. Enquanto na modalidade “Outras” destacam-se os Departamentos vinculados ao CCH, com 62 atividades, ao CCB e CCE, com 42 atividades cada; na modalidade de Prestação de Serviços destacam-se os Departamentos vinculados ao CCB, com 44 atividades de Extensão. No ensejo, compreendemos que determinados campos do conhecimento tendem a favorecer determinadas

concepções e práticas extensionistas, tensionando a realização das mesmas de acordo com os saberes e conhecimentos específicos à cada área.

Figura 7 – Extensão Universitária por modalidade



Fonte: Catálogo de Extensão 2011 – Universidade Federal de Viçosa

Para encontrarmos os participantes desta pesquisa, optamos por alguns critérios de seleção: primeiramente, como já explicitado, optamos por não selecionar estudantes vinculados a projetos de Extensão que não sejam diretamente ligados aos Departamentos, como projetos vinculados aos órgãos da Administração da UFV, como Pró-Reitorias e Divisões. Foram convidados para cada grupo, três (3) estudantes de cada Centro (CCA, CCB, CCE e CCH), variando os de Departamentos, somando 12 estudantes convidados, por grupo. A presença dos estudantes na cidade de Viçosa, nos meses de junho à agosto, foi outro critério para seleção, tendo em vista em razão da situação de greve²⁰ se fez necessário selecionar estudantes²¹ nativos e/ou que permaneceriam na cidade neste período.

²⁰No período de junho a setembro, à grande maioria das universidades federais brasileiras estiveram em situação de greve, com paralisação das atividades didáticas, mesmo período de agendamento e realização dos grupos focais.

²¹Os estudantes foram convidados, via e-mail e telefone, pela própria pesquisadora e a ordem dos grupos ocorreu de acordo com a disponibilidade da maioria dos participantes para cada modalidade.

Para composição dos encontros, definimos a realização de um grupo correspondente a cada uma das quatro modalidades definidas anteriormente – Outras, Prestação de Serviços, Prática de Difusão Cultural e Ensino – cada grupo focal foi, então, nomeado por nós como grupo/modalidade (termo que se referirá, ao longo deste trabalho, a cada um dos encontros correspondentes às modalidades supracitadas).

3.1 O GRUPO FOCAL COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA

O Grupo Focal é uma estratégia de pesquisa que privilegia a formação de uma rede de interações que oferece oportunidade de trocas e insights num processo comunicativo flexível entre os participantes (GATTI, 2005). Para analisar o modo como os estudantes tratam as experiências em Extensão na sua formação acadêmica utilizamos a técnica de Grupo Focal que, segundo Gomes (2005), permite uma (re)construção de conhecimentos no qual a experiência é o centro

O objetivo do grupo focal, nesta pesquisa, foi o de conhecer e compreender, na ótica do estudante, como se processa a construção de conhecimentos em sua formação a partir das experiências com a Extensão Universitária, analisando o impacto das atividades de Extensão na trajetória dos estudantes, tendo em vista que o grupo focal pode favorecer a troca entre os universitários e suas diferentes experiências extensionistas, estimulando a emergência de discussões coletivas moldadas em vivências variadas, trazendo um conjunto de informações diversas (GATTI, 2005).

Escolhido o grupo focal como estratégia principal de pesquisa, seguimos, de acordo com Gomes (2005), três passos complementares: a constituição do grupo focal; a operacionalização do encontro; e a organização e análise dos dados. Para a constituição do grupo foram selecionados participantes em torno de um tema comum, no caso, estudantes com experiência em ações de Extensão Universitária. Os participantes estiveram envolvidos em modalidades de Extensão de acordo com as categorias previamente definidas, a saber: Prestação de Serviços; Prática de Difusão Cultural; Ensino; e Outras (SILVA, 2003).

Com a definição de quatro modalidades de Extensão Universitária, quatro grupos focais foram compostos: cada um referente a uma destas modalidades. Optamos pela composição de grupos de modalidades homogêneas, baseando na necessidade de promover um clima de segurança e cordialidade, alimentando diferentes debates em cada grupo organizado. Segundo Barbour (2009), a homogeneidade dos grupos deve estar pautada no contexto de vida dos participantes e não em suas crenças e atitudes.

Foram selecionados 12 participantes, estudantes por grupo, totalizando 48 discentes. O grande número de participantes deve-se ao possível não comparecimento de parte deles nos encontros que foram agendados, o que nos deu a possibilidade de tentar garantir um número significativo de estudantes participantes. Selecionados os alunos, enviamos a lista com seus nomes para o Registro Escolar²², a fim de que o mesmo encaminhasse nosso convite aos estudantes selecionados, garantindo sigilo absoluto das informações que possam revelar suas identidades, resguardando o uso destas apenas para o primeiro contato com os estudantes. Feito o convite, começamos a agendar os grupos de acordo com a disponibilidade da maioria dos participantes de um mesmo grupo/modalidade.

Realizamos um encontro para cada grupo/modalidade Extensão Universitária e, em todos estes, a pesquisadora assumiu o papel de mediadora das discussões, sempre acompanhada de duas pessoas convidadas²³ que assumiram o papel de operacionalização dos instrumentos de gravação, bem como de relatoras das atividades. Todos os encontros aconteceram no espaço universitário²⁴, afim de melhor viabilizar a participação dos estudantes.

Todos os grupos, resguardando suas singularidades, seguiram uma dinâmica semelhante, na qual os estudantes eram recebidos no espaço do encontro pela equipe de trabalho, que ofereceu uma mesa de lanches – com o objetivo de facilitar a interação entre os participantes e a equipe, demonstrando empatia e acolhimento - desde sua chegada até o final do encontro²⁵. Os encontros variaram em período da manhã e da tarde, dependendo da disponibilidade dos participantes e tiveram a duração em média de 1 hora e 50 minutos, aproximadamente. Quando todos os estudantes estavam presentes, ainda sem ligar os instrumentos de gravação, a equipe de trabalho foi apresentada, bem como os objetivos da pesquisa e o procedimento do processo de “seleção” e convite. Em seguida, foi apresentado o Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento²⁶, que foi lido, explicado e, estando todos de acordo, foi assinado pelos participantes.

Feito isto, os instrumentos de gravação – gravador de voz e filmadora – foram estrategicamente dispostos em relação a distribuição dos participantes sentados à mesa e

²²Órgão responsável pela realização e guarda de registros e controles acadêmicos, emissão de diplomas, certificados, declarações, atestados, históricos universitários e outros documentos relativos aos discentes.

²³ Os convidados foram estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFV.

²⁴ Os grupos aconteceram na sala de reuniões do Departamento de Educação, disponível para fins acadêmicos, em atividades docentes e discentes.

²⁵ Os estudantes foram convidados a se sentarem numa mesa retangular na qual todos podiam se ver, e, onde estavam dispostos o lanche, o gravador e as tarjetas com as questões levantadas para o grupo.

²⁶ Os termos foram assinados em duas vias para que cada participante pudesse arquivar consigo uma cópia e a outra ficou arquivada com a pesquisadora.

ligados para darmos início aos debates. Assim, os participantes foram convidados a se apresentarem livremente para o grupo. Feitas as apresentações, um pequeno texto-base (anexo 1) era lido pela mediadora, com o objetivo de incitar os debates. Feita a leitura do texto, os participantes eram convidados a levantarem uma das sete tarjetas dispostas na mesa, com as seguintes questões a respeito do tema em discussão. Aleatoriamente um participante, por vez, escolhia uma tarjeta e a lia em voz alta para todos do grupo, comentando sobre a mesma e em seguida abria-se o debate para os demais presentes. As questões levantadas foram construídas de acordo com os objetivos desta pesquisa e tiveram como função principal incitar os debates, direcionando-os ao tema da experiência em Extensão Universitária. Com a finalidade de dar forma ao grupo, as questões foram apenas diretivas e, depois de levantadas, eram abertas para que os estudantes conduzissem a discussão da maneira que melhor julgassem, sendo apenas mediados pela pesquisadora tendo em vista o limite de tempo do encontro. As questões foram:

- O que você poderia dizer sobre a Extensão Universitária?
- O que te levou a se interessar/engajar em atividades de Extensão?
- Fale um pouco sobre como é/foi sua rotina nas atividades extensionistas.
- Houve alguma mudança em sua vida na universidade, a partir do momento em que se envolveu em atividades de Extensão Universitária? Você pode dar algum exemplo?
- Em termos de formação, o que a experiência em Extensão Universitária influencia/influenciou em sua vida acadêmica? Como você percebe a relação entre essas experiências e a sua formação? Exemplifique
- Você conhece outras atividades de Extensão além das que realiza? Percebe alguma diferença entre elas? Quais? Fale um pouco sobre isso.
- A partir de suas experiências, que relações pode-se observar entre a Extensão, o Ensino e a Pesquisa? A universidade tem como tripé a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. O que você compreende sobre esta afirmativa?

A cada questão lida, todos os participantes eram convidados a responder e debater. Em todos os grupos, num primeiro momento, os participantes mostravam-se contidos, porém, ao longo das leituras e discussões das questões levantadas, ficaram mais à vontade, o que

permitiu um debate profícuo e denso sobre diversos temas ligados à Extensão Universitária e à experiência dos estudantes enquanto extensionistas. Num total de 48 estudantes convidados, pudemos receber a contribuição de 26 universitários. Cada grupo/modalidade foi, então, composto da seguinte maneira:

Quadro 2 - Modalidade “Outras”

Número de participantes:	9
Data:	05 de julho de 2012
Duração:	1 hora e 56 minutos
Centro de Ciências:	CCA, CCB, CCE, CCH.
Cursos:	Geografia (2); Pedagogia (2); Matemática (1); Economia Doméstica (1); Engenharia Ambiental (1); Direito (1); e Enfermagem (1).
Projetos de Extensão:	- “Como contas de um Rosário – memória e transmissão de saberes do congado”; - “Feliz Idade e o desafio da longevidade: promovendo o envelhecimento saudável e prevendo agravos a saúde no programa municipal da terceira idade”; - “Capoeira alternativa, valorizando a sabedoria popular”; - “Estágio Interdisciplinar de Vivência”; - “Cursinho Popular”; - “Amanhecer da esperança. Atendimento pedagógico em uma instituição de acolhimento a crianças e adolescentes”; - “Ludoteca/UFV”; - “A construção participativa de conhecimentos como etapa inicial de processo de incubação (ITCP/UFV)”; - “Abordagens participativas em atividades de educação permanente para profissionais da estratégia de saúde para família”.

Fonte: Dados da Pesquisa 2012

Quadro 3 – Modalidade Prática de Difusão Cultural

Número de participantes:	6
Data:	16 de agosto de 2012
Duração:	1 hora e 30 minutos
Centro de Ciências:	CCB e CCH.
Cursos:	Dança (2); Geografia (1); Comunicação Social (1); Biologia (1); e Ciências Sociais (1).
Projetos de Extensão:	- “Reconhecer grafias e tecer leituras sobre o mundo: elementos afrodescendentes no cotidiano escolar”; - “Jornal O Expresso”; - “Jornal Laboratório”; - “Coral Voix Lá”; - “Jazz com Jazz: experimentando a dança segundo matrizes do jazz dança e do jazz música”.

Fonte: Dados da Pesquisa 2012

Quadro 4 – Modalidade Prestação de Serviços

Número de participantes:	5
Data:	23 de agosto de 2012
Duração:	1 hora e 20 minutos
Centro de Ciências:	CCA, CCE e CCH.
Cursos:	Gestão do Agronegócio (1); Economia (1); Direito(1); Agronomia (1); e Arquitetura e Urbanismo(1).
Projetos de Extensão:	- “Padaria Artesanal Mãos de Fibra”; - “Empresa Júnior da Gestão do Agronegócio”; - “Projeto Casa Legal”; - “Projeto Habitat”; - “Captação de recursos junto a instituições de fomento para desenvolvimento social-econômico do município de Viçosa, através da elaboração, análise e gestão de projetos”; - “Empresa Júnior da Agronomia”.

Fonte: Dados da Pesquisa 2012

Quadro 5 – Modalidade Ensino

Número de participantes:	6
Data:	30 de agosto de 2012
Duração:	1 hora e 20 minutos
Centro de Ciências:	CCA e CCH.
Cursos:	Pedagogia (4); Gestão de Cooperativas (1); e Economia Doméstica (1).
Projetos de Extensão:	- “Compreendendo a violência na escola: a experiência do PIBID Pedagogia”; - “Fazendo Arte”; - “Clicando na Tela”; - “Contribuições de práticas e princípios da economia solidária para educação de jovens e adultos: formação e inserção no mercado de trabalho contemporâneo”; - “Núcleo de Educação de Jovens e Adultos”; e Educação das classes oprimidas e conquista da cidadania”.

Fonte: Dados da Pesquisa 2012

Trabalhar com o grupo focal como estratégia de pesquisa permitiu estar atenta a reflexão dos sujeitos através da fala em debate, que nos permite estar em contato com conceitos, impressões e concepções destes participantes sobre determinado tema, sem prender-se somente à consensos, mas na mesma proporção aos dissensos. (NETO, 2002). Através dos encontros entre os estudantes, pudemos refletir sobre a construção de outras possibilidades de experiência no contexto de formação desses universitários engajados em atividades extensionistas. Pudemos também delimitar a questão da experiência no contexto de formação, bem como partilhar a experiência vivida e as diferentes etapas de sua ressignificação. No percurso do grupo focal, ao narrar sua própria história de inserção e atuação na Extensão Universitária, os estudantes iniciam movimentos de dar sentido às suas experiências construídas, ressignificando-as.

Durante o encontro, a atenção esteve voltada a percepção dos estudantes extensionistas, evidenciando as possíveis contribuições de suas atividades de Extensão Universitária para sua formação. No decorrer dos encontros tivemos a possibilidade e elaborar acontecimentos numa construção com o outro. Compreendendo a experiência, segundo Scott (1999), como um evento linguístico, tanto individual, quanto compartilhado, parte da história do sujeito, tendo a linguagem como o espaço em que ela acontece, daí o destaque ao discurso dos sujeitos em grupo. Sendo a experiência um fenômeno discursivo, é nela que nos fundamentamos nesta metodologia no processo de troca e construção em grupo.

