

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL PELAS VIAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA⁹³

UNIVERSITY AND SOCIETY: A POSSIBLE RELATIONSHIP BY WAY OF UNIVERSITY EXTENSION

Alcides Leão Santos Júnior⁹⁴

1. INTRODUÇÃO

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

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

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

No nosso entendimento, a extensão universitária é produtora de um conhecimento resultante das experiências nas quais os sujeitos se revezam nos

⁹³ Sinopse da Pesquisa de Doutorado em Educação intitulada A extensão Universitária e os entrelaçamentos de saberes, defendida em 28/02/13, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. Álamo Pimentel. Os examinadores foram: Profa. Dra Maria Roseli G. B. de Sá (UFBA), Prof. Dr. Paulo Costa Lima (UFBA), Profa. Dra. Geovânia da Silva Toscano (UFPB) e a Profa. Dra. Vera Lúcia Fartes Bueno (UFBA).

⁹⁴ Doutor em Educação (UFBA). Docente do Curso de Enfermagem, do Campus de Caicó, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Pensamento Complexo; Pesquisador do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (UERN) e do Grupo de Pesquisa em Cultura, Política e Educação (PPGCS - UFRN). Contato: alcidesleao@uern.br

papéis de autores e coautores de autonomia e interdependência e, quando são construídas numa relação dialógica, outros conhecimentos nascem a partir do entrelaçamento de visões de mundo semelhantes ou diferentes.

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

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

Através da nossa pesquisa bibliográfica sobre a Universidade e a extensão universitária, ficou evidente que a Comissão, reunida em 14 e 15 de abril de 2011, na UNIRIO-RJ, através dos documentos divulgados ocupou-se em atender

[...] a solicitação da Comissão de Indicadores para a organização de uma proposição de indicadores de extensão para subsidiar o INEP no atendimento da demanda do FORPROEX de inclusão de dados relativos a extensão no Censo de Educação Superior.

Vale lembrar que os indicadores de avaliação agora giram em torno do número de bolsas acadêmicas, valores de recursos destinados às ações de extensão, número de horas semanais do plano de trabalho docente com a extensão

universitária, indicação de áreas temáticas e número de trabalhos acadêmico-científicos decorrentes de atividades extensionistas. A preocupação parece focada numa visão de Universidade produtivista sem qualquer preocupação com a relação de troca de informações entre Universidade-sociedade.

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

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

A partir dos anos de 1990, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) estabeleceu uma política de (re) orientação, que determina como foco central a avaliação de desempenho dos estudantes, tendo como eixo norteador a avaliação, em larga escala, nas atividades docentes, visando qualificar, mediante critérios, o desempenho das instituições. Essa decisão dá prioridade às atividades de ensino e de pesquisa em detrimento às de extensão. (VERHINE; DANTAS, 2012).

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

Contudo, algumas Instituições de Ensino Superior passaram a realizar ações contrárias ao instituído. Fato confirmado nos trabalhos de Azambuja (1997) sobre a

extensão na UNIJUÍ, Castro (2004) sobre a extensão na UERJ e Toscano (2006) sobre ações de extensão na UFRN e na UFBA, que apontam a possibilidade de um possível entrelaçamento entre a Universidade e a sociedade.

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

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

Nessa linha reflexiva, podemos perceber que ainda não se verifica na literatura uma análise fundamentada teórica e metodologicamente nos entre-laços de saberes produzidos na/pela extensão universitária. Os trabalhos publicados dão ênfase à origem da extensão, à avaliação da extensão universitária e análise de programas e ações extensionistas no âmbito das instituições.

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

1. O *assistencialista* que advém das práticas de assessorias cuja instrumentalização técnica centra-se nas áreas de educação, agricultura e saúde em que a Universidade deveria levar seus conhecimentos às comunidades desprovidas de saberes e oferecer serviços que contribuam para o desenvolvimento social do país;
2. O *mercantilista* que se formou ao longo das mudanças ocorridas na estrutura econômica e política do Estado e da sociedade sob a

perspectiva de “venda de serviços”, representando as iniciativas de privatização;

3. O *acadêmico* que resulta da organização e luta pelo reconhecimento da dimensão filosófica científica da extensão. A Universidade é compreendida como um elo entre a sociedade e o que tem a extensão, o ensino e a pesquisa como componentes inerentes ao processo de mudança social e de difusão cultural; busca-se o equilíbrio entre os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos numa perspectiva dialógica.

