

**URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES  
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA À CONSCIENTIZAÇÃO: EMPENHOS DA  
ÉTICA DO CUIDADO EM PROJETOS DE EXTENSÃO**

**ILÍRIA FRANÇOIS WAHLBRINCK**

**Frederico Westphalen, março 2015**

**ILÍRIA FRANÇOIS WAHLBRINCK**

**DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA À CONSCIENTIZAÇÃO: EMPENHOS DA  
ÉTICA DO CUIDADO EM PROJETOS DE EXTENSÃO**

**Proposta de Dissertação de Mestrado  
apresentada como requisito para obtenção  
do título de mestre, pelo Programa de Pós-  
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da  
Universidade Regional Integrada do Alto  
Uruguai e das Missões – URI, Campus de  
Frederico Westphalen.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luci Mary Duso  
Pacheco**

**Frederico Westphalen, março 2015**

## **IDENTIFICAÇÃO**

### **Instituição de Ensino/Unidade:**

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Campus de Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen - RS.

### **Direção do Campus**

Diretora Geral: Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Clóvis Quadros Hempel

### **Programa de Pós-Graduação em Educação**

Mestrado em Educação

### **Orientadora**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luci Mary Duso Pacheco

### **Orientanda:**

Ilíria François Wahlbrinck

Ao meu pai e à minha mãe:

Que me acolheram com cuidado.

Às minhas irmãs e irmãos:

Com vocês aprendi a dialogar.

Ao meu esposo Hélio:

Com você aprendi a não desesperançar.

Às minhas filhas e meu filho:

Com vocês aprendo a aditar.

E assim, em conjunto, vivencia-se o cuidar.

## **AGRADECIMENTOS**

A realização desta pesquisa foi impulsionada pela professora Luci Mary Duso Pacheco, que se dispôs a um atento cuidar. A ela, “profe Luci”, cabe um agradecimento como sinal de reconhecimento, pois seu apoio e incentivo fazem da educação um ato curativo.

Cabe agradecer à banca que se dispôs a analisar e, de forma valiosa, contribuir com sugestões para que a pesquisa se qualificasse.

Agradece-se, também, ao PPGEDU – Mestrado em Educação e a CAPES, por possibilitarem a efetivação e socialização desta pesquisa.

De forma especial, agradece-se aos sujeitos da Extensão Universitária da URI – FW, pois, sem eles essa pesquisa jamais se daria.

## **CUIDADO NA EXTENSÃO**

Reflico, com cuidado, o Cuidado na extensão  
Percebo que se assemelha à luz na escuridão  
Concebo-o como farol, vislumbre de direção.

Lembro-me, com clareza, de luzes que são Luzias  
São Evas, Terezas, Marias  
Mulheres agricultoras que se tornam protetoras.

Das Hélias, Téias e Emas  
Josefas, Joanas, Juremas  
Mães simples, curandeiras, que se fazem cuidadoras.

Das sábias Sabidinas  
Ineldas e Catarinas  
Das Nildas, professoras: nas pastorais são pastoras.

Das Adris, Jaques e Ninas  
Das Juracis, femininas,  
Que cuidam com alegria. São anjos na enfermaria.

Das Anes, faxineiras,  
merendeiras, remendeiras.  
Com seu labor, seu fazer, fazem cura acontecer.

Das Lucis, Silvias, Saletes,  
Que fazem o que lhes compete  
Inconformadas por vocação, cuidam na educação.

Das Irias, mães das Ilírias  
Das Gês, amigas de suas filhas.  
Com sorrisos e abraços, conseguem curar descompassos.

Do Roque, agricultor,  
Que com saber clandestino se faz cultivador.  
Do Silvo, zelador,  
Que com atento cuidado é guardião, guardador.  
Do mestre que, professor,  
Faz o aluno – aprendiz - ser humano, curador.

## RESUMO

Pode a efetivação da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária oportunizar um diálogo sobre práticas educativas libertadoras? Sob esta perspectiva, a pesquisa “Da tomada de consciência à conscientização: empenhos da Ética do Cuidado em projetos de extensão” foi realizada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, na URI – FW. Considerou-se o Cuidado como constitutivo do ser humano em sua autenticidade. A abordagem foi qualitativa, de metodologia bibliográfica e dialética. A coleta de dados ocorreu por entrevistas individuais com gestores da universidade, orientadores e avaliadores de projetos de extensão e pela realização de grupo focal com os bolsistas dos projetos. A pesquisa permite compreender que o ‘cuidado’ nasce e se sustenta como resposta a necessidades humanas, impondo-se como ética. O cuidado, vivenciado, traduz-se em eticidade, sendo a identidade de um *ethos* que humaniza. A Ética do Cuidado consiste em forma de ocupar-se com as pessoas e com o meio em que se convive de forma a restabelecer dignidade de vida pela transformação comprometida com a humanização. Transformar a si (autoconhecimento), o mundo (conhecimento) e estabelecer relação de respeito entre todos e em relação ao ecossistema (reconhecimento) é tarefa exclusiva do ser humano. Formar para transformar é missão da universidade. Extensão Universitária, entendida como ação libertadora, é desenvolvida em contexto histórico-social definido por necessidades percebidas ou requeridas que a universidade se propõe atender de forma a gerar protagonismo. O protagonismo de um ser que se compreende e assume como humano – cuidador - é a transformação em que humanização deixa de ser teoria e libertação deixa de ser fantasia; passa a ser práxis cuidadora, configurando humanização. Pela pesquisa, pode-se compreender que práticas educativas libertadoras consistem na negação e no rompimento de estruturas e práticas desumanizantes. A libertação consiste em romper com práticas excludentes e manipuladoras e apostar em processos em que o cuidado propicie humanização, gerando protagonismo de sujeitos que se assumam em eticidade, ou seja, como cuidadores. No desenvolvimento de ações universitárias, isso implica em dialogar sobre objetivos a serem atingidos, meios para atingi-los, eficiência almejada e contingente humano para desenvolver o processo de forma complementar. Sendo processo educativo, cultural e científico, de caráter interdisciplinar e dialógico, a Extensão Universitária conduz à transformação dos sujeitos nela envolvidos e do contexto para que se orienta e onde se desenvolve, possibilitando troca de saberes. Através da pesquisa, conclui-se que a URI – FW, ao desenvolver ações extensionistas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, de forma dialógica e interdisciplinar, contempla a visão da Ética do Cuidado, possibilitando um diálogo sobre práticas educativas libertadoras. A referida indissociabilidade é geradora de uma dinâmica em que a universidade se constitui como instituição formadora e transformadora. Dessa forma, pode-se pontuar, na comunidade, o compromisso histórico-social de uma universidade comunitária como instituição que se empenha para que, na formação profissional por ela proporcionada, a humanização se dê como resultado de uma práxis libertadora caracterizada como Extensão Universitária.

**Palavras Chave:** Ética do Cuidado. Extensão Universitária. Práxis libertadora. Humanização

## ABSTRACT

### FROM BECOMING AWARE TO AWARENESS: ETHICS OF CARE EFFORTS IN EXTENSION PROJECTS

Could the Ethics of Care's practice in University Extension projects create opportunities for dialogues about liberating educational practices? From this perspective, the research "From becoming aware to awareness: Ethics of Care efforts in extension projects" was held at the Graduate Program - Master Degree on Education, at URI - FW. We considered Care as a constitutive of the human being in its authenticity. The approach was qualitative, and of bibliographic and dialectical methodology. The data was collected by individual interviews with university managers, supervisors and extension projects evaluators, and through focus group with scholarship project students. The research allows us to understand that the 'care' rises and sustains as a response to human needs, imposing itself as ethics. Experienced care, is translated into ethics, and the identity of an *ethos* that humanizes. The Ethics of Care consists of way of engagement with people and with the environment where we coexist in order to restore the dignity of life through a transformation committed to humanation. Transform ourselves (self- knowledge), the world (knowledge) and establish relationship of respect between all, also with the ecosystem (recognition) is na exclusive task of the human being. Form to transform is the university's mission. University Extension, understood as a liberating action is developed in a historical and social context defined by perceived or required needs that the university intends to attend in order to generate protagonism. The protagonism of a human being that understands and assumes itself as a human - caregiver - is the transformation in which humanization is no longer theory and liberation is no longer fantasy; it becomes caregiver praxis, configuring humanization. By the research, it is possible to understand that liberating educational practices consist in the denial and rupture of dehumanizing structures and practices. Liberation consists in breaking exclusive and manipulative practices and invest in processes that propitiate humane care, generating protagonism of individuals who ethically assume themselves, in other words, as caregivers. This development of university actions, implies dialogue on objectives to be achieved, the means to achieve them, desired efficiency and human contingent to develop the process in a complementary way. Being an educational, cultural and scientific process, of interdisciplinary and dialogical character, the University Extension leads to the transformation of the individuals involved in it and the context to which it directs and develops enabling knowledge exchange. Through this research, it was concluded that URI – FW, by developing extension actions through the principle of indissociability of teaching-research-extension, in a dialogic and interdisciplinary way, contemplates the vision of the Ethics of Care, enabling a dialogue about liberating educational practices. Such dissociability generates a dynamic in which the university is as formative and transformative institution. Thus, we may point that, in the community, the historical and social commitment of a community college as an institution that strives for professional formation provided by it, taking humanization as a result of a liberating praxis characterized as University Extension.

Keywords: Ethics of Care. University Extension. Liberating praxis. Humanization.

## LISTA DE ABREVIATURAS

- A – Avaliadores do CIAPEX
- B – Bolsistas dos projetos de Extensão Universitária
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CIAPEX - Comitê Institucional de Avaliação de Projetos de Extensão
- CODAE - Coordenação de Atividades de Extensão
- COMUNG - Consórcio das Universidades Gaúchas
- CPCs - Centros Populares de Cultura
- CRUTAC's - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
- DAU - Departamento de Assuntos Universitários
- DES - Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável –
- EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável
- FEEVALE - Federação de Estabelecimento de Ensino Superior Novo Hamburgo
- FORPROEX - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
- FW – Frederico Westphalen
- G - Gestores da Universidade
- IEL - Instituto Euvaldo Lodi
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases e da Educação
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MPCs - Movimentos de Cultura Popular
- MUDES - Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social
- O – Orientadores dos projetos de Extensão Universitária
- PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
- RS – Rio Grande do Sul
- SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- UNE - União Nacional de Estudantes
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
.....	21
1 OBJETIVOS DA PESQUISA E CAMINHOS PERCORRIDOS .....	21
1.1 Definição do Problema e questões direcionadoras.....	21
1.2 Objetivo geral e específicos: .....	22
1.3 Do pesquisador:.....	23
1.4 Da pesquisa qualitativa.....	24
1.5 Da abordagem dialética.....	26
1.6 Do idealismo à práxis libertadora.....	29
1.7 Entre a dialética e a analética .....	30
1.8 A dialética como diálogo para a transformação .....	33
1.9 Da Coleta de dados.....	34
1.10 O desenho metodológico da pesquisa .....	36
2 ÉTICA DO CUIDADO: SIGNIFICAÇÃO DE UM SENTIDO COMPREENDIDO .....	40
2.1 A construção cultural do ser de Cuidado.....	41
2.2 Da Ética à Ética do Cuidado .....	49
2.3 Relacionando o conceito com educação.....	55
2.3.1 Educar é formar .....	56
2.3.2 Educar é conscientizar.....	59
2.3.3 Educar é libertar .....	62
3 A UNIVERSIDADE: instituição social com função cultural .....	65
3.1 Universidade em diferentes caracterizações.....	70
3.1.1 A universidade medieval .....	71
3.1.2 A universidade moderna.....	72
3.1.3 A universidade atual.....	76
3.1.4 A universidade brasileira.....	84
3.2 Universidade Comunitária: formação com vistas à transformação .....	89
3.3 Extensão Universitária: formação e desenvolvimento de uma ação educativa .....	93
4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: Compreensão do sentido e possíveis significações .....	104
4.1 Extensão: sentido do termo e significação .....	107

4.2 Extensão Universitária: possibilidade de práxis humanizadora .....	109
.....	112
5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE SIGNIFICATIVA .....	112
CONCLUSÃO .....	132
.....	144
REFERÊNCIAS .....	144
PAVIANI, Jorge. <i>Filosofia da Educação</i> . 4ed. Petrópolis, Vozes, 2001.....	146
SOUZA NETO, João Clemente. <i>Centro de Cultura e Extensão, um território de construção do conhecimento e da solidariedade</i> . In: SOUZA NETO, João Clemente (org) <i>Extensão Universitária: uma construção de solidariedade</i> . São Paulo: Expressão e Arte, 2005. ....	146
SANTOS, Boaventura de Sousa. <i>A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade</i> . 3ed. São Paulo: Cortez, 2010. ....	146
1. Música:.....	148
É PRECISO SABER VIVER – Roberto Carlos.....	148
2. Figuras:.....	148

## INTRODUÇÃO

A reflexão ora proposta intitula-se *Da tomada de Consciência à Conscientização: empenhos da Ética do Cuidado em projetos de extensão*. Originou-se em ação extensionista desenvolvida durante a graduação em que se objetivou difundir a Ética do Cuidado como fator de princípio rumo à sustentabilidade da vida digna relacionada, de forma direta, à região do Médio Alto Uruguai, auxiliando no Cuidado à vida de forma integral e integrada, em ações pontuais junto a movimentos sociais. A práxis desenvolvida resultou em empenho por mais estudos sobre a temática da Ética do Cuidado no PPGEDU – Mestrado em Educação. Nele, aceitou-se o desafio de relacioná-la à Extensão Universitária no desenvolvimento da dissertação. O resultado é o que vos chega a mãos.

Toda pesquisa tem uma história. Atentando-se bem, olhando-se com cuidado, perceber-se-á que não são palavras comoventes que tocam as pessoas, sensibilizando-as, inspirando-as. As palavras apenas fascinam. A história que elas contam, no entanto, é que inspira e que instiga. Curiosamente, ao refletir-se sobre a temática do Cuidado, vê-se que o termo cuidar está presente em muitos lugares e de diferentes maneiras. Será que é compreendido? É possível encontrá-lo no rótulo de uma garrafa de água mineral, no cabeçalho da revista de um plano de saúde, como slogan de uma instituição financeira, na fachada de uma clínica esteticista, como apelo para o consumo de um produto. Há ainda outros produtos, locais e ocasiões sendo que, em alguns, ele mais se parece um contundente apelo comercial do que comprometimento com a causa em si. Será que o Cuidado é compreendido?

Refletir sobre uma temática implica em rever conceitos, revisitar olhares, ressignificar jeitos, redescobrir sabores em outros saberes, traçar relações com outros fazeres. Implica, ainda, em querer ousar e buscar apoio para enxergar, pois, às vezes, o óbvio passa despercebido. Às vezes o estranho não é desconhecido.

É preciso, pois, arriscar para poder enxergar. Arriscar uma pergunta para no horizonte vislumbrar uma direção possível. Arriscar andar, mesmo correndo o risco de não alcançar o almejado. Arriscar cuidar, para presentificar o Cuidado. A angústia que move o perguntar promove, também, o enxergar e, se é possível enxergar como hoje se enxerga é porque,

parafrazeando Newton, “nos apoiamos sobre o ombro de outros gigantes” (ainda que estes nem sempre como tal o sejam reconhecidos!).

Percebe-se que, na atualidade, vive-se novos tempos, com novos olhares. Cuidar não é só assistir e nem somente prevenir. Cuidar não é meramente informar, nem somente instruir. Cuidar não é só olhar e ver, escutar e ouvir, perceber e amparar. Implica em (trans)formar<sup>1</sup>, conscientizar; cuidar encerra, em si, a magnitude do humanizar. É por isso que é educação: da vontade (querer fazer para poder ver acontecer, poder participar para protagonizar, transformar) e do pensamento (pensar certo para poder fazer certo, promover a dignidade da vida no conviver). É, pois, construção de eticidade.

A temática proposta é de caráter transdisciplinar, numa alusão às mais variadas reflexões que tem sido feitas acerca da importância de desenvolver propostas que contemplem a relacionalidade entre diferentes áreas do conhecimento. Não há área, disciplina, profissão ou campo em que se possa prescindir de uma reflexão sobre a Ética do Cuidado se o alvo for dignidade de vida. A universidade comunitária, ao propiciar construção de conhecimento e formação de profissionais, pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, pode promover dignidade de vida fazendo educação. Em seu desenvolvimento, a Extensão Universitária consiste em prática educativa que, nas diferentes modalidades que a caracteriza, é sustentada por um objetivo: ser o elo entre universidade e comunidade.

A cada dia, observando-se o entorno onde se vive, é possível perceber exemplos onde a ausência de Cuidado se faz perceptível. Tal percepção pode servir de vislumbre sobre a pertinência e a premência de uma práxis, ação-reflexão, sobre o tema aqui abordado. Onde quer que a ausência de humanidade<sup>2</sup> seja sentida, nos caminhos que a humanidade se constrói, deve haver reflexão e busca para conviver, para dialogar, numa práxis que se configure como clara opção pelo Cuidado assumido como *ethos*, considerando-se que sequer é possível a ética sem que esteja fundamentada no princípio axiológico do Cuidado. Onde quer que a universidade desenvolva a Extensão Universitária, o ideal é que esta consista em prática educativa libertadora com vistas à construção da eticidade num sujeito.

A reflexão e o debate sobre a temática proposta é algo relacionado ao cotidiano, perpassando todas as áreas da existência, seja na universidade ou na comunidade. Seu conceito encontra-se ligado a um contexto histórico, de tempo e espaço, pois dele emana. É,

<sup>1</sup> Termo assim posto, pois que toda formação implica, também, em transformação.

<sup>2</sup> Usa-se o termo assim posto para reforçar a ideia do humano no ente pertencente à espécie humana, à humanidade. É preciso distinguir o termo para evitar que seja confundido com o substantivo. Ao usá-lo, refere-se a um modo, jeito, forma de ser moldável somente no/pelo Cuidado. É isso que, justamente, em sua radicalidade, possibilita, ao ser humano, seu pertencimento autêntico à humanidade, pois que, em sendo humano, se humaniza e ajuda a humanizar.

pois, um tema transcendente e personaliza-se, em sua tradução dialética, na práxis no cotidiano do ser que o assume e carrega em seu modo de ser. Para efetivar-se, na concretude da existência, necessita de alguém que o assuma como constitutivo de seu ser no mundo. Por isso não pode ser (efetivar-se) senão por meio do ser humano (ente humano, pertencente à espécie humana) que o assume como *ethos*, como modo de ser em seu fazer, em seu conviver, daí configurar-se eticidade.