A promoção de debates é o destaque do grupo focal e vale-se de uma postura crítica e dialética do pesquisador, aproximando-o dos participantes. É uma forma rápida e eficiente de se colocar em contato com um maior número de participantes de uma só vez, promovendo interações com a função maior de observar e compreender os processos de troca entre estes. (RODRIGUES, 1988) Considerando que toda mensagem expressa tem significado e sentido, nela encontramos a presença do sujeito de diferentes maneiras ao longo do processo discursivo. A relação entre o sujeito e a mensagem vincula-se as condições contextuais, ou seja, envolve diferentes situações econômicas, sociais e culturais, o que resulta em mensagens repletas de conteúdos cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente variáveis (BARDIN, 1977).

Realizados os encontros necessários, seguimos com a organização e análise das informações. As discussões gravadas e relatadas foram discutidas em função dos objetivos da pesquisa. Optamos pelo uso da Análise de Conteúdo na qual nossos objetivos foram os guias de análise (GATTI, 2005).

3.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO PROCEDIMENTO ANALÍTICO

O método Análise de Conteúdo consiste no estudo das comunicações entre os sujeitos, com ênfase nas mensagens por eles emitidas e nas possíveis inferências realizadas a partir das informações fornecidas pelo conteúdo dessas mensagens (BARDIN, 1977). A análise de conteúdo é uma modalidade de interpretação usada para extrair significados da comunicação, visando decompor as unidades temáticas e codificá-las em categorias que permitam o estabelecimento de inferências. As unidades temáticas podem ser construídas pelas identificações de significados e sentidos nos textos narrativos ou, ainda, podendo ser construída através do uso combinado de estratégias quantitativas, ou seja, estabelecer relações entre a frequência de citação de temas, palavras ou ideias e o significado relativo a

determinados assuntos, quantificando as unidades do texto e identificando características da mensagem, sentidos e significados (CHIZZOTTI, 2006).

Conforme as orientações de Bardin (1977), após a transcrição das falas das entrevistas realizadas no grupo focal coube a nós a leitura e a sistematização das primeiras unidades de mensagem, bem como a elaboração de um plano de análise que fundamentou indicadores de interpretação. Assim, teve início a primeira fase de análise que consistiu na leitura flutuante do texto, fase esta que nos permitiu maior imersão nos debates construídos pelos grupos e, aos poucos, tornou nossa leitura mais precisa e com a possibilidade de emergência de hipóteses sobre o material de pesquisa. Tais hipóteses orientaram a identificação dos grandes temas tratados a partir das orientações da coordenação nos grupos, permitindo identificar os significados e sentidos mais intensos levantados pelos grupos, o que indicou quais as possíveis categorias de análise.

Após essa primeira imersão, procedemos à pré-análise do material, organizando o conjunto de enunciados produzidos pelos participantes de maneira literal, para que pudessem ser analisados de modo mais sistemático e, assim, permitindo abstrair os assuntos centrais que percorreram os discursos dos participantes em todos os grupos/modalidades (BARDIN, 1977).

Identificados os assuntos, passou-se a um terceiro momento, quando foram feitas várias leituras das entrevistas de cada grupo, a escuta constante das gravações e o contato com o material da relatoria, procurando identificar elementos comuns e diferentes à vivência de todos os grupos. Assim, dentre as várias possibilidades técnicas da análise de conteúdo, optamos como perspectiva a análise temática, enfatizando temas presentes, com maior ou menor intensidade e o aspecto pessoal atribuído pelo participante, entendendo que o tema poderia nos fornecer mais elementos para análise (BARDIN, 1977). Dessa análise surgiram as categorias analíticas, que foram guias para facilitar a compreensão dos dados coletados. Assim, as categorias levantadas são:

- Identidade e pertencimento
- Concepção de Extensão Universitária
- Produção e hierarquia de saberes
- Relação ensino/pesquisa/extensão
- Bolsa
- Papel do professor
- Experiência

Definidas as categorias, procuramos caracterizá-las segundo o que nos foi suscitado ao longo de nossas análises. Com isso, apresentamos no Quadro 7 uma breve caracterização sobre o que consiste cada uma dos temas levantadas ao longo das primeiras leituras do material. Categorias estas que são fundamentais no processo de análise e discussões que se deu em seguida, ampliando e aprofundando nossas possibilidades de análises e discussões acerca da experiência enquanto prática de formação, bem como de outros elementos formativos incorporados na formação acadêmica de estudantes que tem, em suas trajetórias universitárias, participação em atividades de Extensão Universitária.

Quadro 6 – Caracterização das categorias

Categoria	Caracterização
Identidade e pertencimento	Apresenta noções dos sujeitos acerca de suas atividades e espaços de atuação na Extensão Universitária, com destaque para noções de identidade e pertencimento.
Concepção de Extensão Universitária	A pluralidade da Extensão Universitária, historicamente constituída, é representada ao longo das falas dos sujeitos. Num mesmo espaço universitário as concepções de Extensão são múltiplas, como múltiplas são suas práticas.
Produção e hierarquia de saberes	A separação entre saberes é uma constante, ora hierarquicamente verticalizados; ora a Extensão Universitária aparece como canal de diálogo entre diversos saberes.
Relação ensino/pesquisa/extensão	Constantemente ensino/pesquisa/extensão são colocados em relação entre os estudantes. Tensionadas num campo de disputadas políticas e sociais, as três funções universitárias não são equitativamente tratadas, mesmo que colocadas em interação.
Bolsa	A bolsa aparece em diferentes momentos, ora como estímulo à inserção de estudantes em atividades de Extensão Universitária; ora como fator limitante das ações, pelo pouco tempo de vigência das mesmas.
Papel do professor	O professor aparece como necessário para viabilização de propostas extensionistas, ora pelo lugar da burocracia, no qual é somente com o apoio do docente que os projetos de são registrados; ora pelo caráter formativo, quando assume o lugar da orientação.
Experiência	As práticas de Extensão Universitária como experiências significativas de formação para os estudantes nelas inseridos, por favorecerem o campo do vivido, onde são tecidas as relações experienciais.

Fonte: Dados da pesquisa 2012

Com as categorias já definidas, partimos para um quarto momento de análise na qual criamos as unidades de registro, ou seja, foram identificadas as falas dos participantes a partir dos temas citados acima. Dessa forma, produzimos as chamadas unidades de contexto, que compreendem o significado do assunto e sua argumentação; e as unidades de sentido, que compreendem o sentido assumido em cada texto através das relações que o mesmo estabelece com as unidades de contexto, com o objetivo de aprofundar nossa sistematização acerca do material de pesquisa, com o fim de nos aproximarmos da possibilidade de inferências.

Feito isto, passamos para a construção das primeiras inferências, ancorados nas categorias e nas unidades de contexto e de sentido anteriormente construídas. Segundo Bardin (1977), a produção de inferências sobre os conhecimentos relativos às condições de produção da mensagem analisada é a intenção maior da Análise de Conteúdo. Inferências são “saltos de sentido”, deduções lógicas sobre o material, realizadas com base em aportes teóricos e no conhecimento prévio de quem analisa. É pelas inferências que procuramos cumprir o objetivo da Análise de Conteúdos: o de compreender os sentidos e significados das construções em debate realizadas pelos estudantes universitária em cada grupo. Isto posto, partimos, então, para as análises e discussões sobre o conteúdo das mensagens expressas através das narrativas construídas nos grupos focais, partindo das categorias de análise.

A priori, as modalidades de extensão (prestação de serviço, ensino, prática de difusão cultural e ‘outras’) foram o referencial para organizar a divisão dos grupos de estudantes para a entrevista. Tais modalidades, definidas por uma ordem técnica, também são princípios organizadores dos tipos de atividades apresentadas no Catálogo de Extensão da UFV. Buscar projetos e programas a partir dessa divisão – e encontrar os estudantes a elas vinculados - nos permitiria uma organização de grupos de entrevista que contemplasse a multiplicidade de concepções e práticas extensionistas. Diante disto, nossa proposta inicial foi a de tratar de todas as modalidades através dos grupos respectivos, separadamente, na tentativa de compreender cada grupo enquanto pertencente à cada uma das modalidades de extensão por nós previamente definidas. Entretanto, no decorrer da realização dos grupos focais e dos consequentes processos de imersão no material de trabalho, passamos a compreender que tal classificação não era, pois, suficiente para abranger a diversidade de propostas e ações extensionistas.

Em nosso primeiro encontro pudemos perceber que, mesmo com nossa classificação em modalidades de extensão, encontrávamos diante de vozes das mais variadas, cercadas por diferentes práticas e concepções que ora se aproximam e ora se distanciam de perspectivas extensionistas diversas ao longo da construção das narrativas dos estudantes presentes.

Ao adentrarmos no campo da pesquisa educacional, com a ousadia de construir grupos focais diferentes, capazes de dialogar entre si, fomos levados ao encontro de muitos sentidos expressos em vozes diversas, de multiplicidades de concepções e de práticas de Extensão Universitária. Em nenhum momento desta pesquisa pretendemos omogeneizar grupos e/ou práticas extensionistas, ao contrário, nossa categoria de trabalho principia-se na diferença. As modalidades aqui construídas foram usadas enquanto princípios organizadores no processo metodológico e analítico que por sua vez se mostraram provisórios, permitindo redirecionar a compreensão analítica para uma perspectiva mais dinâmica dos processos de formação de estudantes no campo da extensão universitária.

Devido ao limite de tempo do curso do mestrado, preferimos por apresentar a análise de um grupo focal e não dos quatro grupos realizados. Optamos pelo grupo organizado a partir da modalidade ‘Outras’ por envolver o maior número de projetos de extensão. Assim, apesar dos grupamentos feitos para a entrevista em grupo terem sido desconstruídos pelas práticas apresentadas pelos estudantes, não serão apresentados, nesse trabalho de dissertação, esses movimentos de continuidade/descontinuidade entre os grupos entrevistados. Nos limitaremos, nesse espaço, a tratar das relações entre os projetos apresentados no grupo “Outras”.

Entretanto, destacamos que, muito além do limite de tempo que o curso nos permite, a escolha do grupo “Outras” foi pautada em seu caráter singular em relação às outras modalidades de Extensão Universitária aqui apresentadas. Foi no grupo outras que pudemos contar com o maior número de participantes, 75% dos estudantes convidados compareceram e contribuíram com o encontro possibilitado pela pesquisa. Além disso, foi no grupo “Outras” que encontramos a maior diversidade de concepções e práticas extensionsistas, bem como pudemos compreender a emergência de outras possibilidades de Extensão Universitária.

Destacamos a natureza cíclica desta pesquisa, ponto de grande importância no percurso metodológico, tendo em vista que o fazer/refazer, permitido por nossas opções de método, deram a este estudo uma capacidade metodológica em potencial, evidenciando uma riqueza de possibilidades que envolve a pesquisa qualitativa. A escolha pela manutenção da nomenclatura “Outras” para o grupo escolhido para análise apresenta-nos, aqui, dentre outros, o lugar da não definição e da não compartimentalização, permitindo a esta pesquisa um agregar de possibilidades no que se refere a uma Extensão Universitária emergente. Por não ter um nome específico que a defina, não há regulação do que possa vir a ser. Assim, falamos do lugar da fronteira, do espaço do novo extensionista.

Essa perspectiva mais dinâmica significa assumir a complexidade do processo

formativo, a impossibilidade de compartimentalização do conhecimento e saberes, como também a diversidade política e social das ações institucionais realizadas nos Departamentos e, ou, Grupos de Pesquisa. Compreendemos que a definição *a priori* das quatro modalidades de Extensão Universitária não são excludentes e não tinham, aqui, o papel de engessar-nos enquanto instrumento de pesquisa. Ao contrário, foram utilizadas como princípio de organização e sistematização da pluralidade característica da Extensão Universitária. Assim, damos destaque a desconstrução feita pelos estudantes do processo classificatório da extensão nos grupos feito ao longo do processo de pesquisa. Essa desconstrução da classificação da prática extensionista nos permitiu reconstruí-los para seguirmos outros caminhos de análise. Porém, é importante destacar que mesmo não apresentando as análises dos outros três grupos realizados, neste presente trabalho, todos os encontros são partes importantes desta pesquisa e serão trabalhados em tempo para que contribuíssem para a continuação deste estudo, suscitando outras reflexões acerca do tema proposta.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Mais que um, desculpe, é preciso sempre ser mais que um para falar, é preciso que haja várias vozes. (DERRIDA, 1995, p.7)

Apoiados em Silva (2003), definimos como Outras as atividades extensionistas com as seguintes características: realizadas em parceria com outros segmentos da sociedade civil; destinadas a atender demandas da comunidade; ou realimentar o ensino e a pesquisa; comumente realizadas de forma interdisciplinar; muitas vezes em áreas ainda não experienciadas, ou não consolidadas institucionalmente; com objetivos de auxiliar na ampliação dos espaços de participação social e política; valorizando a importância da troca entre atores sociais; contribuindo no processo para o desenvolvimento dos espaços sociais, com alguns princípios como: cidadania, emancipação, diálogo, sujeitos sociais, conscientização, coletivo, sensibilização, e participação.

Pela disponibilidade da maioria dos participantes, o encontro do grupo Outras foi o primeiro grupo focal realizado como atividade de campo da presente pesquisa, acontecendo no dia 05 de julho de 2012, às 16 horas na Sala de Reuniões do Departamento de Educação da UFV. Foi também o encontro com maior número de estudantes: dos 12 estudantes convidados, 09 estiveram presentes, sendo 3 homens e 6 mulheres, num total de 07 cursos de graduação diferentes, a saber: Direito (1), Economia Doméstica (1), Enfermagem (1), Pedagogia (2), Geografia (2), Matemática (1) e Engenharia Florestal (1). O grande número de participantes nos remete ao fato de ser a modalidade Outras a representar o maior número de programas e projetos registrados no ano de 2011 no Catálogo de Extensão da UFV, de acordo com nossa primeira sistematização em quatro modalidades.

Destacamos no grupo Outras seu evidente caráter interdepartamental e interdisciplinar, ou seja, 7, dos 9 participantes deste grupo, atuam ou já atuaram em projetos e/ou programas de Extensão Universitária diretamente vinculados a mais de um Departamento da UFV. O caráter interdepartamental nos remete a singularidade desta modalidade de Extensão Universitária. A seguir apresentamos a composição do grupo por projeto e por departamentos aos quais estão vinculados.