Apesar de não concordarmos com o termo *acadêmico* para as práticas de extensão, que têm o diálogo entre Universidade e Sociedade porque entendemos que tanto o modelo assistencialista quanto o mercantilista são também acadêmicos, tendo em vista que são gestados pela Universidade e, entendermos que o que é pensado e realizado na e pela Universidade é acadêmico, faremos uso desta denominação – extensão de cunho acadêmico - porque concordamos com a maioria dos argumentos da autora.

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

Nessa via, a partir das ações de extensão de cunho acadêmico, estamos sugerindo a emergência da Pedagogia do entre-laço de saberes que vislumbra o coabitar e a convivência entre os conhecimentos sem a necessidade do estabelecimento de fronteiras de ordem teórica, epistemológica e ou prática, mas

que pode ser fruto de uma interação afetiva nos espaços formais, não formais e informais de educação⁹⁵.

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

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

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

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

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

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

⁹⁵ Aproximamos a compreensão de espaços formais, não-formais e informais de educação com os de educação formal, não-formal e informal apresentado por Coombs (1975, p. 27 apud TRILLA; GHANEM, 2008, p. 32 – 33) que compreende a educação formal como “o sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola [...] até os últimos da universidade”; a educação não-formal como “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem [...]” e de educação informal tida como um “[...] processo que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e da sua relação com o meio”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

255) que indica que a finalidade da extensão universitária e da Universidade devem apontar uma

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

Dessa forma, entendemos a extensão universitária como um espaço de conversação e de entrelaçamento de saberes e conhecimentos. Mas, como a extensão universitária tem um caráter de provisoriedade, a Pedagogia do entre-laço de saberes também o é e depende do processo de construção/superação da práxis, entendida como elemento fundante para se constituir enquanto parte importante e indispensável do pensar e do fazer acadêmico que possibilita o entre-laço de conhecimentos acadêmicos com os populares. Essa aproximação deve resultar em um processo de adaptação e de conversação. Segundo Bachelard (2004, p. 162),

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

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

Assim sendo, o propósito de empreender um estudo sobre o conhecimento nos remete aos estudos de Freire (1987, 1996, 2003), Morin (1996, 2002b, 2004) e Santos (2000, 2004a, 2004b, 2004b, 2005, 2008) que apontam para a possibilidade

do desenvolvimento de um *conhecimento emancipador e pluriversitário* em superação ao *conhecimento regulador*.

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

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

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

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

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

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

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

Vale destacar que a reestruturação conceitual da extensão universitária no Brasil foi proposta no I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em novembro de 1987, na cidade de Brasília/DF. O FORPROEX passa a definir a extensão universitária como um “[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade.” (NOGUEIRA, 2000, sp).

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

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

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

Diante do exposto, a construção temática desta tese origina-se a partir da experiência extensionista desenvolvida na Atividade Curricular em Comunidade

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

Ainda como membro da Comissão de Extensão na UERN (2007 – 2009), foi observado que na análise de projetos de extensão e na audição de pareceres que, na maioria dos projetos de extensão, o diálogo entre Universidade e sociedade está presente como se fosse um jargão.

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

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

porque nos instrumentos de avaliação o conhecimento tácito dos estudantes não é a base de sustentação de um conhecimento organizacional.

2. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS ENTRE-LAÇOS DE SABERES E CONHECIMENTOS

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

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

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

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

bibliografias referentes à História das Universidades, é com indignação que apreciamos, ainda hoje, esse mesmo quadro.

É exatamente nessa lógica que opera a política neoliberal implementada por organismos internacionais e adotada como estratégia pelo governo brasileiro, a partir dos anos 1990, como forma de cumprir metas estabelecidas, principalmente, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial. Mas a educação superior deve ser um bem público capaz de afirmar os valores e a identidade cultural dos sujeitos inseridos na sociedade na qual ela se efetiva.

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

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

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

Em virtude de elevados investimentos em áreas do conhecimento consideradas nobres, as Universidades vêm procurando redefinir seu papel para poderem enfrentar as tensões da contemporaneidade; antes de inserir-se num mundo global ela necessita tornar-se complementar. A noção de complementaridade se faz presente na ideia de religação e significação dos saberes nela produzidos.

Sendo assim, o “[...] fundamental é abrir as disciplinas, fazer dialogar as competências e as nossas estruturas de pensar” (ALMEIDA, 2002, p. 29), diríamos que “reformatar o pensamento”.