O que se propõe, nesta reflexão, é a (re)descoberta ou tomada de consciência (conscientização identitária) do sentido de ser *humano*. O que, afinal, significa ser humano? O que se compreende por humanização? O que é Cuidado em sua radicalidade? Como se torna palpável? Projetos de Extensão Universitária o contemplam? Como? O que se apregoa, nos mais diversos meios (planos de saúde, cosméticos, produtos de limpeza, entidades financeiras) como cuidado? A partir desta conscientização<sup>3</sup> (conversão ou mesmo iniciação de cunho ôntico- ontológico<sup>4</sup>) é possível (re)significar tal sentido (compreendido) na existência (contexto histórico: espaço-temporal) por um modo de ser (*ethos*) que se constitui na única possibilidade de traduzir o Cuidado na existência: ser humano.

Não se esta, pois, a falar de um conceito abstrato ou destituído de significado ou mesmo de um significado periférico. Como *ethos*, o Cuidado nasce e se sustenta nas necessidades humanas e, justamente por causa dessa sua origem inalienável, impõe-se como ética. O humano assenta-se no Cuidado e sem Cuidado não há humanidade. Compreender isso é chave para uma formação humana e a (re)significação contínua do valor humano (se é que se pode falar do humano como valor, considerando-se que ele é princípio de dignidade de vida) em nosso cotidiano. Compreender isso é pontual para saber e poder cuidar, considerando-se que cuidar não é apenas olhar o outro e vê-lo, ouvi-lo e escutá-lo ou ensinar-lhe um saber. É preciso mais: é preciso promovê-lo em sua forma de ser e de conviver, daí a necessidade de vivenciá-lo como eticidade.

---

<sup>3</sup> Oportuno se faz o esclarecimento de Freire (1980, p. 26) em que explica: “a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...”

<sup>4</sup> Sobre essa questão recorre-se a Reale e Antisseri (2008, p. 206) na explicação: “Para Gianni Vattimo o termo ‘ôntico’ constitui com ‘ontológico’ um par de conceitos paralelo a existencial-existencial, mesmo que os significados não se sobreponham completamente. Ôntica é toda consideração, teórica ou prática, do ente que para nas características do ente como tal, sem colocar em questão seu ser; ontológica, ao contrário, é a consideração do ser que focaliza o ser do ente”.

Para Heidegger: “a “descrição do ente intramundano” é ôntica; a “interpretação do ser deste ente” é ontológica. Procurando ser ainda mais claros: a descrição dos objetos efetuada, por exemplo, pela ciência é uma descrição ôntica; o discurso sobre o sentido da realidade e da própria ciência é questão ontológica”.

Igualmente importante é a compreensão de Lévinas (2009, p. 25) de que “a ontologia não vem apenas coroar nossas relações práticas com o ser, como a contemplação das essências no livro *X da Ética a Nicômaco*, coroa as virtudes. A ontologia é a essência de toda relação com os seres e até de toda relação no ser”.

A temática se fez presente em minha vida pessoal desde o ano 1979. Era, então, uma professora unidocente, em uma escola rural, no interior do município de Augusto Pestana – RS. A função foi assumida pela falta de professores para o interior do município e sem que eu tivesse tido formação profissional para desempenhá-la. Desde 2009, graças ao empenho de dois grandes mestres do curso de filosofia, a reflexão atingiu níveis que se consideram científicos pela atuação como bolsista de um projeto de Extensão Universitária na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI – FW. O prêmio destaque em educação, em âmbito estadual, em 2011 (FEEVALE – Novo Hamburgo - RS) foi um verdadeiro ‘brinde à loucura’. A contemplação fez com que sentisse, pela primeira vez, que não se estava a falar ao vazio. Nunca havia experimentado, no âmbito acadêmico, a intensidade de um retorno de forma tão contundente. A alegria sentida foi embriagante de sentido, transbordante de significado.

Desenvolver um projeto de Extensão Universitária é ter a oportunidade de ser o elo entre a universidade e a comunidade. Nesse caso específico, sendo a URI uma universidade comunitária, desenvolveu-se o projeto sempre visando traçar esta relacionalidade. Nascido no seio de uma prática alternativa, no caso as pastorais e sua prática de cuidado à saúde com recursos naturais, pelo projeto conseguiu-se traçar pontes e desenvolver ações de ensino e de prestação de serviços com outros projetos de pesquisa e de extensão. A inter e transdisciplinaridade se deu não só na mesma grande área de conhecimento, mas com outras desenvolvidas na URI - FW.

No desenvolvimento do referido projeto, procurou-se fomentar possibilidades de complementação entre saberes da universidade e os saberes ditos populares, presentes no senso comum e ainda, muitas vezes, rechaçados como credices, lendas, superstições ou mito. Difícil romper com convenções quando há acordos que reconhecem certas práticas como legítimas e negam a outras o direito de também se reconhecerem como tal. A necessária complementaridade torna-se, assim, componente com que é difícil sonhar, embora seja vital. A fim de ser reconhecida, uma prática deve ser valorizada, em primeira instância, por quem a vivencia. Isso pode significar forjar uma cultura de resistência (ou mesmo de resiliência<sup>5</sup>) em que, no caso citado, as pastorais, com sua prática cuidadora, não queiram igualar-se a outras tantas (que se configuram em práticas mercadológicas) pela compreensão de sentido e do significado de sua ação.

---

<sup>5</sup> Pertinente se faz referenciar Freire (1980, p. 88) quando diz que “Na medida em que a interiorização dos valores dominadores não seja somente um fenômeno individual, mas também um fenômeno social e cultural, a repulsa destes valores deve ser levada a cabo por um tipo de ação cultural na qual a cultura negue a cultura”.

A prática extensionista junto às pastorais redundou em melhorias junto aos grupos constituídos, o que se considera fruto de um aprendizado acadêmico ou científico fundamentalmente dialético<sup>6</sup>. Diferentes saberes quando não se excluem, complementam-se possibilitando um saber de liberdade. Aprende-se que a experiência ou a teoria, por si só, não ajudam a transformar. É preciso dialogar, estudar, pesquisar, compartilhar achados, debater conceitos, esclarecer dúvidas, permanecer em constante abertura para questionamentos, sugestões e contribuições.

Ser bolsista em um projeto de Extensão Universitária é ter a oportunidade de ampliar conhecimentos, rever conceitos, aperfeiçoar talentos, desenvolver habilidades. Os trabalhos de pesquisa bibliográfica e a participação em seminários de discussão e debate são fundamentais para argumentar com clareza acerca dos assuntos que se proponha abordar. O convívio com colegas, as parcerias estabelecidas, a experiência de arguir em eventos e colocar com clareza aspectos do projeto ajudam a desenvolver uma racionalidade dialógica. Vivi essa experiência por quatro anos no desenvolvimento de uma mesma temática. Isso resultou num aprofundamento que se considera fundamental para o desenvolvimento da temática na presente dissertação.

O desenvolvimento de estudos, encontros e reflexões resultou no sonho de propor o tema como possibilidade no mestrado em educação. Como, a partir da Ética do Cuidado, promover uma educação transformadora, entendida como a formação de indivíduos/pessoas que, em seu convívio no ambiente numa relação de interação, sejam agentes cuidadores, transformadores? Como transformar o fenômeno do descuido em cuidado, considerando-se a realidade fragmentada pelo entendimento mecanicista, vigente em quase todas as áreas do saber, que forma competidores e que induz ao fenômeno do descuido? Como cativar o professor a que o assuma em seu modo de ensinar? Como possibilitar que pesquisadores e extensionistas o assumam em sua prática? Como fazer com que a prática extensionista configure prática educativa libertadora?

Desenvolver a temática num mestrado sendo este em educação é pleno de significado, pois adquire duplo sentido. O primeiro: adentrar num mestrado implica num desejo incontido por saber mais, conhecer melhor uma determinada área e aprender a tecer maneiras e meios na busca conjunta de melhorias na condição de vida de cada um/a e de todos/as que juntos (e somente assim) podem ser. Isso pode ser traduzido como fazer ciência: dispor-se a (re)pensar,

---

<sup>6</sup> Referimo-nos à arte da argumentação dialogada. Aprender tal arte pressupõe constante abertura tanto para questionamentos como para contribuições. É um tecer conjunto em que ora se contribui, ora se deixa acrescentar para que a dinâmica da transformação aconteça de forma integral e integradora. No diálogo valoriza-se e exercita-se a atitude da escuta, do ouvir atento à voz do outro e, também, a habilidade de argumentar.

a perguntar, a conversar e (de novo, em novidade de vida) aprender. É aventurar-se a arriscar o entusiasmo da utopia<sup>7</sup> com vistas à transformação ante a impossibilidade da apatia, da indiferença.

Só adentra num mestrado o/a inconformado/a, pois não lhe satisfaz a repetição, impele-o/a a busca da ruptura, a transformação. Iniciar um mestrado implica em optar pela transformação de si e no meio em que se convive com o intuito de assumir-se como mestre, como liderança. Esta, na visão de Heidegger (2009) é o compromisso com uma existência que, tendo compreendido de maneira original, global e definitiva as possibilidades do ser humano, funciona como modelo. Para o autor (2009, p. 9) isso significa “dispor de possibilidades [...] que não se impõe aos outros, mas, de maneira discreta, são exemplares e, assim, particularmente eficazes”. Num mestrado em educação considera-se a complexidade das relações para que se possa vivenciar a responsabilidade de ser liderança sendo mestre em educação.

O segundo: empenhar-se por uma educação pautada na Ética do Cuidado é empenhar-se por uma educação que forme para transformar o vigente descuido<sup>8</sup> em Cuidado, que vise à revitalização do humano no humano. Trabalhar a temática implica em esclarecer certos conceitos basilares (educação, ética, cuidado, humano, humanização) para que a transformação seja possível. É possível promover a transformação quando sequer se compreende o seu sentido?

Entende-se que mais do que atender requisitos meramente técnico-formais ou prestar-se à reprodução e/ou manutenção de um sistema ou ideia vigente, cabe à pesquisa e, em decorrência, ao pesquisador, um constante questionar e um atento cuidar ao (re)criar. Pesquisa implica em empenho por uma constante e permanente abertura, pois é realizada em face de perguntas surgidas do/no cotidiano e quem a realiza representa, de algum modo, um determinado contexto histórico-cultural.

---

<sup>7</sup> Sempre que nesta reflexão se usar o termo, este deve ser entendido no sentido freireano. Para Freire (1980, p. 27), a utopia é “a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”.

<sup>8</sup> Manifestado no necessário, mas não suficiente, monitoramento do sintoma (precisa-se de bombeiros, mas, também, de aprender como prevenir e evitar incêndios, o que passa pela educação): atendimento a grupos e assuntos específicos na área da saúde (hipertensos, diabéticos, bipolares, esquizofrênicos, abolição das internações para portadores de sofrimento mental e criação de leitos para dependentes (ao invés de investimentos na educação e formação humana), na área da educação (hiperativos, sofreadores de bullying, repetentes), na área ambiental (reaproveitar garrafas pet fazendo artesanato, por exemplo), no trânsito (construção de passarelas, sinalizações e lombadas via de regra somente após inúmeros acidentes e mobilização de populares). E como fica a educação para o cuidado: promover a saúde para prevenir a doença, consumir conscientemente para evitar o desperdício e o descarte, gerador de lixo e, muitas vezes, de miserabilidade humana?

Engajar-se em um mestrado em educação é assumir o compromisso de empenhar-se pela pesquisa, de forma especial a pesquisa em educação. Entende-se que pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas, elaborada como busca, indagação, inquirição diante da realidade vivida, pois é investigação do mundo em que se vive, de quem o habita e dos fenômenos que nele ocorrem.

A atitude investigativa, de pesquisa, consiste em questionar, buscar coerência, definição de conceitos, debate e discussão de ideias numa relacionalidade comprometida com a existência, com o mundo da vida. Toda pesquisa, levada a cabo, com método e rigor, resulta em autoconhecimento, conhecimento e reconhecimento. Assim sendo, seu esforço visa transformar pessoas, o mundo, criar objetos, rever conceitos, (re)encontrar explicações e avançar em previsões e provisões, em vivência e sapiência, trabalhar (n)a natureza e (re)elaborar ações e ideias porque, afinal, a vida, em sua existência, é complexa e dinâmica. É a partir dela que um conhecimento é elaborado, aperfeiçoado, depurado a fim de melhor poder servir de orientação, esclarecimento e direção.

A partir do estudo, da compreensão da realidade e de sua interpretação, pode a pesquisa redundar em conhecimentos que conduzam à ação. A ação pode se dar como ensino, nova pesquisa ou via extensão universitária, sendo esta o elo entre universidade e comunidade. A prática extensionista direciona-se à margem e desenvolve-se, via de regra, no seio da comunidade e não no seio da universidade. Em seu desenvolvimento, junto à comunidade, pode ser libertadora ou opressora, humanizadora ou não. Em seu retorno à universidade, configura possibilidade de novos questionamentos, novas pesquisas, novos ensinamentos.

É por isso que Ensino, Pesquisa e Extensão precisam andar de mãos dadas. Se as três áreas estiverem intrinsicamente relacionadas, a universidade estará desempenhando sua função de formar para transformar. Que possa haver sempre mais empenhos por isso. Que jamais se esgote a disposição por tecer, entre diferentes saberes e fazeres, as necessárias relações para que entre a universidade e a comunidade haja um vínculo humanizador. Nesse elo há que se considerar o cuidado, experienciado como interdependência e complementaridade, como princípio de dignidade de vida, capacitando e promovendo a participação e o protagonismo, a autonomia.

Para que alguém realize uma autêntica mediação entre a tomada de consciência e a conscientização é preciso abandonar preconceitos e dicotomias e vivenciar o Cuidado na

eticidade. A fim de não se ficar na teoria, é preciso que haja práxis<sup>9</sup>. Esta deve ser livre, autônoma, não condicionada a partidários ou ideologias. Para que ocorra, as decisões devem partir da compreensão sobre o sentido e a importância dessa práxis, de tal forma que não se consiga sequer imaginar um outro modo de ser senão este que se fundamenta e sustenta no Cuidado.

Uma autêntica mediação não é possível de forma isolada: sequer é imaginável um ser autêntico de forma isolada. O ser-no-mundo, o ser de cada uma e cada um é um sempre *já-em-como-junto-a-com-para*<sup>10</sup>. Essa fórmula, por assim dizer, não consiste em mero contato, mas em *relacionalidade*, sendo esta vivenciada como interdependência. Nela faz-se o sujeito, aquele que, pela eticidade, age para transformar a si e à realidade.

Entre a tomada de consciência e a conscientização, urge repensar a forma de pensar e encarar os conflitos (deixando de lado dicotomias e fragmentações, especialidades e especializações dali resultantes, com suas tendências uniformizantes e exclusivistas). Urge refletir sobre como as relações se dão (ou não se dão) no âmbito familiar, escolar, universitário, comunitário e social e como cada um dos segmentos e indivíduos da comunidade pode, afinal, contribuir na construção de uma nova realidade. Urge, ainda, protagonizar ações que, ao serem cuidadoras, resultem em humanização. Sempre que se apresenta o caos nas relações humanas (claramente marcado pelo fenômeno do descuido), seja este transformado pelo *ser humano* (aqui compreendido como forma, modo, jeito de ser: humano) em eticidade: *ethos* do Cuidado.

O objetivo geral no desenvolvimento desta pesquisa foi conhecer a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária, a fim de analisar se eles possibilitam um diálogo sobre práticas educativas libertadoras. Cinco objetivos específicos foram elencados, quais sejam:

- Compreender o significado da Ética do Cuidado;
- Relacionar o conceito de Cuidado com a Educação;
- Conhecer em que consiste a Extensão Universitária;

---

<sup>9</sup> Entendida como um modo de ser e de agir, que requer radical posicionamento e engajamento em defesa da dignidade de vida.

<sup>10</sup> Em *Ser e Tempo* (1927), Heidegger (1889-1976), usa a terminologia “já-ser-em-como-junto-a-para” para esclarecer sua compreensão de qual seja a vocação do *dasein* (verbo de cunhagem ôntico-ontológica que, em sua tradução literal, significa “ser-aí”). Ela serve, aqui, de subsídio na presente reflexão. Em nossa interpretação do referido conceito exposto pelo autor, o ser humano, em sua autenticidade, é um sempre *já-ser-em* (lançado num mundo, em permanente abertura) - *como* (forma, modo de ser) - *junto-a* (aos outros, à realidade, ao mundo em que é possibilidade, à existência) - *para* (um alvo, uma meta que realiza como presença (o ser-aí, o *da-sein*) e em que esta se realiza a si mesma, em sendo, a partir de sua identidade, seu fundamento que é, ao mesmo tempo, seu *telos*).

- Visualizar práticas educativas que contemplem a Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária e
- Analisar a possibilidade de projetos de extensão universitária que contemplem a Ética do Cuidado propiciarem um diálogo sobre práticas educativas libertadoras.

A apresentação do tema dar-se-á em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, *Objetivos da pesquisa e caminhos percorridos*, será possível conhecer os objetivos e caminhos metodológicos percorridos nesta elaboração. Trata-se de abordagem qualitativa, com metodologia bibliográfica e dialética. A pesquisa foi realizada com a totalidade dos projetos de Extensão Universitária em andamento na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen – RS. Os sujeitos foram os orientadores dos projetos de Extensão Universitária, os avaliadores do Comitê Institucional de Avaliação de Projetos de Extensão – CIAPEX, os gestores da universidade e os acadêmicos bolsistas dos projetos. Com estes, realizou-se um encontro de grupo focal, em que se vivenciou a dialogicidade como reflexão e troca de experiências.

No segundo capítulo, *Ética do Cuidado: significação de um sentido compreendido*, aborda-se a temática da Ética do Cuidado; sua conceituação e caracterização na facticidade. Considerou-se o Cuidado como constitutivo do ser humano em sua autenticidade. A pesquisa permitiu compreender que o ‘cuidado’ nasce e se sustenta como resposta a necessidades humanas, impondo-se como ética. O cuidado, vivenciado, traduz-se em eticidade, sendo a identidade de um *ethos* que humaniza. A Ética do Cuidado consiste em forma de ocupar-se com as pessoas e com o meio em que se convive, de forma a restabelecer dignidade de vida pela transformação comprometida com a humanização. Implica, pois, na vivência de um princípio identitário axiológico que só é assumido porque foi compreendido como necessário e inalienável, não passível de mercantilização e/ou barganhas. Pela vivência desse princípio estabelece-se a eticidade, que resulta em humanização.

No terceiro capítulo, *A Universidade: um pouco de sua formação e função*, aborda-se a formação da Universidade nas caracterizações medieval, moderna, atual, brasileira e comunitária traçando relações com sua função como instituição que forma para transformar. Apresenta-se o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco na indissociabilidade. A referida indissociabilidade é geradora de uma dinâmica em que a universidade se constitui como instituição formadora e transformadora. Traça-se, ainda, relações com o desenvolvimento da Extensão Universitária.