- *“Amanhecer da esperança – atendimento pedagógico em uma instituição de acolhimento a crianças e adolescentes”*: tem como objetivo promover atividades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral, além de auxiliar na melhoria do desempenho escolar de crianças e adolescentes institucionalizados através de

ações lúdicas que tem como principal foco oportunizar uma relação significativa entre ensino-aprendizagem, bem como criar um ambiente agradável e afetivo de convívio e aprendizagem.

>Departamento de Educação.

- *“Como contas de um Rosário – memória e transmissão de saberes do congado”*: enfoca práticas culturais em torno do congado, direcionando a organização e a sistematização de elementos que versem sobre os grupos de congo, concorrendo para a inclusão social dos componentes destes e pela valorização do patrimônio imaterial que representam. Envolve-se em trabalhos como oficinas temáticas sobre cultura e história da África e do congado; debates; grupos de estudos; vivências culturais e produção de material em áudio e vídeo sobre a história e cultura afro-brasileira, destacando o congado como expressão reconhecida na Zona da Mata mineira e contribuindo para viabilização da implementação da Lei 10639/03.

>Departamentos de Educação e Geografia.

- *“A construção participativa de conhecimentos como etapa inicial de um processo de incubação”* é vinculado a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP/UFV), programa que agrega projetos diversos que prestam apoio e assessoria aos grupos populares, com o objetivo de capacitar os sujeitos locais através de troca de informações e saberes para o desenvolvimento da comunidade. Tem como base o método da incubação que visa facilitar a participação efetiva de membros de associações e cooperativas, numa perspectiva de empoderamento e emancipação dos sujeitos. >Departamentos de Geografia e Economia Rural.

- *“Olimpíada de Matemática”*: tem como objetivo estimular e auxiliar estudantes das escolas públicas da Educação Básica no ensino-aprendizagem de matemática enquanto ferramenta de auxílio e estímulo. O trabalho é desenvolvido por graduandos do curso de matemática que atuam como monitores em escolas públicas de Viçosa e região, dando o suporte necessário aos alunos da educação básica através de aula, treinamento de questões e reforço escolar. >Departamento de Matemática.

- *“Abordagens participativas em atividades de educação permanente para profissionais da estratégia de saúde para família”*: vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero e tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da prática profissional das equipes do Programa Saúde da Família (PSF) em suas intervenções junto à comunidade, através de oficinas e cursos de formação permanente. Através de metodologias participativas e técnicas inclusivas o projeto propõe atividades de formação capacitação destes profissionais em temas como: políticas de saúde no Brasil; SUS; trabalho da equipe de saúde; relações de

gênero e diversidade sexual; violência doméstica e de gênero; e diversidade. >Departamentos de Educação e Veterinária.

- “*Capoeira alternativa, valorizando a sabedoria popular:*” tem como objetivo promover e difundir a capoeira enquanto atividade cultural e esportiva na universidade e na cidade, através de oficinas e rodas de capoeira, bem como em atividades lúdicas em escolas e espaços locais. Com a premissa de difundir e ressignificar a capoeira como prática de integração social e valorização cultural o projeto tem como principais ações as rodas de capoeira; o oferecimento de treinos semanais de música, físico e percussão; a promoção de cursos, palestras e oficinas; grupos de estudos sobre temas afins; e a proposição de trocas de saberes através da prática da capoeira. >Departamentos de Engenharia Florestal e Artes e Humanidades.

- “*Estágio Interdisciplinar de Vivência*”: apresenta uma maneira crítica de se estudar a sociedade brasileira partindo de sua realidade agrária, tendo a própria realidade como instrumento do processo de conscientização. Sua atuação tem como base três princípios: interdisciplinaridade; não intervenção técnica e cultural; e parceria, visando possibilitar a compreensão do estudante quanto a sua percepção e sua capacidade crítica diante da realidade do campo. >Departamentos de Direito, Solos, Geografia, Agronomia, Letras e Educação.

- O “*Cursinho Popular*”: tem como objetivo ser ferramenta de atendimento às demandas de jovens de escolas públicas que não têm condições de pagar para se prepararem para o ingresso em uma universidade. Com o objetivo de diminuir as diferenças sociais e auxiliar na abertura da universidade pública à população menos favorecida, o projeto realiza ações educativas através de um curso pré-vestibular diferenciado, gratuito e direcionado à população sem acesso à educação fundamental de qualidade. >Departamentos de Educação, Geografia, História, Letras, Matemática e Biologia.

- “*Feliz Idade e o desafio da longevidade: promovendo o envelhecimento saudável e prevenindo agravos a saúde no PMTI*”: tem como objetivo o desenvolvimento de ações educativas que integrem a prevenção de agravos e promoção da saúde junto aos idosos cadastrados no Programa Municipal da Terceira Idade, através de encontros e atividades lúdicas e participativas visando a promoção, a prevenção e a manutenção da saúde dos sujeitos envolvidos. A proposição de estratégias de cunho preventivo é uma das grandes propostas do projeto, pleiteando maior autonomia e crítica quanto ao autocuidado, destacando a busca pela melhoria da qualidade de vida. > Departamento de Enfermagem.

- “*Ludoteca – UFV*”: espaço de inclusão social e valorização do lúdico, com o objetivo de tornar o lúdico um dos eixos possíveis para o desenvolvimento integral de

crianças de 0 a 12 anos de idade através de oficinas e atividades lúdicas diversas direcionadas ao resgate da infância, da cultura, da criatividade e da promoção da formação cidadão. Por meio da brincadeira, a Ludoteca se propõe a prezar pelo desenvolvimento integral da criança, por meio de atividades como jogos diversos, brincadeiras, artes, música, dramatização, teatro e contação de histórias, permitindo o aprendizado e a troca de experiências entre diferentes gerações. >Departamentos de Educação, Geografia e Economia Doméstica.

Traçado o perfil do grupo denominado Outras, retomamos agora às categorias de análise definidas no processo de Análise de Conteúdo, destacando as principais discussões presentes nos grupos, referentes a cada tema e usando das falas dos próprios estudantes como grandes pistas para as análises e discussões. Para tanto, apresentaremos a seguir nossas análises e discussões subdivididas pelos grandes temas levantados ao longo desta pesquisa.

4.1. CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO E ELEMENTOS FORMATIVOS

4.1.1. IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

O primeiro momento do grupo foi a apresentação individual dos participantes. Ao invés de se aterem apenas à apresentação individual, dizendo seus nomes, os cursos e os projetos de extensão ao qual estavam vinculados, os participantes deste grupo procuravam demarcar seus lugares de origem nos grupos de extensão nos quais participaram. Assim, diante da solicitação de apresentação, a resposta desses estudantes foi de afirmação da identidade de pertencimento, evidenciando à qual projeto social e à qual concepção de extensão cada um deles estava vinculado.

Analisando que esse tipo de atitude e de narrativa é prática construída e cultivada nos grupos e nos trabalhos de extensão que tem como eixo a formação de um compromisso político e social dos extensionistas com as comunidades em que atuam, fazendo parte da educação/formação dos estudantes, como nas falas em destaque a seguir:

Meu nome é E, sou estudante de Direito, meu projeto é o Cursinho Popular do DCE [Diretório Central dos Estudantes]– UFV, eu trabalho com uma disciplina, que não é exatamente uma disciplina, que é Ética e Cidadania, que é uma disciplina comum à cursinhos populares, as vezes é chamada de Cultura e Cidadania também. Esse meu projeto tá inserido no TEIA, o que me envolve em vários outros projetos de Extensão, mais diretamente também trabalho com o Estágio Interdisciplinar de Vivência, que também tá no TEIA e é um estágio construído por vários grupos de movimentos sociais, dos quais o cursinho também é um dos envolvidos (Participante E).

Meu nome é B., faço Engenharia Ambiental e participo do Grupo Capoeira Alternativa que é um projeto de Extensão há uns quatro anos, antes fazia parte da LUVÉ [Liga Universitária Viçosense de Esporte], até que os próprios professores que ajudavam a gente acharam interessante transformar em projeto de Extensão, é um grupo que já existe há 15 anos, então a gente participa de muita coisa na cidade relacionados a capoeira, com um envolvimento grande na cidade. Ai a gente tem três projetos, tem um que é da influência africana na cultura brasileira, mostrando a capoeira como principal demonstração dessa influência, a gente leva oficinas para as escolas públicas e EFA's [Escola Família Agrícola] da cidade e região, fora isso tem a própria vivência da capoeira mesmo que é aberta à comunidade toda, apesar de acontecer aqui dentro por ser o espaço que a gente tem, eu tô trabalhando há dois anos e meio lá e não largo não (Participante B).

Ao se apresentarem, os estudantes demarcam quem são, sobre o que falam e do lugar de onde falam. Assumem, pois, a identidade dos grupos de Extensão Universitária nos quais estão envolvidos, entendendo que a participação de cada um no encontro tem como raiz o lugar do qual faz parte enquanto extensionista e dos diferentes projetos de Extensão Universitária que se veem em diálogo num mesmo espaço, representados pelos estudantes que neles atuam. Os projetos apresentam-se aliados às concepções e aos tensionamentos históricos que marcam a pluralidade da Extensão Universitária. Uma estratégia importante na narrativa dos estudantes foi dizer como eles se diferenciavam dos projetos de extensão em geral, principalmente nos cursos em que estavam lotados:

No meu curso, a maioria é Extensão, a gente gosta muito dessa área. O nosso projeto era diferente, a gente não trabalhava em locais de saúde e a gente queria falar de saúde, mas fazendo, não falando sabe. Era até engraçado igual a gente ia falar sobre, sei lá, alimentação, a gente esperava eles falarem, a gente queria ouvir eles, acho que esse foi o nosso diferencial. Tudo nosso ligado a saúde acabava não sendo, os outros eram mais contando a história da hipertensão, diabetes, essas coisas (Participante V).

No próprio grupo de extensão, enquanto espaço pedagógico, é valorizado e estimulado o desenvolvimento da atitude de posicionamento ético e político de compromisso, dados os objetivos e o tipo de público dessa modalidade de extensão. Ou seja, esta narrativa marca a identidade de estudantes envolvidos com projetos de Extensão com as características definidas aqui como “Outras”.

Característica marcante, o grupo usa um referencial coletivo, ao invés do referencial individual - usam o pronome “nós” ao invés do “eu” - referindo-se a busca da horizontalidade, do diálogo e da solidariedade nas práticas extensionistas junto aos sujeitos-alvos dos projetos desenvolvidos. É cabível, desde já, a observação de que a prática de Extensão, independente da modalidade de extensão envolvida, possibilita aos estudantes uma noção de pertencimento social no seu processo formativo, apesar das diferenças ideológicas entre concepções de

relação de universidade/sociedade. Esta é uma das dimensões formativas mais relevantes que encontramos na análise do impacto das práticas extensionistas na formação universitária:

Por fazer parte do NIEG [Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero] eu acabo fazendo parte de vários projetos de extensão, eu consigo ter atuação em outros grupos que eu frequento - como o samba por exemplo - que a gente tá com uma proposta de ter uma conscientização política com o pessoal que frequenta o samba e tal. A gente leva o samba, a gente subiu o morro com o samba mas não foi a toa, a gente quer dar visibilidade ao pessoal que tá no samba, então é essa Extensão que tô aprendendo e levando pra outros lugares. (Participante Dj)

O interessante dos nossos projetos [...] é trazer pra universidade a questão de trabalhar Lei 10.639 [obrigatoriedade do ensino de história da África e de afrodescendentes na Educação Básica], uma questão difícil pro ensino básico aplicar, só que pra nós, na universidade, também tá difícil, só que eu acho que trazer pra gente, mostrar que pra nós também é difícil ter aplicabilidade da lei e, partindo do pressuposto de que essa lei era pra ser aplicada no ensino básico e quem vai trabalhar no ensino básico sai da universidade e quem tá na universidade não sai apto pra atuar com essa lei (Participante A).

Ao criar uma dimensão coletiva do trabalho de Extensão, os estudantes constroem uma identidade de grupo, como foi o meu caso ao participar do Projeto Rondon: a identificação com a expressão do que venha a ser “rondonista” é a expressão de um sentimento de pertencimento e identidade. Assim, a categoria pertencimento remete ao comprometimento dos estudantes com os projetos nos quais estão envolvidos, tecendo suas experiências a partir desta primeira vinculação elaborada entre estudante e projeto, incluindo concepções e práticas que tal relação permeia. As marcas singulares das trajetórias de cada estudante aparecem na forma como descrevem suas atividades de Extensão Universitária e de como as caracteriza como atividades extensionistas

Entendemos que essa dimensão de pertencimento, ou de identidade grupal, se dá no processo de realização das atividades de extensão e não anteriormente, já que o modo como esses estudantes relatam sobre a entrada nos trabalhos de extensão, com raras exceções, tiveram fortes determinações externas ao projeto, como oportunidade de bolsa ou de indicação de amigos e/ou professores e não pelo projeto em si. Ou seja, o sentimento de pertencimento se fez na prática do grupo e não antes dele.

Inerente ao pertencimento e, ou, a identidade do grupo, há uma forte implicação afetiva dos estudantes ao grupo/atividade de extensão ao qual estão vinculados. Essa é uma dimensão que antes de ser uma característica é inerente ao próprio sentido de pertencimento e, ou, grupo que narram como parte da experiência de formação.

Ainda nessa linha, o destaque dos estudantes foi muito forte quanto ao que podemos chamar de campo subjetivo. Longe de qualquer perspectiva psicologizante ou individualista,

o campo subjetivo remete à formação de atitudes e competências amadurecidas frente às interações sociais ancoradas ao desempenho profissional. É na prática da extensão que essa formação teria seu campo mais fértil, onde a educação encontra sua concepção mais profunda, quando comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária:

Eu acho que a Extensão, ela serve pra ampliar a formação, que assim, eu vejo que é dada nas engenharias principalmente, eu vejo que é dada uma formação muita técnica, técnica mesmo, voltada pro mercado, pra traçar perfis de empresa, a gente vai sendo moldado tecnicamente, profissionalmente falando e acho que tirar só isso, acrescentar algo, fazer Extensão cê vai tá formando o que a universidade deveria se propor a formar que é o cidadão', cidadania é você exercer ali em prol da comunidade, se você chegou na universidade e aprendeu alguma coisa cê tem que passar isso pra frente, cê vai fazer isso pra quem? Pra você e só?, então eu acho que a Extensão pode abrir mais a cabeça do cidadão que tá sendo formado nas universidades. (Participante B).