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

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

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

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

A gênese da extensão universitária no Brasil, para Paiva (1974), Sousa (2000) e Jezine (2006) confunde-se com a do movimento estudantil tendo em vista que os estudantes sempre se envolviam com as questões sociais e políticas da sua época. A saber, no Brasil Império temos os jovens lutando pela abolição dos

escravos e pela Proclamação da República; no Estado Novo (1937 – 1945) lutaram pela criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e contra os ideais do nazifascismo; no período da Ditadura Militar (1964 – 1985) a luta foi pelo combate ao analfabetismo e contra o regime autoritário e nos anos de 1990 e início do século XXI contra a implantação da política neoliberal que proporcionou a ausência de recursos para as Universidades públicas. Esse cenário tem levado as Universidades à prestação de serviços, via extensão universitária, a fim de obter recursos para se manterem.

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

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

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

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

Nonaka e Takeuchi (2008, p. 70).

Vale lembrar que, na tentativa de adequação curricular, seguindo os rumos impostos pelo contexto sócio, político e econômico, no Brasil, a partir do ano 2000, as Universidades, atendendo a lógica de mercado e tentando adequar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação sinalizada pelo Ministério da Educação, começam a promover alterações nas suas propostas curriculares. Assim, almeja-se o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem estimulando as práticas interdisciplinares, o trabalho em equipe e a articulação ensino-serviço-comunidade em algumas atividades de extensão que ganham um caráter didático, via flexibilização curricular, e passam a ser desenvolvidas em comunidades rurais e/ou em bairros periféricos. Algumas experiências desenvolvidas, sob essa ótica, são apresentadas por Toscano (2006, p. 45) que nos diz:

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

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

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

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

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

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

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

A nossa compreensão é que, no desenvolvimento dos projetos de extensão, as IES deveriam se articular com as comunidades no processo social que se concretiza como espaço real. Esse processo tem como principal papel propiciar aos sujeitos, que nesse ambiente interage o acesso a diferentes referenciais de leitura de mundo e das relações com este mundo. Sob essa lógica, trata-se de possibilitar aos estudantes o contato com outras formas de saberes/conhecimentos e o

estabelecimento de uma base sólida para a aquisição contínua de conhecimentos ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de aprender e (re)criar outras formas de interação/socialização. Deve, portanto, segundo Burnham (1998, p. 37), proporcionar conhecimentos e vivências que

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

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

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

Para a coleta dos dados nessa fase, foram utilizados: o questionário aberto, a entrevista semiestruturada, a análise documental. A utilização do questionário aberto se justifica pela possibilidade de uma maior aproximação com o pensamento dos sujeitos, propiciando-lhes a livre expressão, a análise e a crítica. Buscamos elaborar questões indexalizadas ao contexto do estudo, apontando para as questões nucleares do problema de pesquisa; sugerindo aos respondentes que argumentem, justifiquem, contextualizem e explicitem as suas respostas. A entrevista semiestruturada possibilitou o aprofundamento de questões emergentes durante a entrevista, oportunizando a construção de sentidos pelos entrevistados. Ela permite a compreensão de uma realidade que não se manifesta apenas a partir da

linguagem oral, porque segundo Macedo (2000, p. 164), “[...] a linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e expressões densas de conteúdos indexais importantes para a compreensão das práticas cotidianas”.

As entrevistas individuais foram aplicadas de modo aprofundado, no sentido de diminuir dúvidas e esclarecer ambiguidades. Foram aplicados questionários abertos a fim de solucionar dificuldades decorrentes de participantes que se recusassem a conceder entrevista. O contato com os egressos aconteceu através de convites via redes sociais (Facebook, Orkut), através de contatos encontrados em relatórios e através de indicações de participantes ou docentes proponentes.

3. CONSIDERAÇÕES

Na perspectiva em abordar a extensão universitária, de cunho acadêmico, em especial a Atividade Curricular em Comunidade (ACC), desenvolvida pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) cortejamos e verificamos que esta experiência desenvolve ações que entre-laçam saberes e conhecimentos.

O desenvolvimento da pesquisa, dada a sua complexidade, exigiu que fizéssemos um recorte histórico da Universidade, da extensão universitária e do órgão responsável pela discussão e fomentação da extensão no Brasil, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras (FORPROEX). Este caminhar nos permitiu situar a extensão universitária como uma função da Universidade que visa articulá-la com a sociedade.

Foi com esta intenção que na primeira seção, *Universidade: uma instituição em constante processo de renovação*, discorremos sobre o histórico dessa instituição de ensino, criada na Idade Média, e que, ao longo dos anos, vem passando por constantes transformações tanto na forma como articula-se com a sociedade quanto nos aspectos legais. Dessa forma, elencamos alguns dos desafios e algumas promessas que esta instituição tende a cumprir para continuar exercendo o seu papel de produtora e difusora de conhecimentos.