No quarto capítulo, *A Extensão Comunitária: compreensão do sentido e possíveis significações*, apresenta-se a construção do conceito Extensão Universitária buscando

relacionar sua prática com a Ética do Cuidado e como prática educativa libertadora. Extensão Universitária, entendida como ação libertadora, é desenvolvida em contexto histórico-social definido por necessidades percebidas ou requeridas que a universidade se propõe atender de forma a gerar protagonismo. O protagonismo de um ser que se compreende e assume como humano – cuidador - é a transformação em que humanização deixa de ser teoria e libertação deixa de ser fantasia; passa a ser práxis cuidadora, configurando humanização. Pela pesquisa, pode-se compreender que práticas educativas libertadoras consistem na negação e no rompimento de estruturas e práticas desumanizantes. A libertação consiste em romper com práticas excludentes e manipuladoras e apostar em processos em que o cuidado propicie humanização, gerando protagonismo de sujeitos que se assumam em eticidade, ou seja, como cuidadores.

No quinto capítulo, *Apresentação dos dados e análise significativa*, apresenta-se os dados da pesquisa realizada, em análise sobre o significado da Extensão Universitária desenvolvida na URI – FW. O desenvolvimento de ações universitárias implica em dialogar sobre objetivos a serem atingidos, meios para atingi-los, eficiência almejada e contingente humano para desenvolver o processo de forma complementar. Sendo processo educativo, cultural e científico, de caráter interdisciplinar e dialógico, a Extensão Universitária, elo entre universidade e comunidade, conduz à transformação dos sujeitos nela envolvidos e do contexto para que se orienta e onde se desenvolve, possibilitando troca de saberes e de fazeres.

## **1 OBJETIVOS DA PESQUISA E CAMINHOS PERCORRIDOS**

Neste capítulo aborda-se a construção temática da pesquisa no delineamento de seus passos. Apresenta-se os objetivos traçados e a metodologia utilizada para sua realização. No desenvolvimento de uma temática é importante observar-se quais estudos já foram realizados sob seu viés e em que áreas de conhecimento tal ocorreu. Isso é possível a partir da construção do chamado ‘estado do conhecimento’. Em sua construção pode-se perceber que, embora a temática seja estudada em diferentes grandes áreas de conhecimento, sua maior incidência se dá na área de ciências humanas e ciências da saúde. Os estudos realizados contemplam basicamente três categorias: educação e formação, desdobramentos práticos e discussão e explicitação conceitual. No vislumbre dos estudos realizados, a temática foi sempre abordada sob a perspectiva da relacionalidade e da interdependência, sugerindo o Cuidado como constitutivo do ser humano em sua autenticidade.

### **1.1 Definição do Problema e questões direcionadoras**

A pergunta posta na presente reflexão foi: Pode a contemplação da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária propiciar um diálogo sobre práticas educativas libertadoras? Na busca de uma resposta, as seguintes questões serviram de direção:

- O que se entende por Ética do Cuidado?
- Qual a relação do conceito de Cuidado com a educação?
- Em que consiste a Extensão Universitária?
- Os projetos de Extensão Universitária possuem práticas educativas que contemplem a Ética do Cuidado?
- Os projetos de Extensão Universitária podem possibilitar um diálogo sobre práticas educativas libertadoras?

## 1.2 Objetivo geral e específicos:

O objetivo geral, no desenvolvimento desta pesquisa, foi conhecer a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária a fim de analisar se ela possibilita um diálogo sobre práticas educativas libertadoras. Cinco objetivos específicos foram elencados, quais sejam:

- Compreender o significado da Ética do Cuidado;
- Relacionar o conceito de Cuidado com a Educação;
- Conhecer em que consiste a Extensão Universitária;
- Visualizar práticas educativas que contemplem a Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária e
- Analisar a possibilidade de projetos de Extensão Universitária que contemplem a Ética do Cuidado propiciarem um diálogo sobre práticas educativas libertadoras.

A pesquisa, como atividade intelectual, surge de uma demanda: uma lacuna sentida, uma brecha percebida, uma necessidade compreendida, uma pergunta sugerida, uma possibilidade admitida. Consiste, pois, em atitude de busca pela compreensão de um ‘por que’ (causa) e um ‘para quê’ (alvo, meta) a fim de possibilitar o apontamento de um ‘como’ (forma, modo, jeito de). A busca é tentativa de elucidar fatos e fenômenos, relacionando teoria e práxis numa constante e permanente abertura; requer reflexão (é preciso dispor-se a pensar para encontrar tanto as perguntas como as possíveis respostas) e paixão (o desejo que, inflamado, impele à busca, não permite acomodação).

Na busca, para buscar, exige-se liberdade: despir-se de pré-conceitos, abandonar pré-juízos e assumir uma postura de abertura. Ser livre para ousar e tentar. Na busca, para buscar, impera o senso de compromisso. Comprometer-se com a causa em questão é assumir a responsabilidade de traçar relações, estabelecer conexões, compreender sentidos e propor significações. A busca é, então, uma práxis: mescla reflexão e ação a partir de um processo de conscientização. Para Freire (1980, p. 28), “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”.

A conscientização depende do que se dispõe: conhecimentos já construídos, teorias já socializadas, reflexões conjuntas e partilhadas, atitude aberta para aprender. Tudo isso ganha sentido, adquire significado em função de valores ativados por outros valores como a fé ou confiança na possibilidade alternativa. A tomada de consciência, a partir da reflexão,

desacomoda e conduz à conscientização como compromisso histórico. Conforme Freire (1980, p.26), “porque não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão é que a conscientização é um compromisso histórico”. A ação é promotora de transformação se mediada por um sujeito que se percebe capaz de traçar relações partindo de um olhar crítico: o/a pesquisador/a.

### **1.3 Do pesquisador:**

Cabe ao/à pesquisador/a a tarefa de observar a existência - o mundo da vida - de forma atenta e crítica e refletir sobre o que vê, ouve e sente, a fim de perceber a situação em sua complexidade e lançar a pergunta sobre uma eventual necessidade de transformação. A isso se denomina problema ou questão da pesquisa. Na visão de Chizzotti (2001, p.81), sua identificação e delimitação

pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. A delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa.

É importante ressaltar que o/a pesquisador/a carrega, em si, uma determinada visão de mundo, pois faz parte de um complexo contexto histórico-social-cultural que o marca e impulsiona trazendo, por isso, consigo, uma carga de valores, interesses e princípios. É, então, partícipe de um processo não só seu. Sua função não é a de mero/a relator/a, pois, conforme Chizzotti (2001, p.82),

sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. [...] O pesquisador deve manter uma conduta participante.

A pesquisa é atividade voltada para a compreensão e solução de problemas, elaborada como busca, indagação, inquirição diante da realidade vivida, é investigação do e no mundo em que se convive e de quem nele vive. O pesquisador é aquele que faz de sua curiosidade mote epistemológico, de forma a poder contribuir com a transformação. Conforme Freire (2006, p. 32), “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe

pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. Assim sendo, o esforço do pesquisador visa transformar o mundo, criar novidades, rever conceitos, (re)encontrar explicações e avançar em previsões e provisões, em vivência e sapiência, trabalhar (n)a natureza e (re)elaborar ações e ideias porque, afinal, a vida, em sua existência, é complexa e dinâmica. É a partir da ação pesquisadora que um conhecimento é elaborado, aperfeiçoado, depurado, transformado, a fim de melhor poder servir de orientação, esclarecimento e direção.

#### 1.4 Da pesquisa qualitativa

É precisamente sobre a elaboração e construção de ações, conceitos e ideias que se pensa ser pertinente uma manifestação, dado o fato de compreender-se a educação como formação humana. Entende-se que mais do que atender requisitos meramente técnico-formais ou prestar-se à reprodução e/ou manutenção de um sistema ou ideia vigente, cabe à pesquisa em educação um constante questionar e um atento cuidar ao (re)criar.

A educação se configura, assim, numa constante e permanente prática de busca e construção conjunta. A práxis educativa requer criatividade; não pode ficar acomodada a cópias e repetições, por isso se dizer (re)criar. Toda criação é uma recriação: fica um pouco do passado, acrescenta-se um pouco do presente; fica sempre um pouco de cada um/a naquilo que em conjunto se tece.

Na pesquisa qualitativa, conforme Chizzotti (2001, p. 79), a abordagem “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Optar pela pesquisa qualitativa é assumir a posição de que, adentrados na era da complexidade, nem tudo pode ser absolutizado, totalizado, quantificado e mensurado ou meramente relativizado. Nem tudo é passível de objetivação, mas, também, nem tudo é passível de subjetivação. Justamente por isso, conforme Chizzotti (2001, p.79), na abordagem qualitativa, cientistas desenvolvem pesquisas

em oposição ao método experimental, optam pelo *método clínico* (a descrição do homem em um dado momento, em uma dada cultura) e pelo *método histórico-antropológico*, que captam os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem.

Por ser potencial transformador, a pesquisa carrega, em si, a marca da liberdade (liberdade de generalizações e de preconceitos que conduzem a dogmas e fundamentalismos), da criatividade no/a pesquisador/a que a conduz. Na visão de Chizzotti (2001, p. 85),

A pesquisa qualitativa pressupõe que a utilização de técnicas não deve construir um modelo único, exclusivo e estandarizado. A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. O pesquisador deverá, porém, expor e validar os meios e técnicas adotadas, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos.

Entende-se que a abordagem qualitativa vai além da quantificação e da objetivação, pois relaciona sujeito e objeto em interdependência. Na abordagem qualitativa, conforme Chizzotti (2001, p. 84),

todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos. [...] É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. [...] Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos [...] Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram.

Nessa direção, na presente pesquisa, propôs-se, primeiramente, compreender o significado da Ética do Cuidado pelo esclarecimento de conceitos. A seguir, relacionou-se tais conceitos com a educação compreendida como formação humana para, então, visualizar práticas educativas que a contemplem no desenvolvimento de projetos de Extensão Universitária. Partiu-se de uma pergunta: a contemplação da Ética do Cuidado em tais projetos pode ser motor de transformação pelo estabelecimento de uma dialética na relação universidade-comunidade (o diálogo experienciado na intersubjetividade<sup>11</sup>)? Ou seja, pode a contemplação da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária propiciar um diálogo sobre práticas educativas libertadoras?

Experienciada na existência, a intersubjetividade é real e faz-se sentir no fato de que o inusitado acontece onde, como e quando menos se espera, a partir do reconhecimento do outro como alteridade. Num projeto de Extensão Universitária, por exemplo, pode-se perceber

---

<sup>11</sup> Falar em intersubjetividade requer a compreensão de que nela a relação entre diferentes é tecida, construída sem que ocorra uma objetivação, especialmente no que se refere à alteridade. Na intersubjetividade, conforme Vaz (1992, p.50) “encontramo-nos em face de uma nova forma da dialética em que dois ‘infinitos’ se relacionam (paradoxalmente) ou dialeticamente se opõem”. A dialética implica no fato de que a objetividade seja supressumida na intersubjetividade. Na visão de Vaz (1992, v2, p. 60), “Pela relação da objetividade, o homem é ser-no-mundo; pela relação da intersubjetividade [...] é ser-com-o-outro”. Sugere-se a leitura de VAZ, Henrique de Lima. *Antropologia Filosófica*, v2, São Paulo: Loyola, 1992.

que as relações humanas, qualquer que seja a área em que se efetivam, são complexas e dinâmicas (não ocorrem de forma isolada, solipsista, individualista). Para contemplar a complementaridade, requer-se a compreensão de que esta se dá por um *ethos*, uma forma de ser e de conviver que se esforce pela convivência partícipe e dialogal; isso configura eticidade, vivência de cuidado.

Além disso, conforme Chizzotti (2001, p.104), a abordagem qualitativa tem como objetivo “provocar o esclarecimento de uma situação por uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”. Requer-se, pois, a compreensão de somente poder operar transformação a partir do diálogo porque, como bem o expressa Freire (1980, p. 83), “o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”.

Para Freire (1980, p. 27), a pesquisa qualitativa pode oportunizar a formação de pesquisadores-transformadores quando estes assumem a utopia como “a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. Nesse sentido, a contemplação da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária pode oportunizar a efetivação de uma práxis cuidadora, humanizadora?

### **1.5 Da abordagem dialética**

Na presente pesquisa, pretendeu-se a abordagem dialética por valorizar “a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens”. Nela, conforme Chizzotti (2001, p. 80), “o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”.

A dialética se faz presente não só no nível de pensamento filosófico. Em toda a realidade é possível percebê-la no dinamismo da própria existência e, assim, sem ela, a realidade nem mesmo seria possível. Ao longo da história da filosofia, a dialética sempre foi vista como oposição<sup>12</sup>. Hegel (1770 – 1831), porém, a concebeu como processo, movimento,

---

<sup>12</sup> É importante compreender isso, uma vez que toda filosofia ocidental a partir de Parmênides estava apoiada num princípio de identidade onde “o ser e o pensar são a mesma coisa” (o objeto do pensamento é o ser e o não-ser não é pensável). O princípio da identidade não admite outra possibilidade que não a de que todo ente é igual a si mesmo. Hegel, valorizando a história, a evolução, a transformação, compreende o real como um processo contínuo de mudanças. Surge, assim, um novo princípio: o da contradição. Tudo evolui porque contém, em si,

onde a contradição não necessariamente exclui, mas ressignifica a tese proposta num *aufheben*, que é, ao mesmo tempo, negar e conservar, a que se denomina “subsumição”. Com isso, na visão de Reale e Antisseri (2005, p.135), ele fez da contradição a mola propulsora da dialética.

Considerado o filósofo da dialética, em sua forma dinâmica como um método universal, Hegel procurou demonstrar que a dialética não é uma mera contraposição de conceitos, mas um método que, no conflito, descobre o absoluto e resulta no relativo, sempre novo e sempre de novo. A diferença fundamental da dialética antiga para a hegeliana é a de que enquanto aquela estava baseada numa dicotomia (infinito – finito; particular-universal; eterno-temporal; sujeito-objeto), onde um e outro termo são objetivamente distintos entre si e oponentes, chegando mesmo a ser excludentes, sem possibilidade de conciliação ou relacionalidade (são contrários!), esta se baseia numa tricotomia.

A consequência da dialética antiga é que, na prática não existe contraste interno, apenas distinção exterior. Igualmente, sua união não consiste numa verdadeira síntese, sendo apenas delimitação de um pelo outro. Na ação limítrofe do segundo termo sobre o primeiro, exclui-se toda possibilidade de desenvolvimento e o movimento dialético, em si, estagna. O processo dialético hegeliano é a superação das contradições, de forma temporária, uma vez que é contínuo e constante, pois é histórico.

Hegel entende a realidade como Espírito, o que significa que ela não pode ser entendida apenas como substância (passiva), mas também como sujeito (ativo). A realidade é processo, movimento e não coisa (substância). Enquanto Espírito, a realidade possui vida própria, que esta em constante e permanente transformação.

A novidade proposta por Hegel é uma dialética composta de três momentos: unidade, divisão e nova unidade, resultante da divisão. O processo dialético hegeliano renova-se e perpetua-se sob a forma de uma tríade: tese, antítese e síntese. Esses três momentos distintos consistem numa passagem, uma confluência de momentos, um no outro, que faz com que toda existência seja dinâmica. A dialética hegeliana, ao mesmo tempo em que é força destruidora, também é força motriz de todo e qualquer processo histórico, uma vez que a síntese contém, em si, a tese e a antítese, não de forma somatória ou excludente, mas como processos negados, conservados e elevados, pois a síntese contém a perfeição dos momentos anteriores.

---

sua própria negação. Perpassado por um conflito interno (ou luta dos contrários) tudo esta, sempre e continuamente, passando por um momento de afirmação, outro de negação e, por fim, por um de superação. Todos os momentos estão relacionados e o processo de superação é uma espécie de submissão dos 2 anteriores.

Como a realidade - o ser - não é estática, mas dinâmica, ela apresenta, em seu movimento, momentos de contradição sem que estes percam a unidade do processo que leva a um crescente auto enriquecimento. O desenvolvimento do processo se faz pelo embate e a superação das contradições. Por isso não é um modo de pensar a realidade, mas sim o movimento real da realidade, de tudo aquilo que é.

A partir disso, o cerne da dialética é o movimento: tudo o que existe ou acontece está no Absoluto, sendo um momento insuprimível seu. O Absoluto é o que na verdade é, apenas no fim de um processo que esta em constante devir, um sempre vir-a-ser. Precisamente por isso, em sua *Fenomenologia do Espírito*, Hegel argumenta que o real é o processo que se autocria, à medida que percorre seus momentos sucessivos e no qual o positivo é o próprio movimento, que é o auto enriquecimento progressivo (de planta a botão, de botão a flor, de flor a fruto, de fruto a semente, de semente a planta e assim indefinida e continuamente). Verdadeiro é o todo, mas o todo é somente a essência que atinge a completude por meio de um processo de desenvolvimento.

A dialética, então, é um verdadeiro e real movimento circular e incessante, caracterizadamente crítico, um constante devir, sendo força motriz de todo e qualquer existir histórico, presente em todo momento da realidade, pois, afinal, toda existência pode ser pensada como exemplo da dialética e dela resulta e somente por ela é possível que haja vida e conviver. Em sua proposta dialética, Hegel argumenta que realidade e verdade são uma complexidade dinâmica, em que um constante e contínuo devir remete à necessidade de uma compreensão onde o todo e as partes não se encontram dissociadas e contrapostas, mas em permanente processo de desenvolvimento, possível apenas pela dialética. Entende que toda realidade acontece transformando-se, tornando o desenvolvimento possível, mediante o conflito dos opostos, num processo dialético.

No movimento dialético, a síntese guarda aspectos da tese e da antítese, embora não se identifique com nenhuma das duas. O que ocorre é a ampliação do conhecimento. As oposições não são canceladas, mas transformadas num movimento superior (*Aufhebung*). O ser, o que é, não é estático. Está em constante transformação, em infindável devir. A dialética ensina que tudo passa, nada permanece inalterado para sempre. Há uma força destruidora que é, também, força motriz no processo histórico.

## 1.6 Do idealismo à práxis libertadora

A dialética hegeliana é idealista e, justamente por isso é criticada porque pode conduzir ao conformismo ou passivismo, especialmente diante de injustiças sociais. Para Hegel, o mundo material é a encarnação da “ideia absoluta da consciência”. Os três momentos de sua tríade se processam como o ser-em-si (tese), o ser-outro ou fora-de-si (antítese) e o retorno-a-si (síntese). Um movimento sucede ao outro: o anterior (tese) sempre consiste uma preparação para o posterior, que consiste uma negação (antítese) do anterior, com a conseqüente afirmação de um terceiro (síntese), de caráter mais avançado, amplo e abrangente. Para ele, as guerras, conflitos e lutas precisam ser compreendidos como contradições que são como mola propulsora para que a história se desenrole.