Trabalhar na Extensão é cê trabalhar coletivamente né, trabalhar com mais pessoas, argumenta, saber ouvir, essas coisas que a gente já devia nascer sabendo mas só aprende na prática e no convívio mesmo. Então acho que lá, foi isso assim, de saber mesmo se posicionar diante das coisas sem agressividade, eu tive ganhos pessoais muito grandes, todo mundo lá tem essa visão assim, por ser uma proposta de Extensão que parte de ações decididas coletivamente, então, isso faz a gente pensar muito assim antes de falar e propor, e isso foi o principal ganho pra mim. (Participante J).

Os estudantes desse grupo ressaltaram, constantemente, a relevância do trabalho prático da Extensão Universitária como espaço de construção de experiências pessoais e profissionais diversificadas, impactando de diferentes maneiras a trajetória acadêmica. As vivências do cotidiano nos espaços de atuação dos projetos desse grupo foram narradas como tendo um sentimento de valorização do próprio estudante e de seus pertencimentos institucionais, principalmente dos grupos aos quais os projetos estão vinculados. A valorização da extensão como função da universidade é bastante acentuada dada essa dimensão subjetiva desenvolvida nos projetos. A ênfase é que o sentido da formação e da opção acadêmica só teve sentido a partir da atividade de extensão:

Acho que não só a parte da formação profissional assim, você fica diferente mesmo quando trabalha com Extensão, você sai da bolha da universidade, você vê que não é só isso e que conhecimento não é só aquilo ali. Mas, acho que o objetivo da vida profissional mesmo assim, sabe. Hoje eu tenho uma visão do tipo de coisas com as quais eu quero trabalhar e são diretamente influenciadas pelo meu trabalho em Extensão sabe. Hoje eu tô fazendo um curso que não é diretamente voltado a licenciatura, então as pessoas falam: há, cê fala que gosta de educação mas trocou de curso e tá no Direito agora. Mas eu falo que tem tudo a ver com educação, tudo mesmo e o que eu quero fazer depois da universidade é diretamente influenciado pelas minhas experiências de Extensão (Participante E).

4.1.2. CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO

Com concepções, propostas e atividades diversas, múltiplos são os sujeitos da Extensão Universitária, variando de acordo com os objetivos de cada programa e/ou projeto de Extensão. Os sujeitos-alvo são comunidades e/ou grupos populares, por exemplo, movimentos sociais; sujeitos em situação de vulnerabilidade social; estudantes de diversos níveis escolares; comunidades determinadas, dentre outros. Apesar dos projetos proporem um trabalho de perspectiva dialógica e coletiva, nem sempre a atividade extensionista realiza tal proposta. Diversos participantes desenvolveram narrativas nas quais pudemos perceber concepções de ações de transmissão verticalizada de conhecimentos, numa ideia de aplicação do conhecimento universitário em outros espaços, aproximando-se da concepção extensionista assistencial e imediatista, que foi historicamente construídas nas raízes da universidade brasileira:

Mas pelo menos quando eu trabalhei, eu via uma carência deles, eles não tinham aquilo, então eu acho que depende muito do público alvo, igual você (J.) falou que em Viçosa NE?! Eles tão cansados, saturados e tal, mas eu acho que tem muito lugar que não..., que eles nem sabem o que é isso, que eles não vêem, não tem essa prática (Participante V).

Atendemos crianças e adolescentes de ambos os sexos. Não é um ambiente escolar, não é uma casa, não. [...]. As crianças tão numa casa assim de passagem então, eu pelo menos, assim, tive muita dificuldade em, primeiro me aproximar, são crianças vítimas de violência. São alunos que ficam, é, caracterizados os piores da escola, não que sejam os piores, mas a gente precisa ajudá-los de alguma maneira (Participante P).

Ao tratarmos do entendimento dos estudantes sobre a concepção de Extensão Universitária, percebemos como a construção de um discurso coletivo é guiada pela participação efetiva dos componentes durante a realização do grupo focal. No início do grupo focal, a explicação sobre extensão universitária dada pelos estudantes, quando solicitados a definir extensão, foi a da concepção hegemônica e funcionalista referente às propostas historicamente desenvolvidas como práticas de extensão assistenciais. Os estudantes entendem bem a diferença entre uma proposta verticalizada e funcionalista, de ‘aplicação’ do conhecimento, e uma proposta de construção:

Os projetos que têm na nossa turma, que foi a primeira turma, eram mais ligados a saúde mesmo sabe... Ir no PSF [Programa Saúde da Família], fazer atividades educativas, e a maioria é assim. Depois que surgiu o NIEG, por exemplo, e o Proafa [XXXX], muita gente da minha turma foi pra esse lado, mas isso foi depois, antes era mesmo falar sobre a saúde, hipertensão, diabetes, essas coisas. O nosso era diferente, a gente não trabalhava em locais de saúde e a gente queria falar de saúde mas fazendo, não falando sabe (Participante V).

Tem que ter muita aplicabilidade e que você pode usar matemática na sua vida e tal, no cotidiano. No Departamento, é mais o de preparação das escolas mesmo, igual no caso da olimpíada de matemática e tal, tem trabalhos de como se ensinar a geometria, como os alunos podem aprender né e assim sucessivamente, lá é mais coisa de capacitação mesmo, pelo menos das que eu conheço (Participante D).

Apesar de compreenderem a diferença, as primeiras manifestações aproximam muito mais a extensão dessas práticas verticais do que as construções mais horizontais e emancipatórias:

Então, pra mim a Extensão tem que ter aplicabilidade, eu tenho que tá conversando com a comunidade e eu tenho que ver também enquanto recebedora, beneficiária dessa Extensão né, porque eu também sou cobaia disso tudo enquanto ação, então Extensão pra mim é isso. (Participante Dj)

Extensão é pra colar a universidade na realidade, eu acho que a universidade beleza, legal, é muito interessante saber quanto tá cotação da soja na bolsa de Chicago, mas tem que saber que o pessoal aqui do lado, do Fundão também tem umas coisas que precisam muito da universidade. Extensão é justamente isso, pra colar a universidade no seu entorno. Universidade e sociedade estão juntas afinal, coladas, uma é filha da outra (Participante A).

A narrativa do grupo remete a sua identidade, concepções e práticas diversificadas, bem como aos seus temas, orientações, ações e atores que foram dando o tom às composições e às práticas de cada projeto de Extensão Universitária. No decorrer do debate do grupo a concepção do trabalho extensionista foi se modificando no sentido da valorização dos sujeitos e espaços numa perspectiva emancipatória, realizada pelo trabalho coletivo e relações dialógicas e pela possibilidade de inserção na comunidade local visando a transformação social e a ressignificação de saberes. Como o grupo começou com uma concepção de extensão e, durante a interação social, foram mudando sua concepção, os discursos ficaram tensionados entre dois pólos: a perspectiva de uma Extensão Universitária como a possibilidade de levar conhecimento construído na universidade para comunidade, numa perspectiva de transmissão hierarquicamente verticalizada de conhecimento; e outra concepção de Extensão Universitária como possibilidade de inserção de estudantes no cotidiano das comunidades locais visando um trabalho efetivo de troca e atividade coletiva construída no diálogo entre os sujeitos:

Então a minha atuação se dá muito a partir da necessidade que o pessoal tem, a gente vai junto e não tem um fim, sabe? A gente trabalha com uma proposta de educação permanente. Então, a todo momento, a gente tá inovando no conteúdo, sempre articulando com o pessoal do PSF, com os Agentes, a gente sempre articula, vai lá fora das demandas do projeto, da subsídio pro que eles precisam, vai lá e faz

discussões com temática do dia a dia deles, a gente vai lá, participa. Então hoje a Extensão que eu faço é bem diferente do que eu já fiz (Participante Dj).

Por ser um Cursinho popular, por lidar com um público que não teve acesso a uma educação escolar básica de qualidade, e a gente achar aquela coisa da Extensão como “tapa buraco” assim, no caso do cursinho é muito nítido assim né, a gente, é, a gente tentou conseguir, pra ser uma coisa mais paupável, que o cursinho seja institucionalizado pela universidade como um cursinho de dois anos, até porque um ano não é o suficiente pra alguém que parou de estudar há 10 anos e tá trabalhando e só estudo no final de semana e no cursinho, como cê quer um indicador de que a galera passe mais do que no cursinho particular lá né, não dá, não entra na cabeça, e mesmo isso, assim, é muito difícil sabe, ainda mais na disciplina que eu trabalho, que é a disciplina que tem as bolsas de Extensão, Ética e Cidadania, específica de cursinhos populares, justamente porque é um modelo diferente, porque a gente vê que esse modelo não dá conta do que eles precisam e assim como é que a gente vai trabalhar com indicadores disso?! (Participante E)

Esse tensionamento que ocupou grande parte do debate do grupo reflete forte determinação da concepção assistencialista, funcionalista e pragmática da Universidade como lugar do saber legítimo a ser levado para os setores considerados por essa perspectiva como sendo ‘desprivilegiados’ da sociedade. Sua presença num primeiro plano nas narrativas evidencia essa força histórica. Entretanto, o debate e a insistência do grupo no tema também refletem a imersão desses estudantes da modalidade ‘Outras’ nos grandes temas de discussão da Extensão na universidade pública atual, presentes na própria Política Nacional de Extensão Universitária brasileira. Refletir sobre a relação universidade/sociedade e a produção do conhecimento é tema basilar das atividades dos grupos extensionistas da modalidade ‘Outras’, que se propõem a pensar politicamente essa relação universidade/sociedade, no sentido de empoderar os sujeitos das classes populares e valorizar outras formas de conhecimento que não o científico, além de problematizar as dimensões de poder envolvidas nessas relações:

Sabe o que acontece... Eu acho um pouco complicado ver, eu não sei... Talvez eu não fique clara quando eu digo [que] o papel da Extensão não pode ser visto como um “tapa buraco” de uma política pública ou de um Governo, de um Estado ou de qualquer coisa, porque quando cê fala: nós fomos lá e o pessoal não tinha..., mas aí te pergunto se não tinha porque? Se tem uma Secretaria de saúde, tem recurso, e a gente sabe que tem, e não tinha, não tinha por que ...sabe...?! (Participante J).

O grupo desenvolveu um debate intenso que durou muito tempo, sendo a atividade de grupo focal mais longa dos quatro grupos realizados. A finalização do debate foi quase uma imposição feita pela coordenadora, pois os estudantes não encerravam. Esse grupo focal foi avaliado pelos seus participantes como um espaço importante para pensar a própria prática extensionista que eles vêm desenvolvendo. Esse é um indicativo importante da compreensão desses estudantes de que refletir sobre a prática extensionista é uma dimensão formativa, uma

tarefa a ser realizada enquanto estudantes, tarefa esta que se impõe como necessidade subjetiva, ou seja, como construção da experiência.

4.1.3. PRODUÇÃO E HIERARQUIA DE SABERES

Na narrativa do grupo, a relação entre as práticas acadêmicas e saberes são dicotomicamente qualificadas e separadas entre si no espaço universitário. Porém, em alguns momentos, foram estabelecidas algumas relações. Na fala do grupo, a pesquisa apareceu como possibilidade a ser gerada a partir das atividades de extensão, no formato de produção de artigos científicos e apresentação de trabalhos. Tais produtos, entendidos como sendo próprios da pesquisa, valorizam o conhecimento produzido na extensão.

Ainda, destacam a prática extensionista como vantagem sendo a possibilidade de inserção do estudante na realidade e assim permitir construções acadêmicas que possam dar espaço a outros saberes, para além dos saberes hegemônicos, cristalizados, que não dão conta de demandas e questões cotidianas. Há clareza de que os saberes e os conhecimentos são formas de poder e que há profundas lacunas no saber legitimado pela universidade, já que este é produzido, muitas vezes, de maneira encastelada e distante do cotidiano das comunidades:

Porque meu projeto começou no segundo período e a gente era fominha sabe?!!, Chegamos lá e não sabíamos nada, era uma confusão e o que aconteceu foi que a gente tava lidando com pessoas mais velhas! Acho que foi o melhor... a gente aproveitar da fala deles, e eles não tinham estudo, mas as coisas que eles falavam... Nossa, é vivência, sabe! Então isso foi muito bom, mesmo. (Participante V)

Quando começamos foi muito difícil, pois a gente não sabia como chegar naquelas crianças... Não era um ambiente escolar, não é uma casa, não se sabe bem o que é!. As crianças tão numa casa, assim, de passagem então, eu pelo menos, assim, tive muita dificuldade em: primeiro, me aproximar... são crianças vítimas de violência, de todo o tipo que vocês imaginarem lá tem, e então... assim... é... no primeiro momento, quando a gente chegou lá, o que marcou muito foi que a professora chegou e uma menina lá, já adolescente de 14 anos, perguntou se a professora era dona da universidade! Nisso, conversando com ela, percebi que ela não tinha a mínima idéia do que era a universidade! Para ela, universidade era vir aqui e brincar, como se fosse só o espaço. (Participante P).

Outra forma de dimensionar a relação “conhecimento e poder” apresentada pelo grupo foi a explicação de que a extensão oportuniza a possibilidade de trazer o público para a universidade e levar o estudante para as comunidades locais, numa proposta de atuação visando a construção de saberes e conhecimentos e que seja constituída com as demandas dos sujeitos (ativos e propositivos) com possibilidade de empoderamento dos sujeitos locais. Essas pontuações fizeram referência a concepção de extensão:

Eu vejo que as atividades de Extensão que eu realizo me tiraram totalmente a pretensão de saber alguma coisa! Isso de querer ir pra levar, né?! Isso me tirou, eu acho que essa leitura, a Extensão me fez ver que eu tô indo lá pra aprender um monte de coisa, essa é a principal coisa... Acho que a Extensão me tira essa pretensão, sabe? (Participante J).