Dentre os desafios, cremos que, para a Universidade continuar a exercer o papel de produtora e difusora de conhecimentos, é necessário que ela promova uma relação de “mão-dupla” com as comunidades a fim de respeitar e valorizar os

saberes e conhecimentos que estão nos seus “extramuros”; para que isso ocorra, é fundamental, antes de tudo, uma reforma no/do pensamento em seu interior. A questão de formar ou não especialistas passa por uma demanda e movimento social e econômico em que o *know-how* técnico vem se justapondo ao *know-how* ético e esta se ocasiona em uma fragmentação do conhecimento o que, no nosso entendimento, impossibilita a compreensão de uma Universidade desprovida de sua função social.

Uma visão elitista e utilitária da Universidade oculta os reais compromissos e interesses aos quais ela serve. Assim, tendo o referencial de autores da Complexidade e da Multirreferencialidade, postulamos que uma das promessas, e desafio, que ela tem é o de promover no seu interior a produção de um conhecimento intertransdisciplinar.

Ao assumir esta postura, acreditamos que a desqualificação e supervalorização de um conhecimento sobre outros conhecimentos e saberes tende a ser minimizada. Assim, visualizemos que em experiências de extensão universitária, de cunho acadêmico, estas ações já estão sendo desenvolvidas.

Numa procura por diagnosticar como a extensão universitária pudesse direcionar a Universidade para que ela se reinventasse, traçamos uma memória do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras (FORPROEX) e nela procuramos elencar suas principais deliberações.

O que foi visto é que o FORPROEX esteve sempre “antelado” com as principais discussões que movimentavam a sociedade brasileira. Mas como o seu caráter é, apenas, propositivo, muitas vezes suas indicações passaram despercebidas pelas instâncias deliberativas; neste caso, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o próprio Ministério da Educação (MEC).

Diante deste repertório, ao mapear a memória do FORPROEX, ficou visível que, em alguns momentos, a extensão universitária figurou-se enquanto apêndice da função social da Universidade, responsável pelo alinhamento e consolidação das políticas sociais e econômicas de alguns governos.

Com sua capacidade de transgressão ao instituído, a prática de extensão sempre procurou caminhos alternativos para posicionar-se como função social da Universidade. Assim, experiências como o Programa UFBA em Campo começaram a ser desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia.

Na segunda seção, *Universidade e comunidades: uma relação possível*, vimos como uma proposta de ação de prestação de serviço, o UNI-Bahia, transforma-se em uma ação extensionista de cunho acadêmico a partir da necessidade de um diálogo mais intenso entre comunidade acadêmica e sociedade, neste caso a Atividade Curricular em Comunidade (ACC).

O Programa UFBA em Campo, iniciado em 1997, teve três versões, e compreendia que, a partir de uma ação multidisciplinar, os estudantes poderiam interagir com as comunidades em seus espaços físico-geográficos.

O ponto chave deste Programa é que as ações não se desenvolviam de forma assistencialista, mas a partir de um constante diálogo entre os sujeitos envolvidos. Após profundas transformações, o Programa, em 2001, ganha novas diretrizes e origina, dessa forma, a Atividade Curricular em Comunidade (ACC).

A UFBA passa a disponibilizar a ACC como um componente curricular complementar dos cursos de graduação e seu formato passa a ser um modelo para que outras IES no país implementem novas (e outras) formas de “fazer” extensão universitária.

Dentre as principais características de uma ACC, podemos elencar que ela apresenta-se como um trabalho social que visa entrelaçar saberes e conhecimentos tanto no espaço da Universidade quanto em outros “espaços de aprendizagem”. Essa configuração fez com que a ACC fosse assinalada como uma experiência de flexibilização curricular.

Ao apontarmos que a ACC é uma experiência de flexibilização curricular precisamos deixar claro que, sob o viés da Multirreferencialidade e da Complexidade, visualizamos que esta ação de extensão configura-se como uma ação de produção e entre-lace de saberes e conhecimentos e de promoção da cidadania. A primeira ocorre porque tem como base o nascimento de um conhecimento experiencial e a segunda porque incentiva a participação de todos os sujeitos envolvidos.

Como diria Santos (2004), o conhecimento resultante dessa ação é um *conhecimento plurivesitário* já que ele origina-se a partir do confronto com outros saberes e conhecimentos. A partir desses argumentos, postulamos que enxergamos a ACC como um caminho dinâmico de produzir conhecimentos.