A crítica ao idealismo hegeliano foi marcada pela esquerda hegeliana, corrente composta por pensadores alemães entre 1830 e 1840 que defendiam a dialética, mas rejeitavam a unidade entre religião e filosofia. Um dos principais expoentes dessa corrente foi seu discípulo Karl Marx (1818 – 1883), que dizia que os homens não podem ser pensados de maneira abstrata, pois, afinal, não existe indivíduo fora das relações sociais. Dessa forma, as pessoas se comportam, agem, sentem e pensam de forma vinculada às relações sociais de que fazem parte.

A partir de Marx tem-se uma filosofia da práxis, fundamentada na dialética. Conforme Saviani (1980, p. 22), a visão dialética instrumentaliza com um “método rigoroso (crítico) capaz de propiciar-nos a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica”. É por isso que Marx defende a premência por uma filosofia onde o que importa não é interpretar ou descrever o mundo, mas transformá-lo.

Marx critica Hegel dizendo que sua teoria não consegue explicar a vida social com seu paradoxo: avanço técnico (com aumento do poder do homem sobre a natureza, seu enriquecimento e o progresso) x escravização crescente da classe operária (cada vez mais empobrecida e oprimida). Ao idealismo hegeliano, ele propõe um materialismo dialético, argumentando que o mundo material é anterior ao Espírito, sendo que este deriva daquele.

Precisa-se distinguir o materialismo dialético de Marx do materialismo mecanicista até então vigente. Enquanto este se fundamenta numa causalidade linear (parte de um mundo composto de coisas, onde a ação humana é determinada pelas condições materiais às quais não pode fugir), aquele considera que os fenômenos materiais são processos. Se o idealismo hegeliano pode conduzir à legitimação de realidades excludentes e opressoras pelo passivismo

e conformismo (assujeitamento do sujeito), precisa-se de uma compreensão que possibilite negar esta realidade e transformá-la pela ação humana.

Para Marx, a história não se desenrola sozinha, guiada por um Espírito Absoluto, mas sim pela ação humana, que busca transformar a realidade social. Precisamente por serem históricos, importa que os seres humanos sejam seres livres e conscientes. Determinados por condições objetivas de sua existência, compete-lhes (re)criar a história, individual e coletivamente, atuando sobre tais condições objetivas transformando-as por meio de sua práxis. Por isso, a ação humana não pode orientar-se apenas por valores puramente metafísicos, nem apenas por valores puramente técnico-funcionais.

A partir da proposta dialética surge um novo conceito de história, não mais linear. A história passa a não mais ser simples acumulação ou justaposição, mas processo movido pela contradição. É fundamental permanecer-se aberto à crítica e aprender o sentido da contradição. Opor-se a ela é encerrar-se em verdades tidas como absolutas, impermeabilizar-se em pré-conceitos e pré-juízos que conduzem ao isolamento – necrófilo por excelência - e impedem a relacionalidade e o desenvolvimento.

Talvez a partir de uma nova postura, que implique em sentir-se parte de um todo dinâmico, só possível graças a ele e só nele viável, seja permitido redescobrir a humanidade numa nova compreensão. Talvez assim uma nova possibilidade dialética promova um resgate da inércia e do comodismo e seja possível ver que a novidade se dá e é possível somente no e a partir do conflito, quando se compreende a condição humana e esta é vivenciada em sua integralidade. Isso, por sua vez, requer uma ética essencialmente cuidadora.

### **1.7 Entre a dialética e a analética**

Se a dialética é vista como possibilidade de transformação e mudança, para Dussel (1934) é, ainda, limitação. Dussel<sup>13</sup>, em sua reflexão crítica, traz a proposta de uma novidade possível a partir da superação da dialética, considerando que esta não contempla, em seu processo, a inclusão do outro como outro, em sua integralidade. Partindo da realidade latino-americana, o pensador defende que a dialética será sempre um processo excludente e, portanto, gerador de injustiças, argumentando que o que historicamente aconteceu, até o momento presente, foi um processo de interpretação e adaptação. Porque a finalidade da

---

<sup>13</sup> Dussel é filósofo, historiador e teólogo. É um dos expoentes da Filosofia da Libertação na América Latina. Defende a ética da libertação como uma “ética da vida”. Para compreender tal colocação, é fundamental entender a metodologia que propõe em seu Método para uma Filosofia da Libertação (SP, Loyola: 1986) como superação da dialética hegeliana.

libertação é romper com uma ordem ou um processo que exclui e apostar numa possibilidade inclusiva é que se precisa superar a dialética.

Dussel diz que a filosofia pensada e praticada a partir da dialética hegeliana propõe a compreensão do outro, sua interpretação e sua inclusão no sistema (inclusão numa identidade de ser vigente, posta e reconhecida como tal), mas apenas como realidade pensada, negando-se ou não se permitindo a afirmação da realidade carnal com suas exigências e necessidades reais<sup>14</sup>. Para Dussel (1986, p.148), “o rosto sensível do outro homem, que tem fome e sangue, encontra-se para além do sistema onde o ser é o pensar”. Proporcionar a inclusão não é, ainda, proporcionar participação e, por isso, a fim de contemplar a vida, em sua totalidade, torna-se necessário algo além da dialética.

Não basta pensar a realidade, é preciso vivenciá-la. Isso implica em assumir a existência com responsabilidade e empenho por transformar a realidade pela práxis e não somente a nível de ideias e ideais. A dialética idealista precisa ser criticada, pois que há necessidade de conservar-se o movimento dialético no ser e no saber, pois, conforme Dussel (1986, p.177), “a dialética acontece apenas ao nível da *práxis* e, como tal, se denomina “dialética real”, para diferenciá-la da “dialética do pensar ou metódica”. O horizonte do mundo efetivamente existe sempre em função da “fundamentação prática”. Em sua visão, enquanto o saber dialético se apoia numa *compreensão* dialético-histórica, “a práxis é primeira e radicalmente dialética, histórica” (DUSSEL, 1986, p. 179).

Na historicidade, na cotidianidade, o encontro entre o eu e o tu é inevitável e inegável. É nele que outro aparece em sua exterioridade trazendo, consigo, a epifania da revelação. Ou seja, o que ele dá a conhecer a partir do seu ser, seja este reconhecido ou não. Para Dussel (1986, p. 185), “A linguagem, a palavra [...] surge do outro, de sua exterioridade jamais englobada numa totalidade que eu possa ter e *ex-pressa* [...] seu próprio ser a partir de um além de seu rosto. Esse ser já não é ‘o visto’, mas é ‘o ouvido’.”

A dialética hegeliana reduz esta exterioridade a um conceito: enquanto “o visto” pode ser reduzido a um objeto ou englobado numa totalidade, num sistema já dado, “o ouvido” requer postura ética. Requer uma possibilidade capaz de conduzi-lo de sua condição de marginalizado à condição de dignificado. Isso implica em uma atitude de compreensão, de respeito, de escuta, de assunção e de inclusão a partir de sua tomada de consciência, de um processo de libertação, pois, conforme Freire (1980, p.74)

---

<sup>14</sup> A carne, para Dussel, representa a sensibilidade do outro, sua dor e necessidades físicas. Sugere-se a leitura de DUSSEL, Enrique. *Ética comunitária*, 2ed. Petrópolis: Vozes, 1987

Se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência. O homem marginalizado não é “um ser fora de”. É, ao contrário, um “ser no interior de”, em uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos seres autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos.

Para Dussel, a filosofia da libertação é imperativo para o reconhecimento da marginalizada cultura latino-americana e seu povo. Não basta, em sua compreensão, tomar conhecimento da cultura do outro e tentar adaptá-la ao sistema vigente. Isso nada mais é do que o que ocorre na dialética idealista, em sua tríade. A cultura latino-americana continua sendo não reconhecida, permanecendo à margem numa cultura eurocêntrica, sendo negada até mesmo por muitos de seus pares, em função de um franco processo de esquecimento e abandono causado pela alienação e subjugação dos sujeitos<sup>15</sup>. O filósofo propõe, então, um método que está além, mais acima (*aná*) que o método *dia*-lético: o método analético. Este parte, conforme Dussel (1986, p. 197),

do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; parte de sua palavra, da revelação do outro e que con-fiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria. [...] leva em conta não somente o rosto sensível do outro [...], mas exige, igualmente, colocar faticamente a “serviço” do outro um trabalho-criador.

No esclarecimento do que vem a ser ana-lético, Dussel (1986, p. 199) explica a necessária eticidade que o possibilita:

Ser intrinsecamente ético e não meramente teórico [...] a aceitação do outro como outro significa já uma opção ética, uma escolha e um compromisso moral [...] É necessário saber situar-se no face-a-face, no *ethos* da libertação, para que se deixe o outro ser outro. [...] O tema a ser pensado, a palavra reveladora a ser interpretada ser-lhe-ão dados na história do processo concreto da própria libertação. [...] não podem ser lidos, nem podem ser contemplados ou vistos. São escutados no campo cotidiano da história, do trabalho, e ainda no campo da batalha da libertação. O *saber-ouvir* é o momento constitutivo do próprio método; é o momento discipular do filosofar; é a condição de possibilidade do saber-interpretar para *saber-servir*. [...] O filósofo analético ou ético deve descer de sua oligarquia cultural acadêmica e universitária para *saber-ouvir* a voz que vem de mais além, do alto (*aná*), da exterioridade da dominação.

Embora a escuta seja de inegável valor, pode não bastar. Para Freire (2006, p. 119), é precisamente por saber escutar que é possível, também, dizer e discordar em atitude de abertura ao outro:

---

<sup>15</sup> Cita-se, apenas a título de exemplo, a cultura de uso de medicamentos químicos em substituição ao uso de recursos naturais para tratamento de adoecimentos ou no uso de “defensivos agrícolas” em substituição a modos de controle de pragas biológico.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da capacidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui, em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. [...] Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque *escuta*, jamais é autoritária.

A escuta, o saber-ouvir o outro é condição do ser analético, é o constitutivo do método analético: o outro, enquanto “o visto”, pode ser conceituado, objetivado, totalizado; não obstante, o outro enquanto “o ouvido” permanece mistério, horizonte de revelação que se dá a conhecer pelo seu dizer no face-a-face. Este saber-ouvir é o princípio para a efetividade de uma práxis que liberta. Ainda assim, fundamentados em Freire, arrisca-se sugerir que o ver e o ouvir são insuficientes.

### **1.8 A dialética como diálogo para a transformação**

A fim de caminhar rumo à transformação, rumo à humanização pelo Cuidado, qualquer que seja a área em que se atue, requer-se uma postura dialógica. O diálogo é a relação tecida entre a fala e a escuta entre diferentes. Conforme Freire (1980, p. 84-5), “o método correto é o diálogo”:

O verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometerem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como processo de evolução, de transformação, e não como entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos.

Na presente reflexão propôs-se uma metodologia dialética, compreendida como dialógica – método dialógico – porque se crê ser o diálogo a mola propulsora para que haja transformação no sentido de (re)conduzir a humanidade à humanidade. Para que haja uma Ética do Cuidado, deve haver dialogicidade. O diálogo é o marco que possibilita vivenciar o Cuidado na imanência com vistas à transcendência. É por ele que o desconhecido pode ser conhecido ou reconhecido sendo, conforme Freire (1980, p.83),

o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Para que haja transformação é preciso que haja conscientização: a consciência da incompletude e sua necessária complementaridade, a consciência do poder que reside na humanidade, é o quesito fundamental para que a transformação não seja sonho ou quimera, mas realidade, aqui e agora, em qualquer época ou lugar, a partir do Cuidado assumido como *ethos* na construção de uma Ética do Cuidado, essencialmente humana.

## 1.9 Da Coleta de dados

A pesquisa em questão foi desenvolvida em uma região fruto, essencialmente, da colonização europeia (poloneses, italianos e alemães) com alguns municípios onde ainda se encontra cultura indígena remanescente e, também, descendentes de árabes e afro-descendentes. A região do Médio Alto Uruguai é propícia ao desenvolvimento da agricultura familiar, rica em recursos naturais (plantas medicinais, fontes hidrominerais) e, não obstante, dependente do modelo convencional de agricultura (uso de agrotóxicos em larga escala, monocultura...).

Nela ocorre, igualmente, um franco processo de perda dos valores de cuidado da vida e promoção da saúde. Isso pode ser percebido nas práticas da cultura original: costumes populares caem no esquecimento sendo substituídas, quase que totalmente, pelo modelo químico-industrial e a cultura de subsistência é substituída, paulatinamente, pela agroindústria e produção integrada. Acresce-se a isso o ainda crescente êxodo rural. Tais fatores provocam a perda de autonomia pessoal e comunitária com suas mais variadas implicações e consequências. Em tal contexto é mister a tomada de atitudes visando construir e fortalecer modelos de desenvolvimento sustentável, bem como o empenho por uma práxis que dignifique a vida e o conviver: uma práxis cuidadora.

A população, de um modo geral é religiosa e, na região, diferentes denominações são encontradas, sendo que o município de Frederico Westphalen é sede diocesana. Alguns municípios mantem trabalhos pastorais com forte vínculo nas comunidades locais, destacando-se as seguintes: Pastoral da Criança em Palmitinho (mais precisamente no Km 16), Pastoral da Saúde em Nonoai e Pastoral do Agricultor em Palmitinho (mais precisamente na Linha Barra do Suco). Estas são desenvolvidas por pessoas voluntárias, principalmente mulheres, da Igreja Católica e da Igreja Metodista.

Nesta região a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – mantem um campus no município de Frederico Westphalen. Como universidade, nela se

desenvolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. Sendo universidade comunitária, considera-se que as ações que por ela se pontuam sejam de grande relevância para a comunidade.

Sua visão é “ser reconhecida como uma universidade de referência que prima pela qualidade e ação solidária, inovação e integração com a comunidade”. Como missão, almeja “formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, construindo conhecimento, promovendo a cultura, o intercâmbio, na busca da valorização e solidariedade humanas”. Ela tem sido reconhecida, popularmente, como uma universidade que forma professores/as e que tem um grande compromisso com agricultores/as. A URI desenvolve, na região, vários projetos de Extensão Universitária, que são o elo entre a universidade e a comunidade.

Considera-se que a época atual encontra-se caracterizada por uma série de problemas complexos, exigentes de novas perguntas e novas respostas. Os fenômenos observados a partir da tecnociência que, muitas vezes, não passam de resultados (e que não são compreendidos como fenômenos), têm orientado diversas práticas e, dessa forma, a ciência e suas tecnologias (com sua visão mecanicista e reducionista) parecem ter conduzido a um saber que pode não contribuir com a promoção e o cuidado da vida.

Toda pesquisa (mas de forma especial a qualitativa) estará, sempre, sujeita à relatividade. Por isso, a abertura à crítica é de fundamental importância para que haja transformação e não imposição, isto posto porque, conforme Chizzotti (2001, p. 83)

na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõem-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum, e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais.

Para a pesquisa qualitativa, a coleta de dados não se dá de forma dissociada do contexto e dos participantes da pesquisa, pois, conforme Gaskel (2002, p. 68) “a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Na visão de Chizzotti (2001, p. 84), “É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência” sendo que, nela, o pesquisador precisa atentar ao significado de detalhes, tentar perceber o sentido oculto e que se desvela ora num olhar, ora num silêncio, ora num gesto.

Cabe à pesquisa não só a coleta de dados, a discussão/debate sobre os dados conhecidos, sua interpretação e o apontar de caminhos. Mais do que trazer novidades (que podem se transformar em modismos), é preciso refletir sobre a importância de uma pesquisa

que remeta aos princípios universais de possibilidade e do dinamismo da vida (nem sempre lembrados, mas sempre necessários) e dialogar sobre possibilidades a serem construídas. Talvez o que mais se precise considerar, ao falar de pesquisa em educação, é de que a verdadeira liberdade é a eticidade que conduz à integridade e dignidade de vida.

Ainda que soe num tom filosófico, a intenção da reflexão é desafiar a que a pesquisa a qual se propõe decorra de perguntas autênticas, transcorra de forma relacional na complexidade da existência e conduza ao diálogo sobre a liberdade do ser e a dignidade da vida e no conviver a partir da educação entendida como processo humanizador, cuidador.

### **1.10 O desenho metodológico da pesquisa**

A fim de alcançarem-se os objetivos propostos numa pesquisa, é importante definir como esta será realizada, o que se denomina desenho metodológico.

Quanto aos fins, a pesquisa proposta se considerou exploratória considerando-se que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o tema. Nela não se configurou a elaboração de hipóteses, pois, conforme Gil (1996, p. 45), seu objetivo principal é “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Não se descarta, portanto que, no desenvolvimento da pesquisa tal configuração possa se dar, pois, conforme Gil (1996, p. 45), a maioria de casos desse tipo de pesquisa envolve pesquisa bibliográfica, entrevistas com sujeitos que já viveram experiências com o tipo de problema proposto na pesquisa e a análise de exemplos que promovam sua compreensão.

Quanto aos meios, a pesquisa proposta foi descritiva. Pesquisas descritivas objetivam, conforme Gil (1996, p. 46), “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Na presente abordagem, objetivou-se a pesquisa sobre a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária a fim de perceber se ela possibilita um diálogo sobre práticas educativas libertadoras. Ainda, quanto aos meios, na presente proposta utilizou-se a pesquisa de campo, documental e bibliográfica.

A partir do levantamento bibliográfico, procurou-se explicar e referenciar o problema citado a partir de pensamentos já dados e publicados e que pudessem servir a tal propósito, pois conforme Gil (1996, p. 48), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. É por ela que é possível colocar-se em contato direto com o que já foi pensado, construído, escrito e

formulado por outros pesquisadores, em outros (e talvez distintos) contextos, sobre o assunto aqui proposto e que podem servir como base a partir da qual traçar uma nova construção.

O levantamento documental difere do bibliográfico na natureza das fontes sendo que, conforme Gil (1996, p.51)

enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa.

Na análise recorreu-se, ainda, ao manual da universidade e outros textos informativos por ela disponibilizados.

No que se refere à escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa, trabalhou-se com sujeitos de projetos de Extensão Universitária em andamento na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen – RS. Trabalhou-se com a totalidade dos projetos de extensão (não tendo, portanto, amostragem), com os orientadores dos projetos, com os avaliadores do CIAPEX, com os gestores da universidade e os acadêmicos bolsistas dos projetos. No desenvolvimento da pesquisa observou-se os princípios básicos da beneficência, do respeito à pessoa e da justiça para com todos os sujeitos participantes.