Eu vou lá e volto sabendo mais coisa e, às vezes, nem levo o que eu queria levar e tudo é ressignificado. Ai, a pergunta é: o que significa né? Então, acho que o que significa pra universidade, é [...] muita possibilidade de reflexão teórica, sabe?! Porque o número de produção de artigos, teses que vêm de atividades de Extensão é muito grande! Nossa! Porque é um pouco isso, de onde que saem essas metodologias? De alguma experiência prática, claro! Então alguém vai lá, faz, revê, tenta e faz de novo; ai outro vê, pensa, reflete e faz também. (Participante J)

Quanto ao destaque concernente às diferentes possibilidades de saberes, bem como à oportunidade de estabelecimento de relações entre estes, o grupo destacou o diálogo como melhor maneira para que a ação extensionista ocorra em prol dos sujeitos aos que se destinam os projetos e programas de extensão, possibilitando a relação entre saberes acadêmico e da comunidade. O diálogo foi assumido como uma estratégia de horizontalizar saberes desiguais, hierarquizados, que colocam os sujeitos que os veiculam também em relações desiguais de poder. O diálogo seria a forma de democratizar as interações entre esses sujeitos, já que são necessárias para os projetos de ação da universidade e da comunidade possam se tornar um projeto em comum:

A gente foi lá, fez roda, eles brincaram, adoraram e ao mesmo tempo eles me ensinaram como que eu plantava o alho lá, como que eu fazia num sem mais o que, tipo as professoras de lá sabem fazer tudo, o pessoal sabe fazer tudo, impressionante, eles tinha um tratamento de esgoto lá no projeto deles, cê fica boba de ver, esses meninos não tão na universidade e tão ali fazendo tudo isso. (Participante B)

Por ser um Cursinho popular, por lidar com um público que não teve acesso a uma educação escolar básica de qualidade, e a gente achar aquela coisa da Extensão como “tapa buraco” assim, no caso do cursinho é muito nítido assim né, a gente, é, a gente tentou conseguir, pra ser uma coisa mais palpável, que o cursinho seja institucionalizado pela universidade como um cursinho de dois anos, até porque um ano não é o suficiente pra alguém que parou de estudar há 10 anos e tá trabalhando e só estudo no final de semana e no cursinho, como cê quer um indicador de que a galera passe mais do que no cursinho particular lá né (risos de todos), não dá, não entre na cabeça, e mesmo isso, assim, é muito difícil sabe, ainda mais na disciplina que eu trabalho, que é a disciplina que tem as bolsas de Extensão, Ética e Cidadania, específica de cursinhos populares, justamente porque é um modelo diferente, porque a gente vê que esse modelo não dá conta do que eles precisam e assim como é que a gente vai trabalhar com indicadores disso?! (Participante E)

Os estudantes destacam, ainda, que as atividades que realizam partem das demandas dos sujeitos e comunidades locais com os quais se propõe a trabalhar, ressaltando a importância da articulação entre a equipe de trabalho e o público-alvo no sentido de construções de diálogos e atividades participativas:

Então a minha atuação se dá muito a partir da necessidade que o pessoal tem, a gente vai junto e não tem um fim sabe, a gente trabalha com uma proposta de educação permanente então a todo momento a gente tá inovando no conteúdo, sempre articulando com o pessoal do PSF, com os Agentes, a gente sempre articula, vai lá fora das demandas do projeto, da subsídio pro que eles precisam, vai lá e faz discussões com temática do dia a dia deles, a gente vai lá, participa. (Participante Dj)

É, muitas das proposições acabam virando outros projetos né, muitos dos projetos que a gente trabalha agora foram propostas por uma pessoa de Airões, Antônio Boi, líder do Congado de Airões e tem um trabalho específico que é o “Popularte – cultura e educação construindo diálogos” que foi um trabalho 95% construído, pautado nas falas do Antônio Boi que é conhecer várias manifestações, Paula Cândido e Zona Rural de Viçosa, e ele conhecia de amigos, desde a juventude dele de andar nesses lugares, daí conversando com a gente o orientador pensou porque não mapear esses lugares e construir um projeto que seja um mapeamento desses lugares, daí, tipo, realmente, o contato com Antônio Boi já gerou uns três quatro projetos diferentes e complementares. Uma coisa vai mesmo levando a outra. um bom trabalho de Extensão pressupõe um bom trabalho de pesquisa. (Participante A).

Atuações que se dão a partir da necessidade dos sujeitos locais, bem como a construção de outras propostas e projetos com base nas demandas e nas trocas com as comunidades, são marca constante nas discussões deste grupo, entendendo o diálogo como essencial na medida em que dá ao outro lugar de destaque: não mais em posição de aprendiz, mas de participação ativa nas práticas extensionistas.

4.1.4. RELAÇÃO ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO

O grupo enfatizou a indissociabilidade “ensino-pesquisa-extensão”, entendendo que na Extensão Universitária a articulação acontece nas ações e reflexões por ela permitidas, afinando universidade e comunidade numa perspectiva de trabalho coletivo. O grupo entende a Extensão Universitária como oportunidade de agregar saberes e outras possibilidades formativas no espaço acadêmico. Entretanto, ao manterem a dicotomia “teoria e prática”, reiteravam a compreensão compartimentalizada entre ensino, pesquisa e extensão. Tal fragmentação insiste que a extensão é o lugar prática, o ensino é o lugar da teoria e a pesquisa é o lugar da descoberta e conhecimento:

Eu lembro que me interessei muito, eu já queria sair da pesquisa e ir pra Extensão, em busca da prática mesmo. Na pesquisa eu me sentia tão distante de tudo, não era o que eu queria, eu queria participar da Extensão e ter a prática mesmo. Lembro que quando eu falei com a orientadora que eu queria, ela virou e disse [...] da importância de eu estar largando o projeto de pesquisar pra pegar um de extensão, mas eu queria muito sabe, muito mesmo fazer Extensão. (Participante P)

Assim, percebemos que mesmo que esse grupo de estudantes trate da Extensão Universitária enquanto diálogo de saberes em suas práticas, ainda permanecem concepções

que dissociam teoria e prática. Os estudantes ainda não conseguem elaborar uma reflexão consistente que alie a extensão à ciência enquanto ferramenta de pensar o mundo. Por sua vez, os estudantes conseguem refletir sobre a realidade social, pensar sobre o cotidiano e desenvolver um pensamento crítico e analítico através das atividades extensionistas. Ou seja, falam de uma experiência que produz saberes, mas esses saberes ainda não conseguem dialogar com aquilo que é chamado de teoria. Nossa hipótese é que, para esse grupo, a noção de teoria – que se opõe à prática - é sinônimo de conhecimento científico, realizando uma diferenciação entre saberes e ciência e alocando esses conhecimentos na extensão, no ensino e na pesquisa:

Quando a gente [...] apresentou o projeto [...] de Extensão... meu projeto é de Extensão, mas também tem um caráter de pesquisa... então teve uma apresentação da Extensão, elas [agentes comunitárias de saúde] identificaram lá as atividades, metodologias que a gente usava, os produtos que elas [agentes comunitárias de saúde] tinham produzido né, os desenhos, algumas sugestões delas... a gente colocou lá na apresentação e a apresentação também, no caso do lado mais científico e reflexivo nos propomos a discutir o quanto elas [agentes comunitárias de saúde] são dinâmicas a atuantes na comunidade e aí é que foi muito interessante porque elas não se percebiam enquanto organizadores sociais, lideranças locais das suas comunidades (Participante Dj).

Eu acho que tá totalmente articulado. Até hoje eu não consigo entender como é que eles falam que a pesquisa tá muito mais a frente que a Extensão. Eu, pelo menos, assim, no nosso grupo, a gente tem grupos de estudos, sempre buscando fichamentos, textos, para ter um suporte mesmo pra sempre tá afinando a nossa atuação frente aos nossos objetivos. Então assim, a gente tem grupos de estudos, tanto no projeto, como na Ludoteca, que é o momento que a gente tá avaliando nossa atuação, colocando qual a nossa dificuldade, quais as nossas dificuldades, temos orientação com a coordenação, então acho assim que não tem como a gente ter uma atuação na prática sem ter um suporte da teoria não, eu acho que tem que tá articulado sim (Participante F).

Ao abordarem aspectos da relação teoria-prática na formação de modo binário, teoria e prática são separadas e tratadas de forma diferente. Embora destaquem a teoria como parte relevante do processo formativo, ressaltam que o limite teórico não responde às demandas do cotidiano de atuação profissional. Eles acentuam, constantemente, a experiência prática como lugar privilegiado de construção de saberes capazes de responder de forma satisfatória aos desafios do cotidiano profissional.

O constante falar sobre as experiências práticas levam a compreensão do lugar das mesmas na formação acadêmica, na qual as vivências foram essenciais e, somente pela prática, é que se consegue falar da teoria. Embora haja sempre o destaque ao valor da prática para formação profissional, em certos momentos, a teoria aparece como a possibilidade de sustentar as reflexões que emergem da prática:

Porque realmente quando você entra assim, dentro de um projeto de Extensão eu acho que acontece muito de entrar perdido, mas tem a possibilidade de aplicar na prática aquilo que se vê na sala, isso é muito interessante, porque cêta colocando na prática mesmo, fazendo, acompanhando, então assim, pra mim eu vejo que foi um crescimento pessoal e profissional muito grande sabe, eu vou sair daqui com um outro olhar, eu não sou mais a mesma de quando eu entrei aqui (sorrindo), eu aprendi muita coisa sabe, então, é, penso que eu deve ter contribuído de alguma forma (Participante F).

Apesar de o grupo tratar longamente dessa hierarquia ensino/pesquisa/extensão e demonstrarem um inconformismo com o lugar relegado da extensão na vida acadêmica, a narrativa indicou que também repetem essa hierarquização nas suas falas. Entendemos que tal contradição refere-se à coexistência de concepções históricas e políticas de extensão, dada à força ideológica da concepção hegemônica das dicotomias e hierarquias do conhecimento e das práticas acadêmicas, que parecem impregnar os indivíduos mesmo que estes tenham trajetórias formativas em outros modelos:

Eu acho, inclusive, que falar que a Extensão tá atrás da pesquisa não faz sentido porque se tiver alguém atrás eu acho que é a pesquisa, porque cê não leva ela pra lugar nenhum, ela acaba ali Cê pesquisou, achou resultados e guarda ela ali, fica a mercê de quem vai ler, se alguém vai fazer alguma coisa com aquilo... isso, você escolhe as variáveis, que mesmo se estiverem erradas não tem problema, se quilo ali não fizer diferença também, no final das contas alguém vai ler, vai falar que seu trabalho ficou ótimo e que você tá aprovado e ninguém faz mais nada com aquilo. (Participante B)

Eu trabalho, assim, na pesquisa também, “pura” né, e a gente viu assim, eu trabalho com recursos hídricos e uma vez eu tava participando de um workshop lá na UFMG sobre gestão de bacias hidrográficas e essa questão tem muito conflito... o manejo, né, de quanto pode pegar de água, quanto pode usar pra isso, quanto pode usar pra aquilo, e pra isso tem os comitês de bacia e esses comitês são órgãos políticos que entram nesses conflitos mais de cabeça. Só que pra eles, eles precisam de um apoio mais técnico sabe, de pesquisa, e assim, eu já vi eles entrando em contato várias vezes com a UFV [...] e ninguém se disponibiliza, e é uma coisa que podia tá usando aquela pesquisa pra fazer alguma coisa, pra ajudar de algum jeito... E é uma coisa que até a gente, estagiários, pensou em fazer, mas não tem como, a gente não tem recursos sabe... E aí, assim, é uma coisa que a gente podia fazer uma Extensão aqui e tal... Só que Extensão não é interesse do nosso Departamento, então fica uma porta bem fechada, se não é interesse da pesquisa, não sai. (Participante B)

A Extensão Universitária é um dos espaços que pode permitir a realização de atividades interdisciplinares, de trocas entre áreas distintas do conhecimento, superando a fragmentação do saber. O princípio da indissociabilidade propõe uma relação direta entre as três atividades, considerando que, ao estarem aliadas, podem possibilitar a democratização do saber e da produção do conhecimento, capaz de operacionalizar a relação entre teoria e prática, estabelecendo uma relação transformadora entre a universidade e os demais setores da sociedade. Um dos inúmeros pontos fortes quanto à efetivação do princípio de

indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão foi o reconhecimento da importância do não-acadêmico na construção do conhecimento. Articular tais elementos seria, para o grupo, assumir outros projetos de universidade e consequentemente de sociedade.

4.1.5. BOLSA

O estímulo financeiro para participação de estudantes em atividades de Extensão Universitária apareceu em diferentes momentos, em todos os grupos realizados, sendo que, em todos, assumiu o papel da mediação entre o tipo de vínculo estabelecido pelo estudante com as atividades de Extensão Universitária. Em alguns momentos apareceu como estímulo à inserção de estudantes em atividades de Extensão Universitária, sendo, porém, problematizada a hierarquia entre as bolsas de pesquisa e as bolsas de extensão. Isso é importante, pois as bolsas atualmente são do mesmo valor, em razão de dirimir essa hierarquia. Entretanto, essa equivalência de valores não parece ainda ser suficiente, apesar de imprescindível. O grupo destacou, também, a questão da maior facilidade em conseguir bolsas de extensão, em comparação às bolsas de pesquisa, sendo um dos grandes fatores a não exigência de coeficiente mínimo do estudante para estar apto a ser selecionado como bolsista. Novamente, há a reiteração de valores hegemônicos sobre a hierarquia ensino/pesquisa/extensão:

Eu particularmente não conheço ninguém que tenha se engajado pela facilidade da bolsa não, mas eu conheço muita gente assim, até porque no meu grupo são mais ou menos 12 pessoas, então assim, quando a gente escreve os projetos e tem que definir os bolsistas já começa: Ah, bolsa de Extensão, mas depois aparece alguma de pesquisa pra mim, não vou poder pegar, aí meu nome vai tá preso a Extensão aí assim, tá lá participando, as vezes não quer pegar a bolsa de Extensão por impedir pegar uma bolsa de pesquisa, entendeu, aí vejo que, acontece que no nosso grupo lá, a gente tem carga horária menos, são muitas pessoas, que pega a bolsa acaba se dedicando mais que os outros e é um incentivo né, mas também eu vejo que muita gente vê como limitação né (Participante B).

Mas ó, eu não sei se vai haver falas de, pela facilidade da bolsa né. Ter bolsa de Extensão é sempre muito mais fácil do que ter a bolsa de pesquisa né gente (Participante J).

Em outros momentos o grupo usa do tema da bolsa para idealizar o trabalho de extensão, identificando o tempo de um ano de oferecimento da bolsa como correspondente ao período do projeto de extensão, sendo que o final da bolsa é o fim do projeto. Essa temporalidade tanto para o trabalho de extensão quanto para a formação do estudante é questionado:

O tempo de uma bolsa não serve pra nada, demorei uns cinco a seis meses pra descobrir que eu gostava daquilo que tava fazendo e aí comecei a contribuir mesmo, tanto pra sociedade, quanto pra mim e pra universidade também (Participante P).