Para comprovar tal afirmação, na terceira seção, *Os entre-laços de saberes em uma ciranda cartográfica*, evidenciamos os dispositivos utilizados para proceder com a pesquisa.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, entrevistamos quinze sujeitos egressos dos cursos de graduação da UFBA e que, no seu processo (in) formativo, participaram de uma ACC.

Após as entrevistas, que foram gravadas, procedemos com a transcrição das falas dos sujeitos. A fim de tentar não promover um *desperdício de experiências*, fizemos uso da *ecologia dos saberes* e da *tradução*, pressupostos da *Cartografia Simbólica* proposta por Santos (2002, 2004c, 2005) para criarmos a Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos.

Este dispositivo de pesquisa tenta extrapolar os modos convencionais de confirmar hipóteses, pois se faz o uso da suspensão temporal e geográfica, da escala, da projeção e das distorções encontradas no processo da pesquisa e permite ao pesquisador entre-laçar memórias, saberes e conhecimentos de forma plástica.

Neste sentido, postulamos que através de uma Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos as memórias dos sujeitos estarão sendo valorizadas e através delas estamos produzindo um conhecimento através de saberes sobre a extensão universitária na UFBA.

Por fim, na quarta seção, *A extensão universitária: uma aposta nos entre-laços de saberes*, confirmamos, com o recurso da Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos, nossa tese de que na ACC, uma experiência de extensão universitária de cunho acadêmico, há a construção de conhecimentos diferenciados dos predominantes nos espaços acadêmicos.

Na análise das memórias dos sujeitos, projetadas na Ciranda Cartográfica de Saberes e Conhecimentos questões referentes à motivação; experiências relevantes vivenciadas; integração entre Universidade e comunidades; implicação no processo formativo; articulação entre os conhecimentos acadêmicos com os da comunidade; aquisição de novos conhecimentos na ação extensionista; didática da ACC; disseminação dos conhecimentos na ação extensionista e importância da relação Universidade e comunidades ficou evidente que, ao participarem de ACC, os estudantes egressos dos cursos de graduação da UFBA construíram uma dimensão

de dialogicidade, de inter-relacionamento e uma sólida contextualização da realidade, já que nela se permite o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e culturais, possibilitando a democratização do conhecimento.

No documento Política Nacional de Extensão Universitária, proposta pelo FORPROEX (2012) a questão da democratização do conhecimento e a forma como a Universidade deve procurar meios para relacionar-se mais intensamente com a sociedade estão explicitas no documento. O documento citado indica que dentre seus objetivos (FORPROEX, 2012a, p. 15 -16) estão:

1. Estimular atividades de extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade;
2. Criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas;
3. Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país;
4. Defender um financiamento público transparente e unificado destinado à execução das ações extensionistas em todo território nacional, viabilizando a continuidade dos programas e projetos das universidades.

De antemão, parece que os objetivos da Política Nacional de Extensão Universitária seguem o mesmo caminho tomado por nós para o desenvolvimento desta pesquisa. Como se trata de um documento propositivo, entendemos que o FORPROEX voltou a preocupar-se com as questões relativas à prática da extensão acadêmica que visa uma participação e um diálogo mais efetivo das comunidades.

A participação da comunidade nas atividades favorece a produção de novos conhecimentos, pois os extensionistas entram em confronto com diversos níveis da realidade. Em suma, uma ACC é um processo formativo onde a teoria e a prática perdem as fronteiras da disciplinaridade sem tornarem-se excludentes. Dessa forma, nossa aposta para que esta ação aconteça de fato reside na extensão de cunho acadêmico que, diferente das práticas de extensão de cunho mercantilista e assistencialista, ela visa, o diálogo.

Discutindo a relação homem mundo como construtivas para a produção do conhecimento, Freire (2006, p. 26), analisando o termo extensão, diz que nesta expressão

[...] está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos?

A prática de extensão mercantilista e a assistencialista promovem um movimento verticalizado, da Universidade para as comunidades, na produção de conhecimentos enquanto na acadêmica o diálogo é horizontal.

A partir da prática de extensão de cunho acadêmico, fomos direcionados a pensar na possibilidade da emergência de uma *Pedagogia dos entre-laços de saber*.

O ponto de partida para esta Pedagogia é a compreensão de que não existe um conhecimento superior, tampouco um inferior. Os conhecimentos são a base para a construção de novos saberes.