A pesquisa contou com o consentimento da direção da universidade e do comitê de ética em pesquisa para ter acesso aos dados para o seu desenvolvimento. A seguir, encaminhou-se o contato com o CIAPEX, a fim de obter acesso aos nomes e e-mails dos alunos extensionistas e orientadores de projetos em andamento. O contato, convidando alunos bolsistas e orientadores, foi feito via e-mail. Outros sujeitos foram contatados diretamente em seus setores de atividades. No contato foi enviado e entregue o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C) que foi devolvido preenchido e assinado. O material da coleta de dados encontra-se arquivado, disponível para consulta e, num prazo de cinco anos, prevê-se sua incineração.

Considerando-se que, conforme Gaskel (2002, p. 73), “toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca”, e que “a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades”, trabalhou-se com os sujeitos envolvidos nos projetos de Extensão Universitária na modalidade de diálogo, com entrevistas individuais e com grupo focal. A pesquisa com entrevistas, na visão de Gaskel (2002, p.73) “é uma interação, uma troca de

ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”.

Acerca da importância do grupo focal, destaca-se que é nele que a troca de experiências, o esclarecimento de conceitos e o diálogo podem ser possibilidade concreta. Para Gaskel (2002, p. 76), “O grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros”. Nele ocorre, portanto, a possibilidade não somente da coleta de dados e informações, mas, também, a troca de experiências e o esclarecimento de conceitos que, por vezes, não estejam bem esclarecidos. Nesta modalidade, foi instituído num relator que fez anotações em um diário de campo, onde constam as falas e contribuições dos participantes, sendo que sua transcrição pôde ser conferida pelos participantes.

Aos gestores, avaliadores e orientadores foi entregue um questionário que foi devolvido com suas respostas. A entrevista individual com grupo focal possibilitou conhecer a forma como os projetos foram encaminhados e direcionados à comunidade, a metodologia empregada no seu desenvolvimento e o resultado das ações desenvolvidas junto à comunidade. Somente os bolsistas participaram do grupo focal. Em todas as modalidades, trabalhou-se com perguntas que constituem o tópico guia. Para Gaskel (2002, p. 73), estas “perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir”. O apêndice B consiste nos tópicos elaborados que foram utilizados no grupo focal e nos questionários individuais, respectivamente.

A realização da entrevista com o grupo focal foi desenvolvida em uma sessão de, aproximadamente 90 minutos. Considerando-se que, conforme Gaskel (2002, p. 75), “o objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem” fez-se uso da sensibilidade no desenvolvimento de assuntos. Considera-se que isso proporcionou vivências e o compartilhar de experiências. Isso pode resultar no aperfeiçoamento do desenvolvimento dos projetos de Extensão Universitária e na visualização da possibilidade de tais projetos se configurarem como práticas educativas libertadoras.

Além da condução natural no grupo focal, cuja montagem se deu por adesão e interesse, utilizou-se recursos<sup>16</sup>, visando estimular os participantes, despertando ideias e diálogo como associação livre. No apêndice A pode-se visualizar tais recursos.

---

<sup>16</sup> Detalhamentos sobre tais recursos podem ser encontrados em GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W e GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002 (especialmente p. 80-81)

Considerando-se que a presente pesquisa foi qualitativa, a análise dos dados esteve presente em todo o processo, como mecanismo de organização do material coletado, pois, conforme Lüdke e André (, 1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo material obtido durante a pesquisa”. Ou seja, na construção da problemática de pesquisa e seu desenvolvimento, na verificação da pertinência das questões estudadas, nas transcrições e tabulações das entrevistas, na análise de documentos e demais informações que fazem parte da coleta de dados.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 45), a análise qualitativa é dividida em dois momentos. Implica, primeiramente, na “organização de todo material dividindo-o em partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. Depois, estes “são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado”. Sob essa perspectiva, na presente proposta, o primeiro momento deu-se ao longo da aproximação empírica com os sujeitos da pesquisa, na constituição do corpus e na coleta de dados. O segundo momento, que se constituiu a fase mais formal da análise, aconteceu com o término da coleta de dados e com a construção de um conjunto de categorias descritivas. Estas contribuíram no sentido de agrupar ideias e conceitos inter-relacionados com a teoria para, então, possibilitar a compreensão e o diálogo acerca das questões da pesquisa.

## 2 ÉTICA DO CUIDADO: SIGNIFICAÇÃO DE UM SENTIDO COMPREENDIDO

Neste capítulo, reflete-se sobre a Ética do Cuidado buscando relacionar seu conceito à educação. Recorre-se ao conceito filosófico de Heidegger (2008, p. 260)<sup>17</sup>, filósofo do existencialismo, que propõe que “por sua essência, o ser-no-mundo é cura”. Sob esta perspectiva, a perda de conexões/relações entre o todo e as partes caracteriza o descuido; o (r)estabelecimento da relacionalidade caracteriza o Cuidado. A cura, o cuidado<sup>18</sup>, consistem a essência existencial, ôntico-ontológica do ser humano e, por isso, o humano necessita, nela, constante (re)ancoragem. O Cuidado configura, assim, princípio identitário axiológico sem o que não há como falar-se em ética e em ser humano.

Partindo dessa compreensão, vê-se o ser humano, a vida e o mundo a partir da práxis do cuidar, sendo que a Ética do Cuidado implica na promoção da saúde em todas as relações. Por ela assume-se, como missão, enaltecer, revitalizar e fortalecer práticas de Cuidado à vida, sustentando-as como *ethos* em que somente a promoção da saúde conduz à prevenção da doença em todas as áreas da existência.

Isso se dá a partir de uma atitude essencialmente marcada pela racionalidade (que nos caracteriza como humanos), ou seja, a capacidade reflexiva! Tal atitude implica em ações e práticas que demandam profundidade e requerem comprometimento configurando, então, eticidade, pois, conforme Freire (2006, p. 33-4), “não há como pensar certo à margem de princípios éticos. [...] Todo pensar certo é radicalmente coerente. [...] Pensar certo é fazer certo”. Assim, cultivar a terra não pode ser sinônimo de espólio e contaminação. Ser guardador do irmão/ã não pode justificar sua opressão, sujeição ou aniquilamento.

A tomada de consciência que desacomoda, impele à busca, conduz à participação, resulta na conscientização, que implica em criar estratégias, gerir possibilidades, fomentar programas educativos, valorizar práticas e saberes alternativos e compartilhar resultados de forma dialógica, transcendente e ininterrupta. Para Freire (1980, p.27), a conscientização é um processo permanente e sempre renovado:

---

<sup>17</sup> A obra *Ser e Tempo*, de Martin Heidegger, publicada em 1927, propõe a ruptura entre o homem racional e o universo que habita, considerando-o partícipe da realidade. É nela que o autor defende que, “O ‘ser-no-mundo’ tem a cunhagem da ‘cura’, na medida do ser” (HEIDEGGER, 2008, p. 266).

<sup>18</sup> O termo ‘cura’, no original da língua alemã – *Sorge* – sofre flexão de gênero em sua tradução para a língua portuguesa, passando a ser denominada ‘cuidado’.

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil. [...] A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em ‘fator utópico’.

Para isso, na prática diária, há que se, sempre de novo, estimular o espírito instigador (em cada um/a de si e nos outros) e arriscar perguntas, propor-se o pensar como tarefa elucidativa e dispor-se ao aprender a aprender. Isso remete à área da formação humana, com uma visão integradora de interdependência e complementaridade. Uma formação que seja, em cada um/a, verdadeiro processo de (re)construção do valor humano e a que se denomina, nesta reflexão, transformação, Cura, Cuidado.

## 2.1 A construção cultural do ser de Cuidado

Enquanto não se repensar as relações como uma inter-relação, que faz todos dependentes de todos e do todo maior, numa corrente de respeito e complementaridade, estar-se-á mais e mais caindo no abismo da impessoalidade que leva, mais cedo ou mais tarde, ao caos pessoal, comunitário e social.

Depende exclusivamente da humanidade (como humanos) transformar-se a si mesma (auto-conhecimento), o mundo (conhecimento) e estabelecer uma relação de respeito mútuo entre todos e também em relação ao eco-sistema como um todo (re-conhecimento). Conforme Heidegger (2008, p. 565), a origem latina da palavra conhecimento, *co-gnoscere*, remete à experiência de gerar, germinar em conjunto. Na língua alemã conhecer é *kennen* e reconhecer é *erkennen*. “Conhecer é um processo gerador de nascimentos. [...] reconhecer é admitir-se remetido em todo conhecimento para o processo de sua germinação e nascimento. É por isso que todo conhecimento é ontologicamente genético.”<sup>19</sup>

Construir uma realidade onde o respeito, a tolerância, a inclusão e a liberdade resultem em dignidade de vida exige auto-conhecimento, construção de conhecimento e reconhecimento, o que se dá no despertar para o exercício da humanidade. Considera-se que esta consiste na consciência da incompletude e sua necessária complementaridade. Considera-

---

<sup>19</sup> Em Perissé (2008, p. 62) lê-se que o termo, “para o poeta Paul Claudel (1868 – 1955), era *co-naissance* – conhecer, co-nascer, nascer com aquilo que conhecemos. Ao conhecer, renascemos como conhecedores, como seres do *logos*, a palavra geradora de excitação e entusiasmo.”

se que somente a consciência da incompletude não basta para que haja humanidade; é preciso, também, a consciência da necessária complementaridade. Isso implica em humildade para aceitar a complementação e, também, a capacidade doativa para complementar. Essa consciência se dá como resultado de um processo em que o cuidado é vivenciado, experienciado, o que se traduz em ética.

A consciência de que a falta de humanidade é deletéria, faz requerer a presença de humanidade nas relações que permeiam a existência. Tais relações são vivenciadas como eticidade, traduzindo-se como relações de interdependência e complementaridade. Ao tomar-se consciência de que no ser *humano* reside o poder, ocorre o despertar para a ação transformadora, cuidadora que possibilita a (re)construção conjunta de um mundo onde imperem valores (!) humanos, em que a vida digna seja a premissa máxima.

É a utopia do sonho: professar a fé num saber e num fazer que dignifica a vida e o conviver considerando-se que, na visão de Freire (1980, p. 27), “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. É, pois, aquela consciência que brota de que “assim como esta não pode continuar”, de que “para mudar é preciso acreditar” e de que, “sendo humanos, em sua autenticidade, é possível transformar”. Transformar o descuido em Cuidado, a competição em colaboração, a descrença em confiança, o isolamento em integração, o preconceito em tolerância e respeito, o individualismo em solidarismo, a indiferença em amor, a omissão e o descaso em atenção, interesse e empatia.

Trata-se de fortalecer o poder de resiliência ante os (des)caminhos que, como humanidade, muitas vezes se está a trilhar e engajar-se por (re)conhecer o Cuidado no cuidador de modo a perpetuá-lo na existência como novidade de vida. A concretude desse cuidar só o pode ser para o outro, ainda que seja cuidar de si, pois que é impossível cuidar de si de forma isolada e solipsista. Cuidado implica comunhão, participação, interdependência: é empenho, engajamento, comprometimento, responsabilidade, cura! Na visão de Heidegger (2005, p.17), “para onde se dirige “o cuidado”, senão no sentido de reconduzir o homem novamente para sua essência? Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem (homo) se torne humano (humanus)?”

O Cuidado faz com que no ser-se humano perceba-se o sentido de sê-lo e, precisamente ao sê-lo, promova-se sua (re)significação construindo uma cultura de resistência (ou será que dever-se-ia chamar cultura de resiliência?), uma cultura verdadeiramente humana, cuidadora. Considera-se a cultura como a capacidade de pensar e construir

significados a partir da compreensão do sentido de ser. Tal construção se dá de forma coletiva sendo que o ser pertencente à espécie humana, por ela (a cultura) se faz, torna-se humano. Sua humanidade se desenvolve fundamentada em valores humanos o que, por vezes, pode significar negar uma cultura (do descuido?!) e empenhar-se por estabelecer uma contra-cultura ou cultura da resistência compreendida e vivenciada como cultura do Cuidado.

Parece pertinente tentar esclarecer isso. Ao nascer, condicionado, em um determinado contexto, o ser humano é um *já-ser-em*. Embora o contexto esteja para ele já determinado, constitui permanente abertura. É precisamente neste contexto que ele se humaniza (ou não) e, em decorrência, pelo seu jeito, modo, forma de ser (ou seja, seu *como*) humaniza (ou não). A cultura, assim, torna-se funcional: serve para dar unidade a um grupo que comunga os mesmos valores, usos e costumes. Auxilia na construção de identidades, servindo para unir, congregar, agregar e transformar. O *ser-junto-a* implica em comungar, compartilhar, participar, pois, nascido num meio já dado, o ser sofre influências, sendo (por ele e nele) moldado, transformado; pode, portanto, ser humanizado ou desumanizado, inumanizado.

Nesse mesmo meio, pela sua condição pertençual, relacional, estabelece vínculos, cria novas possibilidades, age (ou é coagido, o que, decididamente, não lhe concerne humanidade, pois constitui existência alienada) de modo a, pela sua participação, transformar o meio em outro meio. Ao participar, ele se assume como sujeito que, consciente de seu poder (e dever ético) humaniza, consistindo isso a sua meta primordial. Nisso consiste o *para*, o alvo, a meta que direciona a realização de seu ser. A constante abertura é, então, um permanente convite a um processo que requer mediação, compreensão de sentido e significação por ser dinâmico e, justamente por sê-lo, exigir eticidade.

Pela compreensão do seu sentido de ser, o ser pertencente à espécie humana faz-se livre, torna-se humano e humaniza, pensando e agindo não instintivamente, mas exercendo a liberdade. Ao fazê-lo de forma genuína, constitui-se agente transformador e, nas expressões de conjunto, cria símbolos, tece práticas, estabelece relações, orienta e projeta seu conviver segundo princípios. Essa transformação origina a cultura que, conforme Aranha (2006, p. 58), consiste no conjunto do que o ser humano “produz para existir e atender suas necessidades e desejos”.

Nesse processo transformador o ser humano deixa de ser natural, faz-se cultural. Na visão de Reale (1999, p. 244),

a cultura não é senão concretização ou atualização da liberdade, do poder que tem o homem de reagir aos estímulos naturais de maneira diversa do que ocorre com os

outros animais, cujas reações são de antemão predeterminadas pela natureza de seu ser, no círculo de suas necessidades imediatas.

A cultura é, então, construção a partir de um jeito de ser que faz o ser humano agir de forma não instintiva, mas reflexiva. Para Freire (1980, p. 38), “na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura”. Dessa forma, a ação cultural é processo, construção conjunta em que, conforme Aranha (2006, p.68), “a situação vivida adquire novo sentido e, portanto, é transformada”. É, pois, ação transformadora.

Como ser cultural é impossível ao ser humano, num autêntico existir, conformar-se. A transformação (sua e da realidade de que é parte) é imperativo do e para o conviver humano. Como ser cultural é impossível ao ser humano a apatia, a indiferença; não lhe satisfaz a repetição, impele-o a busca da ruptura, a transformação e, nisso, constrói-se em comunidade, criando e recriando conceitos, estabelecendo valores e normas de convivência.

Nesse sentido, há que se refletir sobre a atuação de todos num contexto em que parece que se vive, como humanidade, uma era de fluidez, um estádio fractal onde signos e ações, despidos de sua essência, destituídos de seu conceito, valor, origem e finalidade, se auto reproduzem infinitamente e onde a cultura é construída sob um forte viés de alienação, subjugação ou indiferença. A crise de valor e de valoração atinge a humanidade gerando uma caótica vulnerabilidade (generalizada, por sinal) em que, por vezes, torna-se difícil sonhar o ausente, projetar o futuro e viver o presente.

Na comunidade ocorre a utopia: sonha-se o ausente, projeta-se o futuro, vivencia-se o presente a partir de um princípio identitário passível de compreensão de sentido e possível de significação na existência. Cabe destacar o sentido de comunidade como o lugar onde se é pessoa e não objeto, considerando-se que, na visão de Freire (1980, p. 34), “a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto”.

Recorre-se, ainda, a Dussel (1987, p. 21) em sua definição sobre comunidade:

Comunidade é a que tem tudo em ‘comum’. [...] Na comunidade todos são pessoas para pessoas; as relações são práticas e a práxis é de amor e caridade: cada um serve o outro pelo outro mesmo na amizade de todos em tudo. [...] A comunidade é o sujeito real e o motor da história, nela estamos ‘em casa’, em segurança, em comum.

Ou seja, na vivência em comunidade não se é meio, mas fim em si. Em comunidade constrói-se a eticidade e, por ela, se faz participação. A participação conduz à transformação, à humanização, como processo em comunidade sendo que, na visão de Freire (1980, p. 30) “para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é

absolutamente necessário transcender as situações limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas”. Falar em comunidade e em construção cultural pressupõe a existência de diferenças e seu reconhecimento. As diferenças, a fim de garantirem a continuidade (do indivíduo e da espécie), comungam de certo princípio identitário que as leva a buscar uma unidade que lhes seja comum e empenho por tecitura conjunta: respeito e tolerância, por exemplo. Essa busca (pelo que seja capaz de unir as diferenças, ao invés de separá-las ou uniformizá-las) é o que, precisamente, caracteriza a desnaturalização do ser humano, concedendo-lhe humanidade.

Na busca e empenho pelo estabelecimento de um princípio identitário axiológico, passa o ser humano a construir-se culturalmente. É o processo de conscientização, sendo que esta implica, conforme Freire (1980, p. 26), “que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Demanda, então, educação<sup>20</sup>.

Pela consciência, afasta-se o ser humano do puramente instintivo e, deixando de pertencer ao impessoal e ao mecânico, busca compreender o sentido de sua existência e dar significado a ela na realidade com uma ação que se opõe à mera reação ou operacionalização. Nessa direção, Freire (2006, p.50) fala em inacabamento do ser: “O inacabamento do ser é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. É, pois, pela consciência que o ser humano se distancia das outras espécies e, na intencionalidade da ação, torna-se agente cuidador, transformador tornando-se, assim, um construtor da realidade que busca compreender e que, pela sua ação volitiva, intencional, transforma.

Isso, conforme Freire (1980, p. 26), torna a conscientização “um compromisso histórico”, pois “conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. A conscientização decorre, então, de um processo formador caracterizado como humanização que depende de educação.