Mas aí, quando eu fico me questionando sobre esses projetos de Extensão quanto ao tempo, é acho que numa bolsa de Extensão nada acontece, nada se dá, então, eu fico pensando como que a gente se propõe a transformação social, querendo alguma coisa palpável, com uma bolsa de oito meses sabe, isso é a maior dificuldade que eu entendo no projeto sabe, essa não linearidade sabe, pessoas que queiram continuar, porque a gente vai e intervém depois sai, vai embora, e aí nem se sabe que o que fizemos foi o que as pessoas querem (Participante J).

A bolsa apareceu na fala da grande maioria dos estudantes enquanto mediadora do tipo de vínculo estabelecido pelo universitário com as atividades nas quais se encontrava inserido. Assim, ora a bolsa era, diretamente, o maior incentivo para vinculação do estudante aos projetos; ora atraía alunos com posturas imediatistas, ou desenvolvia nos alunos essa postura, na medida em que existem propostas extensionistas que duram apenas o tempo de vigência da bolsa estudantil. A análise do grupo é que isso criou dificuldades para os projetos, entendendo que atividades imediatistas e pontuais não cabem, efetivamente, em propostas extensionistas numa perspectiva de ação cidadã.

4.1.6. O PAPEL DO PROFESSOR

O professor apareceu nas narrativas como aquele que viabiliza as propostas e ações extensionistas, podendo assumir duas formas: uma quando o professor assume o lugar da orientação e do acompanhamento da realização das propostas extensionistas, desempenhando função formativa. A segunda foi apresentada em relação inversa à essa identidade educativa, que foi o lugar burocrático, no qual ele é apenas o apoio institucional para o registro de projetos de Extensão:

No Departamento a gente tem um professor que tem doutorado, o resto todos estão fazendo doutorado, então eles estão se dedicando ao doutorado e esquecendo de tudo, da Extensão, do ensino (risos), então a gente sempre fica assim, é o doutorado deles, quando eles acabaram o doutorado a gente conversa (Participante V).

Dos dois projetos de Extensão que eu faço parte esse ano, que é o Cursinho e o EIVE, os dois tem orientação aqui do Departamento de Educação e na época que eu fazia Letras o orientador também era daqui do Departamento de Educação e agora continua. Acho que assim, pelo menos do Departamento de Letras, o que percebi lá, é que são poucos professores lá, poucos e são sempre os mesmos e já estão lotados de projetos de Extensão, são poucos e sempre os mesmos, porque a Extensão não vale o mesmo, tanto no e na pesquisa (Participante E).

A importância da orientação do professor foi bem localizada, sendo definitiva para que as ações se constituam como ações acadêmicas e, com isso, as atividades de extensão não sejam baseadas no senso comum e no “achismo” dos estudantes. O grupo afirmou a necessidade da participação de mais professores interessados e engajados nas ações e discussões das atividades extensionistas. O sentido da narrativa do grupo esteve na direção de que a dicotomia entre os saberes da prática e os saberes da teoria poderia ser superada pela ação e comprometimento do professor. Assim, na medida em que o professor vai assumindo mais as funções burocráticas, ele vai deixando uma lacuna na formação dos estudantes, já que o trabalho de orientação é que permitiria sair do senso comum – ou mesmo um bom senso – para uma teorização das suas próprias ações e reflexões extensionistas:

Eu, enquanto extensionista, não quero ir lá e fazer coisas com meu bom senso, com meu achismo... Eu me baseio na orientação do Marcelo e na minha reflexão teórica e aí é que eu vou tentar... Porque eu estou na graduação [...] e não sou um profissional formado, então a possibilidade de eu atuar de maneira equivocada tá muito grande, é muito grande... Então assim quando tem essa orientação o processo se dá de uma maneira menos improvisada. Aí, e quando não tem? (expressão “ruim”), quando não tem, aí é que tá o problema, porque aí o achismo é total NE?! Aí vou fazendo e vou pensando, vou fazendo pelo meu bom senso, sem reflexão teórica e a Extensão exige uma reflexão teórica gigantesca, NE?!.(Participante J)

Mesmo que constantemente em destaque a parte burocrática dos projetos de Extensão, é importante o destaque feito ao professor enquanto facilitador dos processos reflexivos que acontecem ao longo das atividades de Extensão Universitária, assumindo um importante papel na tentativa de aliar teoria e prática nas ações e reflexões possibilitadas pela Extensão Universitária.

4.1.7. EXPERIÊNCIA

Em diversos momentos o grupo caminhou para o entendimento da Extensão Universitária enquanto possibilidade formativa para os estudantes que nela se inserem, entendendo que a experiência Extensão Universitária contribui para sua formação crítica frente às questões e aos desafios que surgem através de demandas cotidianas, possibilitando a compreensão da realidade enquanto multiplicidade. As experiências do grupo sobre as atividades extensionistas fizeram referência à descoberta, à motivação, ao desejo, à emoção, ao envolvimento de sujeitos e às relações diferenciadas, dando ênfase e legitimidade ao que é plural. Nesse momento, o grupo ressalta a extensão como espaço de ressignificação teórica e formativa da graduação:

Eu cai na real sabe, quando eu entrei na Extensão eu cai na real, descobri pra quê que eu tô nesse curso e o que me espera, ganhei mais confiança por que eu me deparava com cada coisa que me fazia aprender mais e mais, acho que a proposta é melhorar quando a gente enfrenta os desafios impostos pela Extensão. Me sinto mais preparada e fiquei super-confiante de descobrir o que eu realmente queria pra mim nesse curso e descobri também que eu tava indo bem e que gostava mesmo daquilo (Participante P).

Eu vou lá e volto sabendo mais coisa e as vezes nem levo o que eu queria levar e tudo é ressignificado. Ai, a pergunta é o que significa né? Então, acho que o que significa pra universidade, é um grande, um grande, traz muita possibilidade de reflexão teórica sabe, porque o número de produção de artigos, teses que vem de atividades de Extensão é muito grande, nossa, porque é um pouco isso, da onde que sai essas metodologias? De alguma experiência prática claro, então alguém vai lá, faz, revê, tenta e faz de novo, ai outro vê, pensa, reflete e faz também. Então eu acho que a Extensão traz muita reflexão teórica sabe (Participante J).

Eu acho que não mudou, às vezes agregou. Entende?... é que, no meu caso, agregou, tipo, na Geografia, esse nosso campo mega-multi-master disciplinar [...] Dai acho que agregou trabalhar com geografia cultural, como congado, agregou ao que eu gostava de geografia urbana antes, sabe. Lógico que são coisas parecidas assim num primeiro momento, mas me deu mais um campo de trabalho que eu tinha total preconceito e depois eu vi que gostei. No meu caso agregou mais uma possibilidade, uma porta, um campo de trabalho (Participante A).

Através da Extensão Universitária há a possibilidade de professores, estudantes, e membros da comunidade acadêmica e externa, trocarem e produzirem saberes, no cotidiano, através do diálogo e da experiência. Na prática permitida pela Extensão é possível atentar-se aos processos que os sujeitos constituem de pensar, sentir e agir, ou seja, sobre os sentidos que os sujeitos atribuem às suas trajetórias acadêmicas:

Bom, pra mim a Extensão é a razão do meu curso, a minha Extensão é uma graduação paralela que eu venho desenvolvendo mesmo, faz esse sentido pra mim e a função dentro e fora da universidade, fora porque como eu sou de Viçosa eu me identifiquei com o grupo que eu trabalho por não ser uma Extensão descolada da realidade né, e nem uma Extensão com prazo de término, a gente tá num processo contínuo de trabalho e eu me vejo trabalhando no NIEG depois de formada e se Deus quiser vou me aposentar no NIEG eu acho (Participante Dj).

Deixa eu falar essa então, é que pra mim isso é muito caro, talvez até mais presente do que pra alguns, porque eu entrei no curso de Matemática com a intenção de trocar, porque eu fiz vestibular pra Engenharia de Produção, não passei, ai, Enem né (risos), a nota da pra passar em Matemática? então vamos lá né, sem saber direito o que era o curso, gostava de matemática, mas aquela coisa superficial né. Ai eu entrei no curso de Matemática, tudo bem, tô lá, nem ia as aulas direito no início né, fazia com a intenção de transferir porque era mais fácil, ai uma menina me chamou pra participar de um projeto de geometria na educação básica e ai eu comecei a ensinar e comecei a sentir aquela coisa de você tá transmitindo conhecimento, de como é legal o aluno prestando atenção, interessado sabe, e aprendendo, essa coisa ai eu pensei: poxa, é isso que eu quero pra minha vida, é gratificante sabe, ai eu fui me interessando por vários projetos e resolvi ficar no curso (Participante D).

Ao agregar valor à experiência, os estudantes a colocam como campo de produção de outros tipos de conhecimentos, o que permite questionar as visões hegemônicas de ciência as quais, como analisa Boaventura Souza Santos (2010), desperdiçam os saberes da experiência ao colocá-la a margem do conhecimento dito verdadeiro. Entretanto, quando os estudantes desse grupo distanciam teoria e prática, mantêm uma postura dicotômica que reflete uma concepção hierárquica e hegemônica de conhecimento. O que estaria ausente do campo de reflexão desses estudantes é a problematização das ferramentas teóricas que são possíveis a partir dessas experiências, e não apenas a constatação e resignação da distância entre o conhecimento científico universitário e as formas de conhecimento necessárias para ações dialogadas com outros contextos e demandas sociais.

Partimos do pressuposto de que não se apreende teoria sem o vivido, bem como não se reflete sobre o vivido sem a construção e apropriação de aportes teóricos. Cabe-nos discutir a constituição do pensamento frente a relação sujeito-mundo e as condições de construção da experiência prática, bem como problematizar a constituição do sujeitos frente as experiências, entendendo-as como lugar de produção de subjetividade. Aprendizagem experiencial implica num conhecimento orientado pela observação e pela interpretação das interações sociais. Formar um sujeito consciente de sua formação é utilizar conscientemente do seu saber-fazer e dos conhecimentos necessários para sua vida (JOSSO, 2004).

Experiência é um acontecimento formativo e formador que envolve um estado de coisas, transformações, encontros e ideias, afetando a subjetividade e as identidades dos sujeitos. A proposta de valorizar a prática enquanto possibilidade de formação não envolve a ideia de ignorar os saberes ditos científicos, pelo contrário, ressalta as possibilidades de encarar a formação sobre outras perspectivas, articulando o vivido e o pensado numa perspectiva crítica e formativa.

Compreendemos que para os estudantes envolvidos em atividades de Extensão Universitária, a experiência constitui-se num processo formativo que impacta de diferentes maneiras na trajetória dos universitários. Através das experiências extensionistas os estudantes têm a possibilidade de tecer outros saberes, para além do conhecimento universitário encastelado, legitimado na universidade, entendendo as práticas de Extensão como práxis, na qual são tecidas relações experienciais. Segundo os estudantes, a Extensão Universitária é de fundamental importância na formação subjetiva pessoal e para o futuro profissional. Assim, entendemos a experiência enquanto prática formativa relevante nas trajetórias discentes, atravessada por elementos diversos de concepção e prática, que indicam a diversidade pela qual a Extensão Universitária foi historicamente constituída.

A Extensão universitária, enquanto prática formativa e projeto social universitário, é permeada por tensionamentos históricos e políticos que culminaram numa pluralidade de concepções e práticas extensionistas, que hoje coabitam o espaço universitário. Desta multiplicidade, compreendemos na fala dos estudantes, parte a pluralidade de experiências formativas tecidas na universidade por estudantes envolvidos em atividades extensionistas. As experiências são coletivas e dialógicas, tecidas pelos sujeitos que se posicionam e produzem diferentes experiências pelas quais se constituem na construção de conhecimentos.

4.2. POLISSEMIAS EM POLIFONIAS – O ENCONTRO DE MULTIPLICIDADES

Num primeiro momento do grupo a concepção hegemônica e funcionalista foi destaque na fala dos estudantes que destacaram as práticas extensionistas assistenciais de ‘aplicação’ e ‘transmissão’ de conhecimentos, numa perspectiva pragmatista de universidade, o que demarca a histórica constituição da Extensão Universitária. Porém, no decorrer do encontro, percebemos o aflorar de outras reflexões dos estudantes que demarcam a singularidade dos projetos de Extensão representados em grupo: a proposta de um pensar político sobre a relação universidade/sociedade numa perspectiva de empoderamento e emancipação de outros sujeitos e outras formas de conhecimento.

Os estudantes deste grupo demonstram entender a Extensão Universitária enquanto agregadora de saberes e possibilidades formativas na universidade, no entanto, ao tratarem do lugar da Extensão no espaço universitário, acabam por reiterar uma compreensão dissociada e compartimentalizada entre ensino, pesquisa e extensão, ao insistirem que a extensão era o lugar da prática, enquanto a pesquisa era o lugar da descoberta e o ensino o lugar da teoria. Compreendemos que a contradição vem dos históricos tensionamentos políticos que permearam a constituição da Extensão Universitária. Porém, mostraram-se inconformados com o lugar relegado da Extensão na vida acadêmica e destacaram a relevância dos conhecimentos não-acadêmicos.

Ao demarcarem seus lugares de origem através dos projetos de Extensão Universitária dos quais fazem parte – o TEIA, Cursinho Popular, NIEG etc -, os estudantes deste grupo afirmaram sua identidade de pertencimento e concepção extensionista ao qual são vinculados. É estabelecida uma dimensão coletiva para o trabalho de Extensão, por meio da qual os estudantes tecem uma identidade de grupo, com destaque para o comprometimento desses com os projetos aos quais se vinculam, o que demarca a singularidade das trajetórias de cada um dos participantes do grupo. Independente do projeto e/ou concepção de Extensão

Universitária, a prática extensionista possibilita aos estudantes uma noção de pertencimento em seu processo formativo.

A possibilidade de inserção na realidade da comunidade é destacada pelos estudantes deste grupo como vantagem da ação extensionista, por permitir a abertura de espaços a outros sujeitos e saberes, para além dos saberes engessados e legitimados na universidade. Há o destaque à percepção de lacunas no saber hegemônico e encastelado, distante do cotidiano. Assim, o grupo assume o diálogo como instrumento capaz de horizontalizar saberes desiguais e democratizar as interações entre sujeitos.