A *Pedagogia dos entre-laços de saber* visa articular saberes, conhecimentos e vivências a fim de contribuir para a prática de um trabalho/ação solidário tendo em vista que o entre-laços só acontece a partir do encontro, da partilha e, acima de tudo, com/no diálogo. Ela configura-se como uma proposta de desenvolvimento de um modelo de currículo multirreferencial, pois o conhecimento é “[...] mediado por diferentes linguagens e referências de leitura de mundo [...]”. (FAGUNDES, BURNHAM, 2001, p. 45).

Dessa maneira, a Pedagogia dos entre-laços de saber vislumbra que, nas ações de extensão universitária, está impressa uma consistência teórica e operacional de que sua efetividade necessita. Não se trata de um altruísmo, mas de

uma interação dialógica que orienta, segundo o FORPROEX (2012a, p. 47), o desenvolvimento

[...] de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática.

Assim, ao discutirmos a extensão universitária e os entre-laços de saberes, estamos apontando que a extensão de cunho acadêmico constitui um aporte decisivo, e imprescindível, à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que eles vivenciam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que o possibilitam (re) pensar os caminhos do seu processo formativo como discente e cidadão.

Por fim, as motivações, as lutas, os desafios, as dificuldades, as angústias, os medos e incertezas em desenvolver e praticar a extensão universitária, neste país, são inúmeras. Mas, acreditamos, e isso pode até soar puro romantismo, vale a pena continuar lutando e investindo nessa prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

_____. Reforma do Pensamento e Extensão Universitária. In. LIBERALINO, Francisca Nazaré (Org.) Reforma do pensamento, Extensão Universitária e Cidadania. **Anais do XXVI Fórum Regional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**: Regional Nordeste, 26, 2002, Natal, Natal: EDUFRN, 2002. p. 13 – 36.

AZAMBUJA, Leonardo. A extensão universitária na UNIJUÍ. In: **Cadernos da Avaliação Institucional**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, nº 12, 1997, p. 43-45.

BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2004.

BAHIA, Universidade Federal da Bahia. Conselho de Coordenação. Câmara de Extensão. Resolução Nº 002/96. **Dispõe sobre a atividade de extensão, revogando as normas vigentes, e dá outras providências**. Disponível em <http://www.icads.ufba.br/doc/nupex/resolucoes_extensao_ufba.pdf> Acesso em 02/11.

_____. **Cria a Atividade Curricular em Comunidade, como componente dos currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Bahia**. Disponível em <<http://www.extensao.ufba.br/arquivos/acc/Manual%20ACC%202011.pdf>> Acesso em fevereiro de 2011.

_____. **Regulamenta a Atividade Curricular em Comunidade como componente curricular dos currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Bahia**. Disponível em <<http://www.extensao.ufba.br/arquivos/acc/Manual%20ACC%202011.pdf>> Acesso em fevereiro de 2011.

_____. **UFBA em campo II: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade**. Salvador/BA: UFBA, 2001.

BRASIL, Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. **Estatuto da Universidade Brasileira**. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: junho de 2011.

_____. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: junho de 2011.

_____. Decreto-Lei n. 252 de 28 de fevereiro de 1967. **Estabelece normas complementares ao Decreto - Lei n. 53 de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências**. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: junho de 2011.

_____. Decreto-Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: junho de 2011.

_____. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: junho de 2011.

_____. MEC. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. Brasília: MEC/SESu, 2001.

_____. Decreto n. 6.495 de 30 de junho de 2008. **Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm> Acesso em: junho de 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). **Plano nacional de extensão universitária, 2000 - 2001**. Disponível em: <<http://www.renex.org/arquivos/pne/planonacionaldeextensao.doc>> Acesso em: 20 nov. 2005.

_____. **Plano Nacional de Extensão 1999 - 2001**. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: junho de 2011.

_____. MEC. **Programa de Extensão Universitária**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241:proext-apresentacao&catid=235:proext-programa-de-extensao-universitaria-&Itemid=487>. Maio de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Uma nova política para a educação superior brasileira**. Brasília, DF, 1985. Relatório final apresentado pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior.

_____. **Lei Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711> Acessado em outubro de 2012.

BRESCIANI FILHO, Ettore. Processo de criação organizacional e processo de auto-organização. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 28. N 1 1999. p. 15-19.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In. BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexão em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 1998. p. 35 – 55.

_____. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In. **Em Aberto**. Brasília, ano 12. n. 58, 1993, p. 3 – 13.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A avaliação da extensão universitária na UERJ: resultados e desafios. In. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

_____. A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. **27 Reunião Anual da ANPED**. São Paulo: ANPED, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27qt11> Acesso em maio de 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. A Universidade operacional. **Revista Avaliação**: Campinas. Ano 4.vol 4.n.3. 1999. pp. 3 – 8,

DAVENPORT, Thomas H. PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da informação**: porque só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.