Tal processo é processo dinâmico (não estático) e constante (não eventual ou passageiro). Só é viável em um conjunto que se compõe de diferentes olhares, diferentes contribuições, diferentes motivações, diferentes subjetividades e que, em relações de

---

<sup>20</sup> O termo alemão *Bildung* parece expressar mais claramente o que se quer dizer com o termo educação nesse texto, pois que significa um processo de construção e de formação humana aproximando-se, portanto, também, do que os gregos entendiam como educação, expresso por JAEGER, Werner em *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

interdependência, formam uma comunidade. Nela, a complexidade é sentida, percebida, admitida e assumida implicando em relacionalidade e abrindo a porta à convivibilidade e à complementaridade.

Em comunidade, a consciência passa ser crítica e dialética. Não uma dialética subsumidora, mas complementar, dialógica. A crítica faz perceber lacunas, admitir necessidades, buscar complementação, pois o diferente passa a ser não o antagonico, mas a alteridade, o outro com quem, junto a quem a necessária transformação é possível. Despido de pré-conceitos (que levam à intolerância e ao isolamento), em constante abertura, o ser humano se conhece em re-conhecendo-se, numa relação de intersubjetividades que convivem, são comunidade.

Essa relação e essa transformação requerem e estabelecem vínculos comunicativos que, ao serem tecidos, originam a cultura do cuidado sendo que sua tessitura consiste na significação do sentido compreendido. Precisamente por ter sido compreendido o sentido carece, requer significação e, na significação passa a ter signos. Tais signos são sua expressão, sua representação e ela acontece numa forma, num jeito, num modo de ser (ética e estética) e de viver (política). Ou seja, é a cultura humana se construindo, de forma coletiva, comunitária, em comunidade. É uma construção que implica em abertura, pois requer certa ruptura para que o todo (comunidade) expresse as diferentes partes de que se compõe sem que estas deixem de ser unidade.

Construir-se culturalmente é construir-se comunitariamente e isso implica o abandono de noções generalistas e, igualmente, um conviver cuidadoso. Uma convivência dialógica em que, pela interdependência, a unidade contemple a complexidade. O ser humano, por ser complexo, requer relacionalidade entre a unidade e a multiplicidade, entre o todo e as partes, o individual e o coletivo, o eu e o outro. Isso pode ser vivenciado como interdependência e complementaridade. Construir-se culturalmente é possível somente à medida que se pratica a relacionalidade, a dialogicidade, como bem o expressa Freire (1980, p. 38) “a cultura é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens”.

Assim, só é possível haver humanidade a partir da consciência da incompletude e sua necessária complementaridade, com vistas e empenho pela efetivação desta, o que consiste em assumir-se o cuidado no jeito, modo, forma de ser, como *ethos*, que resulta em eticidade. Nessa direção, Freire (2006, p.56) argumenta que “A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo”.

Considera-se que só pode haver eticidade na vivência em/da<sup>21</sup> comunidade, pois, o (re)conhecimento das diferenças, sua irrecusável interdependência (e necessária dialogicidade na construção de novas subjetividades) nela se dá. A utopia da construção ética é que, diferentemente de subjugar os diferentes, procurando estabelecer uma igualdade numa aparente *pax romana*<sup>22</sup>, o humano em sua legitimidade axiológica, procura estimular o convívio fundamentado em princípios basilares que contemplem a radicalidade da dignidade de vida a fim de possibilitar um autêntico processo de construção cultural moldado pelo Cuidado. É nisso que consiste sua (r)evolução<sup>23</sup> ou, vale dizer, a transformação.

Na visão de Freire (1980, p. 36), “Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre esse contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito”. Quando o ser humano cresce consciente de que não é possível seu viver e seu ser sem que seja em comunidade, sem que seja na interdependência com o outro e na necessária complementaridade, cresce na consciência de ser cuidador, deixa de ser assujeitado, submisso ou omissivo; passa a ser sujeito.

Sendo sujeito, constrói a (não só) sua história, na construção conjunta dos que são *junto a e com*. Isso, como já visto, leva ao desenvolvimento da cultura humana ou cultura do Cuidado. Este desenvolvimento não pode ser equiparado à operação ou operacionalização; precisa ser compreendido como processo em que o todo contempla as partes que, por sua vez, contemplam o todo numa dialogia complementar, de admirável e dinâmica interdependência, em que a teia da vida é tecida. Trata-se de um jeito, modo, forma de ser e de conviver que se compreende apoiada ou sustentada em relações histórico-sociais cuidadoras, tornando o indivíduo consciente de seu poder cuidador. A partir de um processo de formação em que a conscientização gera protagonismo, a libertação consiste na transformação em que o cuidado passa a ser ética.

A ação humana é a resposta inconformada a uma realidade percebida sendo que, conforme Freire (1980, p. 37)

A resposta que um homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de

---

<sup>21</sup> Vivência *em* comunidade diz respeito à participação de diferentes que comungam, partilham princípios, costumes, valores. Vivência *da* comunidade diz respeito a essa comunidade como organismo vivo, composto por diferentes que, pela sua práxis, promovem transformação.

<sup>22</sup> Trata-se de compreender que a antiga paz romana, “paz querida politicamente pelo imperador e seus mais altos funcionários, estabelecida e garantida pela intervenção das regiões” pode ainda se fazer presente, em nosso meio, embora camuflada e, estrategicamente articulada. Sugere-se a leitura de WENGST, Klaus. *Pax Romana: pretensão e realidade*. São Paulo: Paulinas, 1991

<sup>23</sup> Evolução entendida como desenvolvimento e Revolução entendida como mudança.

modo diferente. [...] No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta o seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente 'adaptado' à realidade e aos outros, mas 'integrado'.

Isso, por sua vez, conduz ao fortalecimento da responsabilidade pessoal e coletiva e, conseqüentemente, ao fortalecimento da práxis solidária em e na comunidade de que é/faz parte. Reforce-se o dito relacionando-o, mais precisamente, à forma local (sem perder de vista o global) considerando-se que, conforme Bauman (2007, p. 88) “para a maioria de nós e na maior parte do tempo, os temas locais parecem ser os únicos “a respeito dos quais podemos fazer alguma coisa” – influenciar, corrigir, melhorar, redirecionar”. É, pois, na comunidade em que se está inserido e da qual se é parte que a realização como ser humano se faz sentir de forma mais contundente.

A vivência da humanidade, fundamentada no princípio do Cuidado, pode ser caracterizada na interdependência, na igualdade da condição humana, no respeito e tolerância; na complementaridade. Ser humano, portanto, não pode ser sinônimo de representar; é preciso ser partícipe, ajudar a construir a cultura do Cuidado no lugar em que se habita a partir da comunidade em que se é parte.

Pode-se dizer que o que caracteriza a humanidade como humana é a inalienável e irrecusável incompletude: não basta-se a si mesmo. Na existência, para que haja convivência, é imprescindível poder contar com o outro e isso requer comprometimento com o sentido da existência, compreendido, assumido e vivenciado. Comprometimento com uma cultura da resistência ou de resiliência<sup>24</sup>, cujo objetivo seja ajudar a libertar as pessoas, num processo de conscientização que conduza à libertação gerando protagonismo, relativizando sua dependência de um poder econômico, político e social que subjuga mentes e consciências ao ponto de desumanizá-las. Conforme Freire (1980, p. 40), “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la”. Há que haver comprometimento, então, com uma formação que conduza ao Cuidado na práxis da interdependência.

Assumir-se como sujeito é ajudar a libertar de forma radical: libertar de si mesmo, em direção ao outro com quem é possível ser novidade de vida e não mera repetição; libertar do medo de tentar para a ousadia de arriscar o inusitado; libertar em comunhão. Tendo

---

<sup>24</sup> Poder-se-ia falar dela como uma Cultura do Cuidado?

compreendido o que rouba a humanidade do ser, o humanizado não medirá esforços para humanizar, pois estará apto a auxiliar a que se caminhe rumo ao Cuidado como princípio para um digno conviver, em que seja possível cuidar da vida em toda sua extensão a partir de pequenas ações ou de atitudes rotineiras vivenciadas pelo princípio axiológico do cuidar.

Cuidar, aqui, significa submeter o processo da construção cultural a uma profunda crítica acerca das bases, princípios, valores que direcionam a existência nos atuais moldes em que esta se desenvolve. Significa, também, em rever conceitos que, por vezes, não se acham bem (ou tão) esclarecidos. Significa, ainda, submeter o cientificismo e o tecnicismo a uma crítica acerca de como tem conduzido os saberes e os fazeres em sua relação com a vida e o conviver. Cuidar, aqui, significa empenhar-se pela revitalização de saberes capazes de orientar o ser humano a que, sendo humano, forje (ou revitalize) uma cultura do Cuidado.

O desenvolvimento ou revitalização de tal cultura deve levar ao fim último da promoção da vida e da dignidade humana, caso contrário, perde o sentido de ser. Nesse diálogo, pretende-se cativar pessoas a que se instituem agentes transformadores pela sua eticidade, que se assumam como cuidadores/as, que compreendam o sentido de ser para poder, em e com a sua prática, significar tal sentido compreendido. Para Freire (1980, p. 40), “ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne”. Trata-se de não somente saber *o que* se deve fazer, mas, também, de saber *por que* se deve fazê-lo a fim de caminhar rumo a um *como* fazê-lo apostando em (talvez nem tão) novos valores. Valores, instituídos como tal, pela vivência do Cuidado assumido como *ethos*, ou seja, pela ética vivenciada como cuidado.

## 2.2 Da Ética à Ética do Cuidado

Abordar a temática proposta requer esclarecimento acerca de como se entende os conceitos de ética e de moral. Parte-se de uma compreensão que situa o termo ÉTICA como derivativo do termo grego *ethos* e que encontra respaldo em Vásquez (2008, p. 24): “Ética vem do grego *ethos*, que significa analogamente ‘modo de ser’ ou ‘caráter’ enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem”.

Nessa compreensão, o *ethos* é o lar, a morada do ser humano sendo por este moldado, construído como forma de seu ser no mundo. Vaz (1988, p. 18-9) assim o expressa: “o espaço do *ethos*, enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído” e constitui “a face da cultura que se volta para o dever ser ou

do bem”. É, portanto, uma construção que o ser humano empreende como modo de ser na existência, no mundo da vida.

A ética, compreendida como *ethos*, pode ser descrita como um conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas. Conforme Vaz (2009, p.12),

Na verdade esse problema envolve, de alguma maneira, todos os outros, desde que se entenda por *ethos* a dimensão do agir humano social e individual na qual se faz presente uma normatividade ou um dever-ser [...]. Enquanto social o *ethos* é *costume*, enquanto individual é *hábito*.

A partir dessa compreensão, a ética se relaciona com a moral que, na visão de Vásquez (2008, p.37), é entendida como “conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada”. A moral surge então, efetivamente, quando o ser humano supera sua natureza instintiva e passa a ser partícipe, ser social, membro de uma coletividade em que se estabelecem acordos para a convivência.

Enquanto a ética aponta para um modo próprio de ser e de conviver, fundado em um princípio axiológico, onde se abriga a humanidade do ser humano, a moral constitui um conjunto de acordos normativos para a vida em comunidade. Para Morin (2007, p. 22), “o sentimento de comunidade é e será fonte de responsabilidade e de solidariedade, sendo estas, por seu turno, fontes de ética”. Justamente por isso a ética é o fundamento, a base, o alicerce sobre o qual o ser humano se sustenta. Compreendido como *ethos* que abriga a humanidade do ser humano, a ética, na visão de Rios (2011, p. 29), é “espaço da reflexão filosófica que se define como a reflexão crítica, sistemática, sobre a presença dos valores na ação humana”.

Como ciência, compete à Ética cuidar não só da moral, dos costumes, mas do ser humano como um todo, orientando a práxis da convivência, pois seu fundamento parte de uma concepção filosófica do ser humano em seu modo de ser. Para Vásquez (2008, p. 28)

A ética nunca pode deixar de ter como fundamento a concepção filosófica do homem que nos dá uma visão total deste como ser social, histórico e criador. Toda uma série de conceitos com os quais a ética trabalha de uma maneira específica, como os de liberdade, necessidade, valor, consciência, sociabilidade etc., pressupõem um prévio esclarecimento filosófico.

Dussel (1934), filósofo e historiador latino-americano defende que a ética transcende a moral. Na sua visão (1987, p. 64), enquanto as morais são relativas, “a ética é uma, absoluta: vale em *toda* situação e para *todas* as épocas”. A ética, compreendida como *ethos* não pode, portanto, ser regida por normas morais que um sistema estabelece ou uma comunidade partilha, pois, nesse caso, seria imposição de regras determinadas por um grupo sobre todos

os demais. Para ser fundante da humanidade do ser humano, a Ética transcende a isso, pois visa princípios que não podem ser relativizados, olvidados ou negligenciados e que, por serem inalienáveis, requerem uma ética de humanidade que aqui se referencia de Ética do Cuidado.

Ao discorrer-se sobre o tema proposto, parece ser pertinente falar acerca do que seja ética relacionando-a com a convivência. Como já visto, compreendido como *ethos*, o primeiro termo refere-se a modo de ser e de conviver. Se o que caracteriza os seres humanos é a racionalidade (cujas capacidades reflexiva traça, estabelece e se empenha por relações saudáveis, dignas e justas), na convivência faz-se uso do *logos*<sup>25</sup>. As relações, necessárias à convivência, são mediadas por ele e o processo de conscientização, que conduz da apatia, da indiferença ou da passividade à intencionalidade e participação, é determinado pela capacidade racional de dialogar.

Capaz de estabelecer e empenhar-se por um *ethos*, o ser humano, ao ser humano, é um ser ético sendo, portanto, capaz de uma ética que contemple a vida e o conviver sempre que se empenha pelo diálogo com o outro com quem é e convive. Morin (2007, p.103) fala, nesse sentido, de uma ética altruísta: “uma ética de religação que exige manter a abertura ao outro, salvaguardar o sentimento de identidade comum, consolidar e tonificar a compreensão do outro”.

A ética deve ser marcadamente dignificante e imbricada de compreensão de sentido para que, na existência, possa ser significada. A essência da ética poderia ser resumida como Ética do Cuidado, pois este é parte constitutiva do ser humano. O Cuidado é o princípio identitário, de cunho axiológico; é a identidade de um *ethos* que humaniza. Entende-se, nesta reflexão, que não há Cuidado se a sensibilidade do ver e enxergar, do ouvir e escutar, do perceber e amparar, do promover o outro em sua dignidade de vida não estiverem presentes. O Cuidado requer sensibilidade, liberdade, intencionalidade, responsabilidade, comprometimento, criatividade, relacionalidade.

Marcada pelo princípio do Cuidado, a ética requer respeito e complementaridade. Morin (2007, p. 100) argumenta que a “a consciência da responsabilidade é característica de um indivíduo-sujeito dotado de autonomia. [...] A responsabilidade necessita ser irrigada pelo sentimento de solidariedade, ou seja, de pertencimento a uma comunidade”. Assim, não há como falar em vida e viver de forma isolada, solipsista, sem traçar relações ou estabelecer

---

<sup>25</sup> Termo grego que significa verbo, palavra. Nas relações humanas, faz-se uso de signos e expressões. Por isso, aqui, o termo é empregado num amplo sentido. Vaz (1992, p. 43) argumenta que o *logos* inclui a linguagem, a representação e o pensamento: “a linguagem que acolhe as coisas e as articula como “nomes” [...]; a representação que reinventa a ordem natural das coisas; o pensamento, que entre elas estabelece uma relação de proporção (*analogia*) ou de consequência”.

vínculos. O isolamento é, em geral, patológico e pode conduzir à exclusão que é, via de regra, deletéria. Viver é, pois, conviver: implica em tecer laços, traçar relações vivenciadas como interdependência e complementaridade, estabelecer integridade compreendida como integralização, mesmo porque é preciso relacionar-se para poder orientar-se.

Conviver é, então, um modo de ser e de conviver. A aparente redundância merece uma explicação. Conviver é ser e viver *com* os outros e, também, ser e viver *junto a* os outros. Nisso importa sentir-se, perceber-se parte, assumir-se como tal e, partícipe, protagonizar a transformação de uma realidade sempre que o fenômeno do descuido procura se agigantar, em que o ser é relativizado e o ter se sobrepõe sob forma de doença (modismo, individualismo, hedonismo e consumismo entre outros tantos hibridismos e falácias da modernidade são alguns exemplos possíveis). Conviver é, ainda, um ser e viver *para*: um alvo, uma meta, um sonho que se sonhe junto e, conjuntamente, se empenhe pelo seu alcançar.

No conviver, para que haja dignidade, não é possível delegar, omitir, relegar; tampouco é admissível subjugar, espoliar, aniquilar. É preciso posicionamento ético e construção conjunta, pois requer-se compromisso, responsabilidade, engajamento *por* outro, chegando ao quase irracional viver *pelo*<sup>26</sup>: aquele que, destituído até mesmo de seus sonhos nem mais ousa tentar. Por aquele (= pelo) que jaz na marginalidade da esperança, miserável de possibilidades, desumanizado no que essencialmente o caracteriza: sua humanidade. Aquele que, somente tendo alguém que lhe dê suporte e esteio, consiga, novamente, participar da caminhada (e isso não se faz com assistencialismo que, ao contrário, tolhe o que de resto ainda lhe sobra como vaga lembrança do ser humano).

Uma das transformações de que se carece, na atualidade, parece ser compreender de que o que a todos une na condição humana e o que concerne a humanidade é mais e maior do que o que quer separar e desumanizar. Urge compreender e vivenciar que, juntos, pode-se mais e melhor e que é possível, sim, sonhar-se um mesmo sonho apesar das diferenças que, justamente por constituírem diferenças, possibilitam o dinamismo e a beleza da complementaridade.

A partir desse modo de ser é possível haver transformação do fenômeno de descuido em Cuidado, pois, ao transformar a si, o ser humano, pelo seu modo de ser (humano), transforma o meio em que é (em que se processa, se constrói). A relação é sempre de pertencimento,

---

<sup>26</sup> Oportuna se faz a leitura de LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 2007. Ali o autor argumenta (p.81) que “o laço com outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja, aliás, aceite ou rejeitada, se saiba ou não como assumi-la, possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem. Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso. [...] Diaconia antes de todo diálogo”.

participação, de interdependência; requer complementaridade, relacionalidade: Cuidado. Não há presença sem participação, sendo que esta requer não só conhecimento como comprometimento identitário a fim de possibilitar autenticidade. Sem o princípio identitário não há como, efetivamente, poder ser-no-mundo. Não se trata de uma imposição, de algo estático ou fechado. A identidade do ser é não só a compreensão, mas a vivência de quem se é (*essência*), para quem e para quem se é (*telos: intencionalidade, alvo, meta*). Não se trata de um fim em si, mas de um fim *para*, que é, na concretude da existência e nesta se efetiva. Por não se esgotar num “em-si-para-si”, precisa ser, também, um “além-de-si” para que possa “ser-para-o-outro”, por isso, justamente, é transcendência na imanência, constante e permanente abertura.