Os estudantes deste grupo enfatizam que estar engajado na Extensão Universitária é ter a possibilidade de uma vivência formativa que o ensino e a pesquisa não proporcionam na mesma medida, entendendo as experiências extensionistas como fundamentais em suas formações subjetivas. Compreendemos que, como dito por (BRAÚNA *et al*, 2011), o saber da experiência vem do sentido que damos ao que vivenciamos, articulado à processos de formação; é o que de pertencimento atribuímos ao que nos acontece no campo do vivido. Compreendemos que o fundamental ao tratarmos de tessitura de experiências formativas é entendê-las enquanto processos sociais e políticos, passíveis de problematização, no caso da Extensão Universitária, em sua historicidade institucional e campo diverso de conhecimento.

Para além de uma vertente produtivista, o apelo à prática aparece constantemente numa vertente sócio-política, numa crítica ao isolamento da universidade nela mesma, invisibilizando tudo aquilo que percorre à sua margem, compondo-se de um currículo diversificado e estratificado. Com tons distintos, a prática enquanto produtora de conhecimentos apresenta orientações políticas no sentido de responsabilização e integração entre universidade e comunidade (SANTOS, 2010).

Dos impactos das experiências extensionistas na trajetória formativa dos estudantes deste grupo, destacamos pontos como motivação, desejo, descoberta, emoção e envolvimento de sujeitos e relações diferenciadas, pelos quais o grupo destaca a Extensão Universitária enquanto espaço de ressignificação e formação. Os estudantes valorizam as vivências cotidianas de atuação nos projetos, destacando as experiências em suas dimensões subjetivas com ênfase na formação acadêmica. Ainda, há uma forte marca afetiva entre os estudantes e os projetos aos quais se vinculam no momento em que narram coletivamente suas experiências. A prática formativa permitida pelas experiências extensionistas assumem caráter formativo e formador que abre a possibilidade de compreender a formação universitária sob outras perspectivas.

A partir das trocas tecidas em grupo, percebemos que os estudantes deste grupo tratam suas experiências extensionistas de modo relevante em sua formação acadêmica, entendendo-a como oportunidade de inserção na realidade profissional, bem como no cotidiano da comunidade que os cercam. A compreensão dos estudantes é a de que eles têm, através das ações extensionistas, a oportunidade de apreender o dia a dia e, a partir dele, tecer outras possibilidades de conhecimento. Os próprios estudantes, ao longo de suas falas, trataram o encontro do grupo focal como experiência enquanto prática formativa acadêmica, o que alia a nossa ideia de experiência enquanto práxis e campo de conhecimento e entendida como possibilidade de trocas sistematizadas entre os diferentes saberes tecidos dentro e fora da universidade. O grupo focal, como metodologia de pesquisa, tornou-se para os estudantes um lugar de experiência sobre Extensão.

As concepções e práticas extensionistas apareceram durante o encontro com suas diferentes marcas históricas nas falas dos estudantes. A Extensão teve destaque literal na palavra estender, no sentido de levar e fazer chegar algo a algum lugar, numa perspectiva de transmissão verticalizada de conhecimentos, através da qual a universidade é a detentora do conhecimento dito científico e a comunidade na posição de aprendiz, aquela que recebe parte dos conhecimentos produzidos no espaço universitário.

Noutro caminho, a Extensão Universitária apareceu como possibilidade de abertura ao outro e aos saberes por ele tecidos. Ao falarem dos sujeitos locais, alvo de suas ações e reflexões extensionistas, os estudantes ressaltaram o reconhecimento de outras formas de saber e conhecer, entendendo que muito além de um conhecimento científico hegemônico, existem outras tantas possibilidades de tessitura de conhecimentos organizadas na/e pela práxis que, por não serem legitimadas academicamente, não alcançam o status científico do conhecimento. No momento em que os estudantes agregaram, coletivamente, valor às experiências tecidas na Extensão Universitária, destacam seu olhar para outras tantas alternativas de práticas e valores que são capazes de superar visões hegemônicas sobre o conhecimento.

Voltamos a enfatizar que, historicamente, foram construídas diferentes concepções e práticas de Extensão Universitária diretamente associadas às diferentes representações da universidade ao longo de sua história. Essas diferenças constituem-se em importantes pontos de discussão que levam à compreensão da pluralidade que é a Extensão Universitária na contemporaneidade, multiplicidade essa que coabita hoje o espaço universitário. Diante deste contexto plural, entendemos que tais diferenças são sociais e políticas e impactam na tessitura de diferentes experiências formativas dos estudantes universitários.

Ao longo das construções tecidas em grupo pudemos compreender as experiências formativas enquanto parte constituinte dos sujeitos, práticas formativas dos estudantes universitários, construídas ao longo das atividades extensionistas. Foi na experiência que as falas dos estudantes puderam articular sentidos e significados às suas vivências, entendendo a experiência como o próprio *lócus* de tessitura de outros saberes. Compreendemos que os diversos impactos das experiências em Extensão Universitária, ressaltados pelos próprios estudantes, têm como base as diferentes perspectivas históricas e políticas que permeiam as diversas concepções da extensão.

Ao longo deste trabalho destacamos a experiência em Extensão Universitária como espaço formativo para os estudantes nela envolvidos, mais além, destacamos agora o grupo focal enquanto experiência formativa tanto para os estudantes que dele fizeram parte, quanto para mim, enquanto estudante, pesquisadora e extensionista. O que nos leva a destacar a necessidade da elaboração de novos espaços de discussão sobre a Extensão Universitária, encontra-se na fala dos próprios estudantes, indicadas ao longo dos encontros, ressaltando a possibilidade de reflexão coletiva como caminho para consolidação e legitimação de concepções e práticas de Extensão Universitária emergentes no espaço acadêmico.

Na trajetória do nosso trabalho compreendemos ainda mais o caráter cíclico da pesquisa qualitativa, entendendo-a como possibilidade de construção e desconstrução constante ao longo dos caminhos do estudo. O grupo focal, enquanto construção coletiva de outras experiências, criou um novo sujeito: o próprio grupo que através da experiência proporcionada pela pesquisa revalidou a categoria experiência como importante no processo formativo de estudantes universitários, refazendo a indissociabilidade ensino (processo formativo); pesquisa (o desenvolvimento desta pesquisa) e extensão (as práticas dos estudantes como objeto de reflexão).

No decorrer desta pesquisa caminhamos corroborando a perspectiva do grupo focal enquanto espaço formativo, destacando sua possibilidade, enquanto construção coletiva de conhecimentos, de experienciar aspectos formativos e permitir, em seu próprio espaço, a experiência da indissociabilidade. Ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas dos participantes, o grupo focal nos permitiu, num mesmo espaço/tempo, o diálogo e a reflexão, na medida em que todos puderam ouvir e ser ouvidos e, juntos, construir outras possibilidades de pensamento e ação. A interação entre os sujeitos tornou-se nosso espaço formativo e base para as discussões sobre a Extensão Universitária, alicerçada nas concepções e nos comportamentos dos próprios estudantes extensionistas.

Foi perceptível, ao longo do encontro, a possibilidade de troca entre os participantes,

bem como de mudanças de concepções e posturas diante dos temas trabalhados. Sustentados por suas vivências e pelas construções de experiências diversas no espaço permitido pelas ações extensionistas, os estudantes entraram no grupo com concepções e propostas pré-definidas de acordo com os grupos de Extensão Universitária dos quais fazem parte, mas, ao longo do encontro, emergiram outras possibilidades de pensamento consolidadas pelas negociações e trocas entre os eles. Mesmo que surgissem, durante o encontro, diferentes pontos de vista – destacando que nesta pesquisa nunca almejamos a produção de consensos – as ideias e opiniões foram partilhadas e compartilhadas tendo o diálogo, como base de todo o encontro, permitindo que as interações fluíssem de forma cooperativa apesar dos pontos divergentes, que foram importantes por manterem o debate aceso ao longo de todo o processo, bem como nos permitiu compreender ainda mais a multiplicidade histórica pela qual a Extensão Universitária brasileira vem sendo constituída.

O clima foi de curiosidade, anseio e participação, onde os estudantes estiveram constantemente abertos ao diálogo. Acreditamos que o fato da própria mediadora ter destacado sua trajetória, enquanto estudante extensionista ao longo da graduação, possa ter impulsionado a abertura dos estudantes ao grupo enquanto espaço formativo. Os próprios estudantes destacaram as interações, ao longo das discussões, como importantes momentos de aprendizagem e espaços formativos de trocas de experiência. A partir das reflexões sobre a sua própria formação e a formação da Extensão Universitária, enquanto prática educativa, os estudantes puderem usufruir dos encontros como espaços de formação, o que em muito contribuiu para o desenvolvimento dos grupos focais.

Cabe, ainda, destacar a experiência enquanto categoria central deste trabalho ao enfocar a construção das minhas próprias experiências enquanto pesquisadora, estudante de mestrado e, principalmente, extensionista. Enquanto pesquisadora pude participar deste espaço formativo singular que contribuiu amplamente para a realização dos objetivos do presente estudo, bem como suscitou outras possibilidades de reflexão e análise para encaminhamentos futuros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu (SANTOS, 2009, p.42).

Vivenciamos uma era de contradições no que tange à universidade. Surgem questionamentos acerca da questão do conflito entre a rigidez do processo formativo universitário e a flexibilização das qualificações exigidas pelo mercado, esvaziando-a de preocupações culturais e humanísticas (SANTOS, 2010). Segundo Santos (2010), mesmo que a universidade seja, por excelência, uma instituição que produz conhecimento científico, ela vem perdendo sua hegemonia, principalmente no que se refere à comercialização do conhecimento e à produção de um conhecimento hegemônico.

A universidade constitui-se em um espaço fragmentado no qual há conflitos entre setores e interesses polissêmicos, muitas vezes contraditórios, onde são produzidos ensino(s), pesquisa(s) e extensão(ões). Pensar na universidade enquanto espaço de produção e disseminação de conhecimento coloca-nos frente a um jogo de disputas de forças políticas e sociais no qual o que se disputa tem a ver com a formação. As estruturas de organização da universidade e suas relações de poder tendem a reproduzir as estruturas e as relações da sociedade global, contraditória e repleta de posições contrastantes (SANTOS, 2009)

São muitas as visões de universidade e elas seguem diferentes orientações de acordo com determinações políticas, históricas, sociais e culturais, servindo, ora para legitimar os sistemas hegemônicos, ora com vistas à transformação social. Ao longo do grupo focal, a separação entre saberes foi uma constante: ora hierarquicamente verticalizados, a universidade detendo o conhecimento para transmiti-lo a outros espaços através da Extensão Universitária; ora a Extensão Universitária aparecia como canal de diálogo entre diversas possibilidades de saberes, variando junto à diversidade de concepções e propostas extensionistas.

A universidade pública tem passado por mudanças profundas no que tange à sua posição e ao seu sentido social. Há tempos os três principais fins da universidade passaram a ser: a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Uma multiplicidade de funções trouxeram consigo o problema da possível (in)compatibilidade entre elas. Pragmatista, tecnicista e excludente, a universidade passa por um amplo processo contraditório. Com discurso de produtividade, a universidade passa a se submeter a critérios empresariais e exercer atividades para além de suas funções, buscando alternativas de financiamento (SANTOS, 2010). Apesar dos investimentos na Extensão, ela atende tanto aos interesses do

capital como também permite financiamento aos trabalhos junto aos movimentos sociais. No entanto, continua mercadológica sendo a pesquisa a grande definidora da universidade, objeto de investimento institucional pautada em bases produtivistas.

A organização dominante a que se refere à Extensão Universitária revela limites quanto à abertura da universidade à comunidade, bem como em relação aos objetivos da Extensão, limitados a uma Extensão com importante papel sobre as relações públicas. Destaca-se que seus serviços precisam de componentes técnicos, para evitar que a universidade assuma função de outras instituições, privilegiando programas que necessitem de poucos recursos e que visem um grupo sem antagonizar outros (SANTOS, 2001). Fica, então, o questionamento acerca dos tipos de formação que podem ser constituídas pela Extensão Universitária, técnica, humana, ambas, e/ou outras.

Coutinho (1934), ao tratar das ideias de Antônio Gramsci, criticando a universidade a serviço do capital, atribuiu a ela funções políticas, como possibilidades de compreensões amplas, políticas, econômicas e culturais, com papel orgânico de formular propostas para uma nova sociedade, com caráter igualitário e emancipatório. Pelo fim das hierarquias de saber, é no seio da própria universidade que grandes transformações são anunciadas. Nossas trajetórias, pessoais e coletivas, carregadas de crenças e valores, influenciam na construção do nosso pensar, científico ou não, e acabam se constituindo como o não dito do discurso científico que permeia o espaço universitário (SANTOS, 2005).

Interessante seria a promoção de alternativas de formação que pudessem articular ensino, pesquisa e extensão em um projeto de democratização da universidade como bem público, sendo a Extensão a participação ativa da universidade num projeto de coesão social e apoio solidário, via interação entre universidade e comunidade, capaz de operacionalizar teoria e prática na troca sistematizada entre os saberes acadêmicos e outros saberes.

Sustentados em estudos sobre a experiência enquanto categoria epistemológica e na perspectiva de que há saberes/fazeres que reinventam o instituído provocando outras possibilidades, propusemos tratar, aqui, da experiência em Extensão Universitária como possibilidade formativa para os estudantes nela inseridos, entendendo tais atividades como processos educativos que oportunizam outras perspectivas formativas:

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. Numa sociedade cuja quantidade e a qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino (SANTOS, 2001, p.225)

Sabemos que, mesmo à margem do discurso científico dominante, nossas trajetórias são essenciais no tecer de conhecimento, constituindo-se como ponto fulcral de nossa busca por conhecer. As práticas emancipatórias têm provocado mudanças paradigmáticas e assim é que destacamos a Extensão Universitária, como espaço privilegiado para a consolidação do conhecimento nos paradigmas emergentes e como uma das formas de expressão da universidade, numa perspectiva emancipatória por dar visibilidade, vez e voz à produção de conhecimentos cotidianos.

Ao longo desta pesquisa destacamos a experiência como categoria basilar quando tratamos das práticas formativas de estudantes engajados em atividades de Extensão Universitária, identificando a construção de diferentes experiências tecidas pelas diferentes concepções e práticas historicamente constituídas. Compreendemos que os impactos na formação do estudante são múltiplos e plurais e que o modo como os estudantes tratam suas experiências em Extensão Universitária varia por suas concepções e práticas ao longo da trajetória formativa. Entendendo o caráter polissêmico da Extensão no espaço universitário, associados às diferentes funções assumidas pela universidade ao longo da história da educação do Brasil, compreendemos que as diferentes experiências construídas pelos estudantes que se inserem em atividades de Extensão Universitária impactam de diferentes maneiras enquanto prática formativa.