FAGUNDES, Norma Carapiá; BURNHAM, Teresinha Fróes. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista da FACED**. Salvador, nº 05, 2001, p. 39 – 55.

FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

_____. **Sistema de dados e informações**. Rio de Janeiro: Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras/ Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras. Ilhéus: Editus, 2001a.

_____. **Extensão universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

_____. **Política Nacional de Extensão Universitária** /elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS, 2012a.

_____. I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012b.

_____. II ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa Extensão, pesquisa e compromisso social Conceito de sala de aula. Extensão, estágio e crédito curricular Projetos e atividades de extensão.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012c.

_____. III ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **A relação universidade e sociedade: a questão da prestação de serviços A interdisciplinaridade.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012d.

_____. IV ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **As perspectivas da extensão universitária nos anos 90. Educação e alfabetização Metodologia em extensão universitária.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012e.

_____. V ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **A institucionalização da extensão no contexto da autonomia universitária e sua gestão democrática.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012f.

_____. VI ENCONTRO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Universidade e cultura.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012g.

_____. VII ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **Avaliação da extensão no contexto da autonomia universitária.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012h.

_____. VIII ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **Universidade:** a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional. Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012i.

_____. IX ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **Articulação da extensão universitária com os projetos estratégicos de desenvolvimento regionais e nacionais.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012j.

_____. XXII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **REESTRUTURAÇÃO DAS ÁREAS TEMÁTICAS.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012k.

_____. XXIX ENCONTRO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **CARTA DE MACEIO.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012l.

_____. XXX ENCONTRO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **CARTA DE PORTO ALEGRE.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012m.

_____. XXXI ENCONTRO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **CARTA DE MANAUS.** Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em Junho de 2012n.

_____. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão Universitária:** organização e sistematização. Organização: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. -- Belo Horizonte: Coopmed, 2007. FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação como prática de liberdade.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993. (Coleção Educação e comunicação, v. 1).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. Rio de Janeiro: 1996. (Coleção leitura).

_____. **Política e educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

_____. **Universidade e saber popular: o sonho possível**. João Pessoa: Autores Associados/ Edições CCHLA: UFPB, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências - Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis de. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva, 2ª ed, Porto Alegre, Sulina, 2003

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2007.

_____. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar** Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamons, 2008.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.) **Institucionalização da extensão nas Universidades públicas brasileiras: um estudo comparativo 1993/2004**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária. 2 ed. João Pessoa:

Editora Universitária/UFPB; Belo Horizonte: Coopmed, 2007. (Coleção Extensão Universitária, 5).

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.) **Extensão universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000. Belo Horizonte: UFMG/PROEX; FORPROEX, 2000.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In. FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 57 – 72.

_____. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Bookman Companhia, 2008.

_____. **Criação do conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

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

SALES, Ivandro da Costa. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar alimentando um debate. In. SALES, Ivandro da Costa; SCOCUGLIA, Afonso; MELO Neto, José Francisco (Org.). **Educação popular**: outros caminhos. João Pessoa; editora Universitária/UFPB, 1999. SP.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade In. SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no século XXI**: para uma Universidade nova. Coimbra: Edições Almedina, 2008a. p. 5 – 106.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a doutra ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Nº 80, Epistemologias do sul, p. 11 – 43. março de 2008.

_____. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

_____. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (v.1: A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência).

_____. **Semear outras soluções:** os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; v.4).

_____. A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. **Revista Diversa Cidadania.** Revista da Universidade Federal de Minas Gerais. Ano 3 - nº. 8 - outubro de 2005c. Disponível em: <www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm> Acessado em junho de 201.

_____. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004a. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 120).

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____. **O Fórum Social Mundial:** manual de uso. Madison. Disponível em <www.ces.uc.pt/documentos/fsm.pdf> 2004c.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 4 ed. São Paulo: Graal, 2003.

_____. **Pela mão de Alice:** o social na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004d.

_____. **A Globalização e as Ciências Sociais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Anuska Andréia de Sousa. **O Programa UFBA em Campo – ACC:** sua contribuição na formação do estudante. Salvador, 2007, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

SOUSA, Ana Luisa Lima. **A história da extensão universitária.** Campinas, SP: Alínea, 2000.

_____. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos de falar sobre isso?. In. FARIA, Dóris Santos de. (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 107 – 126.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de. **Reformas educativas e qualidade de ensino.** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T0555205584949.doc>. Acesso em Maio de 2012.