Diante do até aqui exposto, considera-se que nenhum modelo excludente, em nenhuma esfera da vida e do conviver, pode ser cotado como possibilidade de eticidade para convivência. Há que se compreender o sentido de ser para, na vida, poder significá-lo. Nesse sentido, pensar o cosmos, o mundo, é refletir *sobre* o mundo e o *modo* em que nele se convive e pensar a vida e o conviver sob a ótica da transcendência, vivenciando o cuidado na imanência.

A ação humana transcende o aqui e o agora, por isso requer-se responsabilidade. É preciso vislumbrar que a vida é tecida na interdependência, experienciada na complementaridade para que a transcendência, de fato e de verdade, seja possível. A relacionalidade que se estabelece é inegável e conduz à compreensão da complexidade: não nos bastamos a nós mesmos; precisa-se uns dos outros a fim de poder ser.

Falar em Ética do Cuidado é empenhar-se por colocar os valores humanos acima dos valores comerciais, engajar-se na defesa de uma ética baseada em princípios universais, empenhar-se por uma ética em que a responsabilidade seja vivida e sentida na identidade e na alteridade. Alteridade: o outro *com* quem se é, *junto-a* quem se é, *para* quem se é, *pelo* quem se é e que torna possível a autenticidade do ser humano uma vez que, conforme Vaz (1992, p. 60), “a existência mundana e natural do homem é suprasumida pela sua *existência histórica e social* e é nela que o indivíduo existe humanamente, vale dizer, coexiste na unidade rica e complexa de um mesmo *sumus*”.

Refletir sobre a Ética do Cuidado implica em assumi-la de forma vivencial e, até mesmo, visceral. Quando o termo “cuidar” e “cuidado” começam a ser usados por empresas na divulgação de seus produtos, há que se pensar em meios de esclarecer conceitos a fim de

evitar pseudologias e equívocos. É preciso, então, que se assuma a utopia e se professe<sup>27</sup>, na práxis, a fé num saber e num fazer que dignifique a vida e o conviver.

Entende-se, nesta reflexão, que cuidar não pode ser reduzido a um ato. Em sua radicalidade<sup>28</sup>, é *ethos*: Ética do Cuidado. Para cuidar não basta olhar e enxergar o outro; não basta ouvi-lo e escutá-lo; não basta percebê-lo e ampará-lo. Cuidar implica na radicalidade de assumi-lo em sua alteridade e promovê-lo em sua dignidade. Não se trata, portanto, de uma teoria, pois é uma práxis que busca, na reflexão e no diálogo, subsídios para sua fundamentação. Nesse sentido, estas reflexões têm sido pautadas buscando traçar relações com diferentes áreas de conhecimento.

Cuidar é uma questão de ética, uma ética que parte de uma ótica, em que o ser humano cuida de tudo e de todos, numa forma complexa de ser no mundo e não somente nele estar. Tal ética é possível a partir de um autêntico olhar para si mesmo, na construção de uma visão e conduta humana nas relações consigo mesmo, com o meio e com o outro. A Ética do Cuidado precisa ser compreendida, nesse sentido, como questão de atitude (não de moral), capaz de construir caminhos para a cura e o resgate da essência humana, a essência do ser, que torna possível, de fato e de verdade, o ser humano.

Compreender o Cuidado como essencial ao humano, no mundo da vida, requer racionalidade e eticidade, ou elaboração ética. Nessa direção, Santos (2009, p.112) argumenta que “a nova ética não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas consequências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro”. Transcende, portanto, o aqui e o agora, pois a questão representa, por assim dizer, uma revitalização do essencial ao ser envolvendo o Cuidado como *ethos*, pelo princípio da responsabilidade. Responsabilidade na imanência, com vistas à transcendência.

Pelo princípio axiológico do Cuidado, *ser humano* se torna imperativo básico e inegável na relação com o outro e com o meio em que a convivência se dá. Tal princípio, para Santos (2009, p.112), “reside na *Sorge*, na preocupação ou cuidado que nos coloca no centro de tudo o que acontece e nos torna responsáveis pelo outro, seja ele um ser humano, um grupo social, a natureza, etc.”

Movido pela compreensão do sentido do ser que é cura e que se expressa na existência como Cuidado: eis a característica essencial da humanização. Nesse sentido, Heidegger (2005, p.17) argumenta que humanismo é “meditar e cuidar para que o homem seja humano e não desumano, inumano, isto é, situado fora de sua essência”. Trata-se do que ele chama de

<sup>27</sup> Lembrando, aqui, que quem professa é professor/a!

<sup>28</sup> O termo remete à raiz para expressar a inseparabilidade da proposta.

“*humanitas* do *homo humanus*”. É o (ser) humano que mediatiza a humanização a partir de uma eticidade em que a significação da transcendência se dá na imanência: é aqui e agora que o futuro se define. Por não se esgotar no presente, a eticidade conduz ao futuro, por isso é transcendência. A práxis humana não se esgota no momento, transcende espaço e tempo com vistas à dignidade de vida; por isso a ética é histórica, existencial.

Compreender a vida digna como princípio fundamental de todo e qualquer agir ético é caminhar no Cuidado. Este exige que a vida seja dignificada em não apenas um aspecto, mas em sua totalidade (que como bem lembra Morin, não é a mera soma das partes<sup>29</sup>). Traduz-se, pois, em relação, em práxis, em que o que importa é, justamente, assumir o Cuidado em sua radicalidade, assumindo-o como *ethos*, vivenciando-o como eticidade.

Falar de Ética e de Cuidado em uma Ética do Cuidado é refletir e dialogar sobre a essência do humano e sobre o essencial no humano como individualidade e como coletividade em seu respectivo meio, na sua forma de ser. Estará a própria humanidade em crise? Terá a humanidade se desviado do que a caracteriza? Será possível, na humanidade, a revitalização da humanidade a partir da compreensão da Ética do Cuidado, de uma ética que impele a cuidar essencialmente não do que se tem, mas do que se é?

### **2.3 Relacionando o conceito com educação**

Na construção de um processo educativo que contemple o Cuidado, que se compreenda como educação humanista, formadora e transformadora, há que se ter premência por pontuar alternativas para uma visível transformação do recorrente fenômeno do descuido, presente no cotidiano da sociedade, para uma Ética do Cuidado. Isso porque, conforme Freire (2006, p. 65) “a prática docente especificamente humana é profundamente formadora, por isso, ética”. Formar é humanizar e transformar mantém, promove a essência: é um moldar, dar aparência a partir da essência, do essencial; é conscientizar o ser humano de sua humanidade.

Formar é muito diferente de informar ou mesmo de “enformar” ou “disformar”, muitas vezes presentes na atualidade, sendo uma das formas que caracterizam o fenômeno do descuido. A reflexão que ora se propõe somente terá sentido se for compreendida como provocação à transformação e isso implica a compreensão de que são perguntas as que aqui se traz, muito mais do que propostas de solução. Para isso não se precisa assumir um discurso acusativo (o que traria o risco de receber-se tarja de jactância). Enquanto o discurso acusativo

---

<sup>29</sup> Sugere-se a leitura de MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. 6ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

pode levar a incompreensões e antagonismos, a provocação pode propiciar um diálogo que pode conduzir, por sua vez, à construção conjunta de soluções. O que se precisa, necessariamente, é assumir o diálogo sobre uma novidade possível: o Cuidado como *ethos*! Sua construção é processo conjunto.

Tendo estudado a temática já desde a graduação, defende-se que tais alternativas passam, necessariamente, por algumas instâncias:

1. pela ação do mestre<sup>30</sup> como exemplo para e em uma sociedade em que o fenômeno do descuido parece imperar;
2. pela revitalização, construção ou valorização de grupos de dialogicidade e de uma práxis cuidadora num contexto histórico-cultural (in)definido;
3. pela participação na busca conjunta e continuada de possibilidades e empenho pela sua concretização, no claro intuito de efetivar a eticidade no Cuidado vivenciado como *ethos*, pontuando-se que sequer é possível a ética sem Cuidado.

Fazer educação fundamentando-se no princípio axiológico do Cuidado constitui possibilidade real de romper com dicotomias e construir sapiências e vivências que contemplem a formação humana.

Considerando-se o cuidado como *ethos*, este envolve o ser (consciência), o saber (conhecimento) e o fazer (ocupação/profissão/trabalho). Na premência por transformar o fenômeno do descuido em Cuidado há que haver empenho permanente por uma nova forma de ser. Isso implica, na educação, em construção conjunta de novas formas de saber, que contemplem a interdisciplinaridade, em que se estabeleçam vínculos de interdependência e complementaridade entre as diferentes áreas de conhecimento e disciplinas de curso. Há que haver empenho, também, na construção conjunta de novas formas de fazer em que tais relações também possam ser vivenciadas entre setores ou profissões. Não há área do conhecimento, disciplina ou profissão que possa prescindir do Cuidado a fim de se caracterizar em eticidade. A eticidade implica em cuidar, que implica em humanizar.

### **2.3.1 Educar é formar**

Em sua tarefa de formar<sup>31</sup> o humano é preciso compreender o que Freire (2006, p.14) define como formar: “*formar* é muito mais que puramente *treinar* o educando no desempenho

---

<sup>30</sup> Talvez valha justificar a opção por ‘mestre’ (= aquele que ensina ao aprendiz também pelo exemplo) ao invés de professor ou docente

de destrezas”. A fim de formar o humano e desenvolver a humanidade na educação, precisa-se, ainda, refletir sobre o que seja humano e o que se compreende por desenvolvimento considerando-se que, conforme Morin (2002, p.17) “todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”.

A formação humana, então, requer a educação para um jeito de ser e de conviver ou uma educação ética. Freire (2006, p. 33) argumenta que, como ser histórico-social o ser humano é ético e esclarece:

nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. [...] É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador. [...] Educar é substancialmente formar.

A realidade atual apresenta, por vezes, um estágio fractal onde signos e ações, despidos de sua essência, destituídos de seu conceito, valor, origem e finalidade, se auto reproduzem, infinitamente, em repetismos e hibridismos sendo que, conforme a visão de Baumann (2007, p.16), “o terreno sobre o qual se presume que nossas perspectivas de vida se assentem é reconhecidamente instável”. Transformar essa realidade exige uma formação não meramente instrumentalizadora, mas profundamente conscientizadora sendo que, conforme Freire (1980, p. 40), “é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. O compromisso com a ação transformadora já se constitui em protagonismo.

Nessa ação, parece ser pertinente compreender a existência não apenas como um estar no mundo, de forma alienada e descomprometida, muito menos subjugada, mas ser no mundo, o que implica participação, complementaridade e responsabilidade. Consideremos, com Freire (2006, p. 98), que “a educação é uma forma de intervenção no mundo [...] implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”. Uma ação humanizadora requer, então, um posicionamento radical que se empenhe por humanização. Implica, pois, em eticidade: vivência de um princípio axiológico compreendido e vivenciado. Um *ethos*, uma forma de ser e de conviver que, ao estar/ser consciente (e

---

<sup>31</sup> Sugere-se a leitura de JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, onde o termo formar é explicado a partir do significado do termo alemão *Bildung*, consistindo a essência da educação “na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade”.

justamente por isso) conduza a uma opção em que o ser, por ser *humano*, se decida e esteja apto a assumir posição e protagonizar a transformação.

Conforme Freire (1980, p. 40), “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo”. No posicionamento que desencadeia a ação em que se promove o Cuidado na formação humana e na transformação da realidade, efetiva-se a (trans)formação do humano na humanidade; vivencia-se a humanidade, que pode perpetuar o Cuidado.

Vivenciar a Ética do Cuidado como *ethos* é ocupar-se não só de manter e conservar o que está bom, preservar o meio em que se vive ou mesmo promover a saúde, mas de transformar criativamente a crise em possibilidade (não só manter e preservar, mas, também, promover e transformar) de Cuidado da vida e do conviver. Não obstante, não há como empenhar-se por uma transformação criativa sem antes, passar por uma transformação pessoal o que, em essência, significa assumir-se como ser humano no que de mais essencial nos caracteriza: a cura, o Cuidado. Isso, conforme Freire (1980, p. 39),

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

A partir do Cuidado o ser humano encontra e recebe sentido e significado para, efetivamente, poder *já-ser-no-mundo-come-junto-a-para*. Ser e permanecer aberto, capaz de estabelecer relacionalidade, praticar dialogicidade, assumir responsabilidade por suas escolhas e contribuir no processo de libertação de si mesmo e de seus semelhantes é formação e transformação. É assumir um *ethos* que é cura, na vivência do Cuidado: é um caminhar rumo ao bom-senso, entendido como um modo de ser em que se dá a realização ou a vivência do constitutivo essencial; é um proceder que se chama sabedoria e que a educação como formação ajuda a edificar.

Compreender a educação como formação humana e possibilidade de transformação é compreendê-la como compromisso político e, também, como desenvolvimento humano. Isso significa compreendê-la como processo que requer, de cada um/a, comprometimento e compromisso que se dá no desenvolvimento da ação. O compromisso transcende a ela, pois refere-se ao telos da ação; consiste na eticidade. É, portanto, algo em permanente construção. Para Freire (2006, p. 143), “a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes”.

Tem-se defendido, nesta reflexão, que o que caracteriza a humanidade como humana é a incompletude e sua necessária complementação. A interdependência, na complementaridade, requer poder contar com o outro e isso requer comprometimento com o sentido da existência, que implica em preparar, com a prática educativa, os indivíduos que nela estão envolvidos para o seu além, ou seja, para a transcendência.

### 2.3.2 Educar é conscientizar

Educar pelo cuidar e para o Cuidado é educar para a descoberta de somente poder ser à medida que se é *em, junto-a, com, para e pelo* outro e de afirmar-se como humanidade a partir do Cuidado, na responsabilidade. Isso torna real o entrelaçamento entre vida e educação. Na visão de Paviani (2001, p.22) “vida e educação se entrelaçam, se fundem, se confundem” tornando-se, dessa forma, motor de transformação.

A fim de ser possibilidade de transformação é preciso conhecimento e reconhecimento. Ou seja, busca por: a) compreender-se<sup>32</sup>; b) compreender o outro<sup>33</sup> e c) compreender o sentido de ser<sup>34</sup>. É preciso estabelecer dialogicidade entre o eu e o outro, entre a ipseidade e a alteridade. É preciso empenho por uma eticidade com vistas à relacionalidade, interdependência e complementaridade. Isso, conforme Vaz (1992, p.55),

Implica necessariamente a passagem do *outro-objeto* (tematizado na relação de objetividade) ao *outro-sujeito*, ou seja, implica o paradoxo da *reciprocidade*, segundo o qual o sujeito é *ele mesmo (ipse)* no seu relacionar-se com *outro* sujeito o qual, por sua vez, é igualmente *ele mesmo (ipse)* no seu ser-conhecido e no conhecer seu *outro*: em suma, no *reconhecimento*.

Considerando-se que o papel da educação é a formação humana (humanização) ela é, conforme Paviani (2001, p. 60) “por sua origem, essência e finalidade, uma ação comunitária”. A significação deste colocado não se restringe ao desenvolvimento da autonomia individual, mas no desenvolvimento da vida em comunidade, pois, conforme

<sup>32</sup> Isso exige a necessidade de pensar, de refletir e remete ao socrático “Conhece-te a ti mesmo”. Lembra-se, aqui, que Sócrates teria se inspirado nesta frase, inscrita na entrada do templo de Delfos para construir sua filosofia. Em sua prática pedagógica, ele utilizava o método maiêutico a fim de instigar ao pensar, ao refletir.

<sup>33</sup> o que remete à necessidade de dialogar, de relacionar-se e implica no respeito às diferenças. Lévinas (2009, p. 27) defende que “compreender uma pessoa é já falar-lhe. Pôr a existência de outrem, deixando-a ser, é já ter aceito essa existência, tê-la tomado em consideração”.

<sup>34</sup> Aqui entendido como identificação, tomada de consciência do princípio constituinte e seu consequente assumir para “tornar-se o que se é”. Este dito, atribuído ao poeta grego Píndaro e retomado por Nietzsche (1844-1900), lembra que não basta nascer humano, é preciso, também, chegar a sê-lo. Sugere-se a leitura de SAVATER. Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta Brasil, 2005

Paviani (2001, p. 64), “Nunca se educa só o indivíduo, pois o homem é um ser social. A educação sempre é uma forma de prestação de serviço coletivo”.

O autêntico processo educacional, a fim de constituir-se como formação humana, deve estar voltado ao desenvolvimento da interdependência, da ética, da valorização da diversidade cultural e do respeito às diferenças com vistas à complementaridade. A fim de ser cuidador, humanizador, ele deve estar voltado, também, ao fortalecimento da personalidade individual e busca de uma identidade coletiva, grupal, comunitária, responsável, solidária enfim, marcado, essencialmente, pelo sentimento de co-pertença, de relacionalidade e participação, que faz ir a busca da possibilidade de vida digna e decente para todos/as ou seja, gera o protagonismo da ação transformadora.

Para alcançar estes objetivos, a educação precisa contemplar a área social, política e cultural do indivíduo, gestores que sejam cuidadores, professores que sejam educadores (uma vez que, ao sê-lo, são agentes transformadores) e alunos que sejam pensantes uma vez que, conforme Paviani (2001, p.65)

quando os conhecimentos e os processos de aprendizagem não atingem as questões concretas da vida, todo o ensino acaba vazio, destituído de importância e significado. [...] Se a escola não for um prolongamento da comunidade, um pensar e um transformar esta mesma comunidade, serão mínimas as condições de realização do processo educacional, da educação voltada conscientemente para a libertação do homem.

Por isso, o dizer-se que é a partir da compreensão do sentido que sua significação se torna imperativo. Freire (1980, p.75) defende que “não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros -, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante”. Aquele que compreende o sentido de ser há de sentir-se impelido a significar tal sentido compreendido como resposta e como realização. Há de empenhar-se por uma práxis humanizadora, humanizando a si e ao seu entorno, pelas relações que traça e ajuda a estabelecer sendo protagonista da ação transformadora. Por isso, a educação pelo cuidar conduz ao Cuidado e, por ela, faz-se o cuidador.

O esclarecimento de conceitos pode ser a brecha a partir da qual se conduza os envolvidos no processo educacional de um aparente passivismo ou assujeitamento à participação e ao protagonismo. Uma educação marcada pelo Cuidado implica no esclarecimento de conceitos (conscientização), na vivência radicalmente cuidadora (eticidade) e na condução do processo com vistas à transformação (protagonismo).