Falamos daquilo que escapa e vive na fronteira do conhecimento hegemônico, resiste à imposição de um poder numa proposta educacional na qual a formação do estudante pela extensão Universitária não tem legitimidade científica num paradigma dominante, este constantemente ameaçado pela emergência de outros paradigmas. Propomo-nos a reconciliar com o que ainda não foi trazido à superfície, dar a ver o que os olhos não percebem num paradigma científico que tende a positivar tudo o que se pode ver. As políticas curriculares vão muito além das imposições estatais pelas quais são formalmente regidas, são também micropolíticas construídas nas variedades de ações cotidianas, na pluralização e multiplicidade de lugares nos quais são produzidos os currículos universitários, nos quais os estudantes desenham cotidianamente outros currículos.

Um dos avanços que percebemos refere-se à horizontalidade do ator coletivo, constituído pelo diálogo e pela articulação entre sujeitos e espaços diferenciados. No discurso construído coletivamente através do grupo focal encontramos um conjunto de concepções e práticas que se propõe à promoção de uma convivência ativa entre saberes, entendendo a universidade como espaço público onde cidadãos e outros grupos sociais têm participação

ativa, sem estarem, exclusivamente, na posição de aprendizes. Falamos aqui de uma revolução epistemológica que está acontecendo no seio da universidade, pela qual se propõe um diálogo entre diferentes saberes, na busca pela superação da hierarquização entre eles (SANTOS, 2010). Assim é que destacamos a Extensão Universitária como espaço privilegiado para a consolidação do conhecimento nos paradigmas emergentes, como uma das formas de expressão da universidade:

Considera-se que o conhecimento científico, tecnológico e artístico gerado na universidade e institutos de pesquisa não são únicos. Existem outras formas de conhecimentos surgidos na prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade ao longo das gerações que, por não serem caracterizadas como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional. Essas práticas estão sendo recuperadas à luz de uma atividade orgânica com a maioria da população. (BUARQUE, 1986, p.63)

Nossas experiências são tão legítimas quanto as nossas construções teóricas, na tentativa de superar um jogo de oposições e dicotomias, cedendo espaços para outras possibilidades de saber e conhecer; entendemos que a grande representação dos estudantes em relação às experiências construídas ao longo das atividades de Extensão Universitária encontra-se na possibilidade de inserção em espaços de prática e de encontro com outras possibilidades para além da sala de aula. O importante é o modo como os estudantes organizam e reconstróem suas experiências e dão a elas significados em sua formação.

É neste sentido que vemos a Extensão Universitária como possível espaço de realização de atividades de cunho interdisciplinar, de trocas entre áreas distintas do conhecimento, superando a fragmentação do saber, tão presente na universidade. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão propõe uma relação direta entre as três atividades, considerando que, aliadas, possibilitarão a democratização do saber e da produção do conhecimento, constituindo-se como elemento capaz de operacionalizar a relação entre teoria e prática, estabelecendo uma relação transformadora entre a universidade e os demais setores da sociedade.

Tendo a experiência como nosso objeto de investigação, compreendemos que os processos históricos posicionam discursivamente sujeitos e produzem experiências das mais diversas, numa perspectiva política do saber da experiência e da construção de diferentes conhecimentos, o que nos levou a problematização da experiência em Extensão Universitária enquanto prática formativa do estudante de graduação.

O paradigma que se anuncia está sendo tecido pelos sinais que o próprio paradigma dominante emite. Trata-se do espelho de uma rede intelectual numerosa e variada,

criativa, que propõe a despedida de lugares legitimados de conceitos, teorias e epistemologias, na busca por outras coisas, novas possibilidades fundadas numa racionalidade plural (SANTOS, 2010). O tempo presente é ambíguo e complexo, onde encontramos nele o valor dado ao conhecimento não-científico, aquele dito vulgar, o mesmo que criamos enquanto sujeitos individuais e/ou coletivos para darmos sentido as nossas ações:

Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou , como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido. (SANTOS, 2009, p. 73).

Destacamos a Extensão Universitária enquanto possível espaço privilegiado para consolidação de outros conhecimentos nos paradigmas emergentes. Hoje, caminhamos para tecer novos tipos de conhecimento nos quais o observador se reintroduz de forma crítica e reflexiva no processo de conhecer. Quando tratamos de uma transição de paradigmas, tratamos de uma eminente mudança nas próprias visões de mundo. (MORIN, 1999) Vivemos, assim, numa sociedade movida pelo desassossego, na qual a universidade é a manifestação de todo esse processo contraditório onde, por um lado, lhe são feitas exigências por parte da sociedade e, por outro, tornam-se cada vez mais restritivas as políticas do Estado que financiam e apoiam suas atividades (SANTOS, 2001).

Nos últimos anos foi possível notar um significativo avanço no que concerne à valorização da Extensão Universitária nas universidades brasileiras, ainda com base nas discussões tecidas em grupos. Percebemos que as atividades extensionistas são prestigiadas por grande parte dos universitários que delas fazem parte. Porém, o que se percebe é que, ainda, em termos formativos, as práticas extensionistas permanecem à margem da universidade, instituída como espaço “do científico”, ainda numa hegemônica hierarquia estabelecida entre os tidos três pilares da universidade brasileira: ensino, pesquisa e extensão.

É função da universidade a adequação ao novo inevitável; reconhecer via Extensão Universitária, outras formas de saber, promovendo o confronto comunicativo entre elas, assumindo como espaço de encontro e circularidade de saberes. “A hegemonia da universidade deixa de residir no caráter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no caráter único e exclusivo da configuração dos saberes que proporciona” (SANTOS, 2001, p.224).

O paradigma do qual aqui falamos, que emerge, se constrói pelas bordas e carrega consigo um potencial “informal” formativo de transgressão e abertura a outras possibilidades de pensamento. A Extensão Universitária vem mudando porque a universidade sofre

mudanças constantes acarretadas historicamente pelas mudanças na sociedade e nos espaços de disputa.

Num paradigma que se anuncia, não há saberes que se sobreponham uns aos outros em formas de hierarquia, pois cada qual, em sua singularidade, é saber, conhecimento e forma de compreensão. Assim, saberes fundamentados no vivido, bem como saberes constituídos por experiências tornam-se práticas formativas de igual valor aos saberes já legitimados. Temos, então, claramente, que as experiências em Extensão Universitária consistem em possíveis pontos de reconfiguração da universidade que busca direcionar-se à emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, D. S. de. *Melhoramento do homem, do animal e da semente*. O projeto político pedagógico da Escola Superior de agricultura e veterinária do Estado de Minas Gerais (1920-1948): organização e funcionamento. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005 (tese de doutorado).

BARBOUR, R.. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed. 2005.

BARCELLOS, J. *CPC da UNE: uma história de paixão e consciência*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1994.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL/MEC. *Plano Nacional de Extensão*. Coleção Extensão Universitária, V. 1. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Ministério da Educação. Ilhéus: Editus, 2001a.

BRASIL. *Sistema de dados e informações: base operacional de acordo com o Plano Nacional de Extensão*. Coleção Extensão Universitária, V.3. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Rio de Janeiro: NAPE, ERJ, 2001b.

BRASIL. *Avaliação Nacional da Extensão Universitária*. Coleção Extensão Universitária, V.3. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus: UESC, 2001c.

BRASIL. Presidência da República – *Grupo de Trabalho Interministerial*. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira. Brasília, 2003.

BRASIL. *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Coleção Extensão Universitária. V4. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS, Brasília: MEC/SESu. 2006.

BRASIL. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Manaus: UFMA. 2012.

BRAÚNA, R. de C. A.; SILVA, L. H.; BARLETTO, M.; SARAIVA, A. C. L. C.. *Reflexões sobre a constituição de identidades profissionais de graduandas de pedagogia da UFV*. I Seminário Nacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, Paraná: PUC, 2011.

BRUNNER, J. J. *Educação Superior em América Latina: câmbios y desafios*. Chile. Fondo de Cultura Económica, 1990.

BUARQUE, Cristovam. *Uma ideia de universidade*. Brasília: UnB. 1986

DERRIDA, J. *Salvo o nome*. Campinas: Papirus. 1995

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. *A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade*, 2007. Disponível em <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewPDFInterstitial/207/205>> Acesso em 05 de abril de 2012.

CARDOSO, R. Carta da D. Ruth.. *Construindo a agenda social: síntese preliminar das seis rodadas de interlocução política do Conselho da Comunidade Solidária*. 1996-1997. Presidência da República Federativa do Brasil/Casa Civil/Secretaria Executiva da Comunidade Solidária Brasília. Documento do Programa Comunidade Solidária, 1997. Internet: www.comunidadesolidaria.org.br. Acesso em 08 de janeiro de 2013.

CASTRO, L. M. C. *A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores: ainda existem utopias realistas*. UFB: Rio de Janeiro, 2004 (tese de doutorado).

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes. 2006.

COUTINHO, C.N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1943.

COHN, A. As políticas sociais no governo FHC. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, USP/FFLCH, v. 11, n. 2, out. 1999 (editado em fev.2000).

CUNHA, L. S. *Extensão na Universidade Federal Fluminense: gênese, natureza, amplitude e compromissos*. Niterói, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal Fluminense, 1990.

CUNHA, L.A. *A Universidade Temporã: O ensino superior da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *A Universidade Crítica: O ensino superior na república populista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. *A Universidade Reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1988.

_____. O Ensino Superior e a Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ERIBON, D. *Michel Foucault e seus contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FAGUNDES, J. *Universidade e Compromisso Social*. Extensão, limites e perspectivas. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 170p. (Tese de Doutorado), 1985.

FONSECA, T. L. da. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. Coleção Educação Popular, n.3, São Paulo: Loyola, 1985.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 11ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FURLANETTO, E. C. Fronteira In FAZENDA, I. C. A. in *Dicionário em Construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, B. A.. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Série Pesquisa em Educação; V.10. Brasília: Líber Livro, 2005

GOMES, S. R.. *Grupo Focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional*. Cadernos de Pós-Graduação, v.4. São Paulo: Educação, 2005.

GOERGEN, P. L. A universidade, sua estrutura e função. *Educação e Sociedade*. Ano I, n.2. São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.

GRACIANI, M. S. S. *O Ensino Superior no Brasil*. A estrutura de poder na universidade em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

GURGEL, M.R. *Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?* São Paulo: Cortez. Universidade Federal do Ceará, 1986.

JOSSO, M.-C. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n 19. 20-28. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

LOBO, L. F. Pesquisar: a Genealogia de Michel Foucault. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN, C. (Org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MACHADO, A. *A construção da extensão universitária brasileira, as políticas institucionais e o compromisso social das universidades: um estudo sobre a universidade estadual do centro-oeste do Paraná*. Universidade Estadual de Maringá, 2009 (dissertação de mestrado).

MINAYO, M. C. de S.. *O Desafio do Conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 11.ed. São Paulo: Hucitec 2008.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários para educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENO, L. F. M.. *Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. XII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto – MG, 2002.

RIBEIRO, M. das G. M. *Educação Superior brasileira: reforma e diversificação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

RODRIGUES, A.R. *Pontuação sobre a investigação mediante grupos focais*. Seminário COPEADI. Comissão Permanente de Avaliação e Desenvolvimento Institucional, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 27.ed.Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, B. S. *A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3.ed. Questões da Nossa Época. V.11. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, B. S. *Crítica a razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. 7. Ed. São Paulo: Cortez. 2009

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

SCOTT, J. W. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. *Falas de Gênero*. Ed. Mulheres, 1999.

SERRANO, R. M. S. M.. *Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire*. 2010. Disponível em m:<http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>.Acesso em: 15 jan. 2012.

SILVA, E. W. *Extensão Universitária – concepções e práticas nas universidades gaúchas*. Porto Alegre. UFRGS, maio de 2003. Tese de Doutorado.

SOUSA, A. L. Lima. *A História da Extensão Universitária*. Alínea: Campinas, 2010.

TUTTMAN, M.T. *Compromisso social da universidade: olhares da extensão*. Rio de Janeiro(tese de doutorado), 2004.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*.2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ANEXO 1

A universidade é uma das instituições sociais que acompanhou o processo de complexificação da sociedade contemporânea e tornou-se, hoje, instituição fundamental na mediação entre a ciência e a sociedade. A complexidade que lhe é atribuída é resultado do processo histórico-social que vivemos, o que lhe dá caráter plural e funções múltiplas. Sua pluralidade de modelos e diversidade de ações, deu a ela também, uma gama variada de funções, das quais destacamos a Extensão Universitária, marcadamente polissêmica, com diferentes perspectivas. As concepções sobre as funções da Extensão Universitária são diversas, histórica e politicamente tensionadas num campo de disputas. Embora luta-se para que a Extensão seja tratada equitativamente ao ensino e a pesquisa, sabemos que isso não acontece, o que acaba tornando-a um complemento das atividades universitárias. De modo geral, entende-se Extensão Universitária como possibilidade de levar o conhecimento construído na universidade para fora de seu espaço. No entanto, são múltiplas suas definições e só podem ser estabelecidas a partir das matrizes político-ideológicas que a constituíram ao longo da história da educação brasileira. Atualmente, as atividades de extensão estão cada vez mais presentes e entrelaçadas com outras ações da universidade; trabalhar com Extensão Universitária é estar no lugar do diverso no espaço universitário; é dar visibilidade ao plural, constituído historicamente. Num mesmo espaço universitário as concepções de Extensão são múltiplas, como múltiplas são suas práticas. Compreendendo a Extensão Universitária como prática coletiva, não descolada das concepções e funções da universidade. Nossa questão de pesquisa é, a partir dos estudos com foco nas experiências universitárias construídas ao longo de atividades extensionistas, quais são as concepções e práticas dos estudantes, em relação ao papel da extensão na universidade? Que lugar a extensão tem ocupado e qual o tratamento é dado a ela quando se fala de formação? Que tipo de noções de pertencimento envolvem as ações extensionistas realizadas por estes estudantes? E, finalmente: Quais os impactos das experiências em Extensão ao longo de sua trajetória acadêmica?