SPINK, Mary Jane P.; FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** 2a ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17 – 39.

SPIVAK, GayatriChakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STENGERS, Isabelle. **Quem tem medo da ciência?** ciência e poderes. São Paulo: Siciliana, 1990.

_____. **A invenção das ciências modernas.** Trad. Max Altman. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

TAVARES, Luís Henrique Dias. Conversas sobre instantes da educação na Bahia. **Boletim da Faculdade de Educação.** Salvador: UFBA, nº 12. Dez. 1985. p. 7 – 17.

TOSCANO, Geovânia da Silva. **Extensão universitária e formação cidadã: a UFRN e a UFBA em ação.** 2006. 276f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2006.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: SUMMUS Editorial, 2008. (Coleção pontos e contrapontos).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Dossiê.** Proposta de Criação de Atividade Curricular em Comunidade (ACC) (em Construção). Salvador, Ba, [2000?].

_____. **Relatório de Gestão 1998-2002.** Salvador, BA, 2002a.

UFBA. Pró-Reitoria de Extensão. Coordenação Central de Extensão. Câmara de Extensão. **Por uma política de Extensão da UFBA.** Salvador, BA, [1994?]. Digitado.

_____. **Resolução Nº 001/93,** de 29 de abril de 1993. Dispõe sobre as atividades de extensão, revogando as normas vigentes, e dá outras providências. Salvador, BA, UFBA, 1994a.

UFBA. Pró-Reitoria de Extensão. Coordenação Central de Extensão. **II Seminário de Extensão da UFBA.** Ano do Centenário Edgar Santos. Salvador, BA, 1994b.

UFBA. Pró-Reitoria de Extensão. **Catálogo de Extensão da UFBA**, 1996. Salvador, BA, 1997.

_____. **Catálogo de Extensão da UFBA**, 1997. Salvador, BA, 1998.

_____. **UFBA em campo I** 1996-1998: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade. Salvador, BA, 1999a.

_____. **Relatório**. I Seminário Estudantil de Extensão: o estudante e a sociedade: formação e compromisso. Salvador, BA, 1999b.

_____. **UFBA em campo II**: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade, 1999. Salvador, BA, 2001.

_____. **Relatório 1998-2002**. Salvador, BA, [2002?].

_____. Proposta de Criação de Atividade Curricular em Comunidade (ACC). In: LIBERALINO, Francisca Nazaré (Org.) XXI FÓRUM REGIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: REGIONAL NORDESTE, 26, 2002, Natal. **Anais...** Natal, RN: EDUFRN, 2002b. p. 71 - 105.

_____. **Programa Atividade Curricular em Comunidade (ACC)**: ano letivo 2003. Salvador, UFBA, 2003a.

_____. **Relatório Final 2003.2**. Atividade Curricular em Comunidade. MED 459: Educação em Saúde na região de Subaúma. Salvador, BA. 2003b.

_____. **Relatório Final 2004.1**. Atividade Curricular em Comunidade. FAR 458 – Prevenção e Diagnóstico das Doenças Parasitárias. Salvador, BA, 2004.

_____. **ACC - UFBA em Campo**, Salvador, BA, p. 1, ago. 2005. Oferta da ACC 2005.2

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Política de reestruturação dos currículos dos cursos de graduação da UFBA**: proposta aprovada na Câmara de Ensino de Graduação em 07/10/99 e pelo CONSEPE em 27/04/2000. Salvador, BA: PROGRAD, 2000. (Série PROGRAD; 2).

_____. **Avaliação Institucional na Universidade Federal da Bahia**. Salvador: ISP/PROGRAD, 2002d. (Série, PROGRAD; 5).

UFBA. Pró-Reitora de Extensão da UFBA. **Apresenta textos sobre a repercussão da ACC**. Disponível em <www.acc.ufba.br>. Acessado em 20/03/11a.

_____. **Apresenta textos sobre o que é ACC?** Disponível em <www.acc.ufba.br>. Acessado em 20/03/11b.

_____. **Apresenta textos sobre a Proposta de Criação da Atividade CURRICULAR EM COMUNIDADE.** Disponível em <www.acc.ufba.br>. Acessado em 20/03/1c.

_____. **Manual da Atividade Curricular em Comunidade.** Disponível em <www.acc.ufba.br>. Acessado em 20/03/11d.

VERHINE, Robert Evan Verhine; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE.** Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br/avaliadaEdSuperiordoProvaoaoENADE.pdf>>. 2012.