Nesse sentido, não basta ao educador cuidador sua própria conscientização, pois esta o move a vivenciar o Cuidado com vistas à sua perpetuação. Educar pelo cuidar é formar

profissionais que também o vivenciem em sua prática tornando-se eles também cuidadores. Ao sê-lo, estar-se-á promovendo a transformação do fenômeno de descuido em Cuidado, do alienado ou subjugado (assujeitado) em sujeito crítico, consciente, partícipe, cidadão, ético. A educação pelo cuidar conduz, assim, ao Cuidado.

A fim de promover dignidade de vida pela educação, há que se ter, também, empenho por vivenciar o Cuidado como *ethos* – modo de ser, de conviver e de fazer. Há que se caminhar, então, no desenvolvimento de alguns saberes que o possibilitem. Que saberes poderiam ser estes? Arrisca-se elencar alguns: 1. saber humanizador: para construir o processo identitário em si e no outro; 2. saber científico: para pensar, questionar, interpretar, relacionar e significar; 3. saber criativo: para despertar o desejo de aprender, para aprender e para ensinar a aprender e 4. saber dialógico: linguístico e de empatia para possibilitar o diálogo, o respeito, a cooperação, a participação, a complementaridade.

Considerando-se que o ser humano é um ser histórico-cultural, a conscientização acontece mediada em um contexto, em relações que se configuram como inter-relações e interdependência. Da tomada de consciência à conscientização há não só um caminho a ser construído como diferentes modos de fazê-lo. Os diferentes modos, no entanto, precisam estar alicerçados em um princípio comum a fim de promover um modo humano de ser. A vivência desse modo de ser, caracterizado como cuidado, constitui a eticidade. A partir dela é possível construir-se não só um, mas muitos caminhos em que a humanização seja realidade.

A humanização decorre, assim, do processo conscientizador. Ou aprende-se e ensina-se um modo humano de ser, pautado pelo cuidado, ou aprende-se e ensina-se um modo inumano de ser, pautado pelo descuido.

A conscientização, é importante dizer, não existe no vácuo ou de maneira solipsista<sup>35</sup> e nem consiste em teorização ou ativismo. Para Freire (1980), ela é compromisso histórico: “não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. É um processo que requer diálogo, participação, respeito e complementaridade. Requer, pois, cuidado.

---

<sup>35</sup> Conforme Abagnano (2012, p. 1086), o solipsismo é a “tese de que só eu existo e de que todos os outros entes (homens e coisas) são apenas ideias minhas”.

### 2.3.3 Educar é libertar

A formação de profissionais, quando é mera transmissão de saberes, reduz-se à instrumentalização. Uma ação educativa libertadora exige o compromisso de, na e pela educação, contar com profissionais comprometidos, que a assumam como processo dialógico e emancipatório, ético e político, pois, para Freire (2006, p.111),

Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê.

Uma educação libertadora é uma ação política. Nesse sentido, destaca-se a importância de um processo formativo caracterizado como prática educativa libertadora, em que se gere o protagonismo de uma ação transformadora. Nisso consiste o compromisso de construir-se uma formação que forme profissionais humanos devidamente comprometidos, por sua vez, para, com seu agir, por seu modo de ser e de conviver (*ethos*), transformar a realidade em que estão inseridos a fim de possibilitar dignidade de vida para todos/as. Isso demanda, conforme Imbernón (2009, p.25),

Desenvolver e reivindicar em e com o professorado novas competências profissionais [...] para poder transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs certos valores e modos de comportamento democrático, igualitário, respeitoso da diversidade cultural e social do meio ambiente. [...] Quiçá possamos começar a ver as coisas de outro modo e tentar mudar e construir novas formas de ver o ensino e a formação do professorado para transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa.

Assumir o Cuidado como *ethos* é, também, desenvolver ações educativas em que a práxis seja vivenciada como libertação, que possibilita um autêntico existir no mundo da vida. Nessa existência, compete a cada um assumir-se como cuidador para consigo, com o outro e com o entorno em que se está situado. Esta assunção, vivenciada como eticidade, implica em responsabilidade. Responsabilidade sentida e assumida por ter experienciado o Cuidado no cuidador. Não há como experienciar a práxis cuidadora sem que a marca indelével do Cuidado fique inscrita na vida dos que a experienciaram e é por isso que educar é cuidar.

A educação é área privilegiada, em que ocorre a oportunidade para experienciar o cuidado. No desenvolvimento de uma ação educativa libertadora pode-se contribuir para que

o educando caminhe no sentido de desenvolver sua criatividade, construir sua autonomia (que não pode ser compreendida como um basta-se a si mesmo) na interdependência e promover a inter-relacionalidade a partir da compreensão de qual seja a função do ser humano num contexto histórico-social sempre determinado, mas não determinante.

Por ser transformadora, a práxis educativa é o modo pelo qual se pode pontuar o Cuidado de modo a que outros se humanizem. Pela ação pode-se humanizar ou não: a práxis será cuidadora, libertadora, humanizadora, se auxiliar na formação de sujeitos que se assumam em eticidade, tornando-se protagonistas de uma transformação que humaniza. Para Freire (1980, p.34), a fim de ser válida, “a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”. Para que alguém se assuma como cuidador, requer-se que o Cuidado seja experienciado por ele, o que somente é possível pela eticidade, pela vivência do Cuidado sendo que, na educação, isso se dá na relação professor-aluno.

Isso implica em três aspectos fundamentais:

1º em assumir uma formação com vistas à inter e à transdisciplinaridade. Para Imbernón (2009, p. 36), isso significa “deixar de lado ou complementar a formação estritamente disciplinar e de questões genéricas sociopedagógicas que podem levar, quando apenas elas se dão na formação, à ausência, ao abandono, à desmoralização, à rotinização de tomar a formação como algo alheio e ao cansaço da formação permanente”. Esta formação permanente, por sua vez, deve conduzir sempre a uma renovada transformação da práxis docente. Nela, conforme Freire (2006, p.39), “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”;

2º em considerar o professor e a escola como sendo agentes transformadores, cuidadores. Para Imbernón (2011, p.22-3), isso significa considerar o professor “um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver um currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas” e a instituição educativa “como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser motor da inovação e da profissionalização docente”;

3º em repensar o conceito de uma formação meramente instrumentalizadora ou assistencialista (o que conduz à alienação ou subjugação num momento em que a premência é assumir-se como protagonista de uma transformação em constante devir). Para Freire (2006,

p. 26), compete ao educador “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Conforme Freire (2006, p. 33),

Pensar certo demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito a fazê-lo. Mas não há como pensar certo à margem de princípios éticos. [...] Todo pensar certo é radicalmente coerente.

Educação, humanização e libertação, assim, não se configuram em conceitos abstratos, destituídos de lógica ou sentido (ou encarnação, no sentido visceral do termo). Na superação de modelos obsoletos (que se configuram obstáculos à educação humanizadora ou libertária, emancipatória), o educador precisa ser/estar capacitado a agir de forma relacional, dialógica de modo a, a partir de uma reflexão dinâmica, sócio-cultural e historicamente contextualizada, promover a transformação, a humanização, via ação comunitária. Isso implica em assumir o Cuidado como *ethos* e tornar-se exemplo, cuidador, fazer-se mestre.

### **3 A UNIVERSIDADE: instituição social com função cultural**

A presente reflexão objetiva conhecer e analisar se a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária possibilita um diálogo sobre práticas educativas libertadoras. Abordada sob a perspectiva da relacionalidade, da interdependência e da complementaridade, a proposta sugere o Cuidado como constitutivo do ser humano em sua autenticidade. Igualmente, discorre sobre a Extensão Universitária como processo humanizador, capaz de promover transformação fundamentada na Ética do Cuidado. Para isso, neste capítulo, inicialmente, busca-se situar a universidade em sua relação com a comunidade para, depois, situar-se a Extensão Universitária em sua relação universidade-comunidade.

Considerando-se que as relações existenciais consistem, na verdade, em inter-relações, isso torna todos dependentes de todos e exige, para sua efetividade, um encadeamento de respeito e complementaridade, decorrentes de um sentimento de pertença e de uma capacidade reflexiva e dialogal. Exige, também, que a convivência seja regida por um princípio capaz de promover a convivência de forma que a vida seja dignificada, o que pode ser caracterizado no Cuidado assumido como *ethos*. A vivência de tal *ethos* requer educação.

Nesse contexto, a universidade assume o papel de formar profissionais que, pela sua atuação e nas relações que estabelecem, sejam capazes de, alicerçados no Cuidado vivenciado como *ethos*, promover transformação. Oportuno se faz lembrar, aqui, o pensamento de Freire (2006, p.14) que, argumentando acerca da inconclusão do ser humano (que implica em um permanente movimento de busca, de procura), insiste que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

Para Schmidt (2011, p.107), “em linhas gerais, o papel da universidade requer a relação imediata ao resgate dos princípios que devem nortear o desenvolvimento sócio-espacial, sobretudo, as intenções para promoção da cidadania e da participação”. Para transformar o fenômeno do descuido em cuidado é preciso práxis ética e dialógica, pois que cuidar não é apenas olhar o outro e vê-lo, ouvir e escutá-lo, perceber e ampará-lo, ou ensinar-lhe um saber. É preciso mais. É preciso promovê-lo em sua forma de ser e de conviver a fim de que tenha dignidade de vida.

Nesse sentido, parece pertinente observar que dignidade de vida consiste, em sua radicalidade, na condição em que alguém possa assumir-se como protagonista. Ou seja, deixar de ser alienado, dominado ou subjugado para ser partícipe na construção de sua historicidade. Dignidade implica em mais do que apenas ter condições de alimentação, vestuário e moradia, por exemplo. Isso pode ser proporcionado por meio de ações meramente assistencialistas. Porventura pode haver possibilidade de dignidade de vida quando o princípio do cuidado é negligenciado e olvidado sendo substituído, paulatinamente, pelo fenômeno do descuido? Pode haver dignidade de vida quando a capacidade criativa e laboral é substituída, lenta e paulatinamente, por formas de assistencialismo? Pode haver dignidade de vida quando um modo de produção e de consumo implica a extinção de espécies, a contaminação do ambiente e o adoecimento?

A fim de ser reconhecida como tal, uma universidade precisa, conforme Santos (2010), desenvolver ensino como formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui um princípio constitucional (artigo 207). Assim, cada um destes aspectos, considerado isoladamente, constitui apenas uma escora. Se considerados sob o viés das indissociabilidade, constituem possibilidade de real e efetiva transformação. Eles precisam estar não só interligados, mas relacionados de tal forma que caracterizem indissociabilidade a fim de possibilitar relações com vistas a transformar os sujeitos neles envolvidos e, por eles, o contexto histórico-social no qual a universidade se encontra inserida.

A universidade é, por excelência, instituição em que se dá a formação de lideranças que, em sua atuação profissional, serão sujeitos comprometidos com a transformação daquilo que não contribui para dignidade de vida. Heidegger (2009, p. 7) afirma que “a liderança é o comprometimento com uma existência que, em certa medida, compreende de maneira mais originária, global e definitiva as possibilidades do ser-aí humano, devendo, a partir dessa compreensão, funcionar como modelo”. Esclarece, ainda, que liderança significa “dispor de possibilidades mais elevadas e mais ricas da existência humana que não se impõem aos outros, mas, de maneira discreta, são exemplares e, assim, particularmente eficazes” (idem, p. 9). Ser modelo não é, pois, sinônimo de imposição, mas de libertação. É um jeito de ser que, por ser exemplar, se torna eficaz no processo de humanização.

Esse “ser exemplo” decorre da impossibilidade de permanecer-se inalterado ao modo como se deu o ingresso no universo universitário. Decorre da impossibilidade de, num autêntico existir, optar-se pelo conformismo ou mesmo pelo repetismo. Como ser cultural, histórico-social, é impossível ao ser humano, num autêntico existir, conformar-se. A

transformação (sua e da realidade) é imperativo do e para o conviver, pois, ao assumir-se em eticidade, passa ele a ser protagonista de um processo transformador, cuidador.

A liderança, exercida e vivenciada em comunidade, promove a transformação. A fim de compreender a relação da universidade com a comunidade, há que se ter presente de que ela é uma instituição social com função cultural ou, no dizer de Filho (2004, p.43), “um centro gerador de cultura”. Sua tríplice missão é desenvolver o Ensino, a Pesquisa e a Extensão de forma indissociada.

O ensino oferece condições de aprendizagens e (re)construções de conhecimentos aos acadêmicos que buscam uma formação humana profissional. Consiste na sistematização de conteúdos, saberes e atividades organizadas como currículo conduzido por um professor com vistas à aprendizagem na formação humana profissional e cidadã. Para Filho (2004, p.11), o ensino “oscila entre a formação cultural e a formação profissional; aquela privilegiando a socialização do indivíduo e esta configurando-se como meio de ascensão social”.

A pesquisa oferece possibilidade de criação e (re)construção de novos conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades e técnicas. Dessa forma, ela serve de aporte para o ensino e a extensão. Para Demo (1996, p. 128) “a pesquisa exige diálogo crítico com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de interpretação”. A pesquisa consiste, pois, em atividade de diálogo com a realidade. Atividade de busca e indagação que possibilita esclarecimentos, fundamentação de teorias e a transformação dessa realidade com que se dialoga.

A pesquisa deve fundamentar o ensino, ser matéria prima do conhecimento. É um princípio científico e educativo que faz parte do processo emancipatório. Pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação. Somente para ensinar, não se faz necessária essa instituição e jamais se deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas. (DEMO 2004, p. 36)

A extensão oferece a possibilidade de democratizar o conhecimento na universidade (re)construído e contribuir no desenvolvimento e transformação de seu entorno. A extensão é o elo entre universidade e comunidade. Consiste num processo de troca, onde ambas aprendem e ensinam. Para Botomé (1996, p. 36), “a Extensão pode ser vista como uma parte

do fazer humano que é realizado pela universidade”. É por ela que aquilo que é construído na universidade pelo ensino e pela pesquisa chega até a comunidade como ciência.

O cultivo da ciência como saber e como fazer é função da Universidade. Tal cultivo consiste em práxis (ação-reflexão). A ciência, conforme Heidegger (2009, p.15), “só existe em meio à paixão do perguntar, em meio ao entusiasmo do descobrir, em meio à inexorabilidade da prestação de contas crítica, da demonstração e da fundamentação”. Não se trata, portanto, de mera teorização, pois exige a atitude da busca, interpretação, compreensão e demonstração. Para Ribeiro (1982, p. 138), compete à universidade a função de

dominar a ciência de seu tempo no mais alto nível possível de conhecimento e de investigação, porque a ciência é o discurso do homem sobre sua experiência na terra, é a explicação mais completa e responsável de suas observações sobre a natureza e sobre as relações entre os homens e as coisas, e seus nexos causais. Tal discurso, entretanto, pode ser convertido em nova erudição ao reduzir-se a lições verbalistas; mas já não será ciência, por ter perdido suas qualidades essenciais de indagação permanente ante o mundo real e de instrumento de experimentação e comprovação do saber alcançado. É tarefa irredutível da universidade cultivar e ensinar, a todos os estudantes, as bases do método empírico-indutivo, os fundamentos da abordagem experimental, da observação e comparação sistemática, bem como o acervo sempre provisório e renovável de suas proposições.

Ainda conforme Ribeiro (1982, p.163), a mais alta responsabilidade da universidade “provem de sua função como órgão através do qual a sociedade nacional capacita-se a dominar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio do saber humano”. Ao mesmo tempo em que é produto cultural (como a família ou a igreja), ela também produz cultura. Esta se dá pela revitalização ou (re)construção de princípios, saberes e valores conducentes à sustentabilidade e dignidade de vida e, também, pela formação de indivíduos que, pela sua ação, promovam transformação no mundo assumindo-se como sujeitos.

Conforme Paviani (1980, p. 23), a educação possibilita o cultivo de princípios e valores capazes de conduzir o ser humano a uma convivência partícipe, solidária e cidadã:

A educação é aqui entendida como desenvolvimento da liberdade e da solidariedade humana, isto é, o cultivo dos ideais e valores que dignificam o próprio homem na medida em que aprende como ser livre, como agir em relação a si e aos outros, na medida em que a conquista da liberdade e da solidariedade formam a consciência do cidadão. A universidade assumirá este fim exercendo a reflexão e a consciência crítica do homem e da sociedade, sem fugir do contexto das lutas ideológicas,

proclamando sua autonomia cultural e científica perante os interesses que não atendem o bem comum.

Assim, a universidade, em sua tríplice missão, assume como função zelar pela formação ética do profissional que nela ingressar. Paulo Freire (2006, p. 17), convicto da natureza ética da prática educativa, argumenta que somente a partir da eticidade é possível promover transformação. Somente o sujeito ético é capaz de promovê-los: “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”. O alvo principal da universidade é a formação do profissional que, em sua integralidade e devidamente contextualizado, saiba assumir-se como ser humano: ético, cuidador.

O trabalho da universidade, direcionado pela educação na busca e construção do saber, consiste num esforço por conduzir a uma atitude de abertura em que se busca, de forma permanente e inquieta, aprender a aprender. Nesse sentido, Paviani (1980, p.23) argumenta:

A educação se completa na busca do saber. Aqui, saber não é sinônimo de ciência. O saber envolve conhecimentos teóricos e práticos, filosóficos e científicos, éticos e estéticos etc. Em seus vários graus e sob diversas formas ele procura preservar, organizar, desenvolver e transmitir conhecimentos. O saber significa capacidade de compreensão, poder aprender. Supõe abertura, busca, investigação como processo caracterizado pela temporalidade (tradição-futuro) e pela sociabilidade (o Outro). O saber consiste no poder manter-se na verdade.

O saber também não é sinônimo de erudição, mas, antes de tudo, vida intelectual e afetiva, é uma atitude de compreensão do homem e do mundo, sempre na tentativa de alargar a mente e aperfeiçoar o conhecimento humano. A busca do saber é a busca de sentido para as ciências, as letras e as artes, para as atividades de ensino e pesquisa.

Considerando que a educação, como função da universidade, é não só a formação profissional, mas, também, formação humana e cidadã - uma formação crítica a serviço da sociedade, Filho (2004, p.43) argumenta:

A educação é uma ‘ciência social’ e o educador deve lembrar-se sempre que um dos objetivos da universidade é a formação profissional, mas apenas um entre outros. Sua finalidade precípua é a formação do homem, do cidadão. Deve o educador estar sempre voltado para os problemas da comunidade, apontando as melhores soluções, bem como, em virtude de tal necessidade, trata de fazer reconhecida a universidade como lugar de atividade criadora e de formação de massa crítica. E nada é mais fácil quando se produz os conhecimentos requeridos pela sociedade.

Seu fazer – ensino-pesquisa-extensão – dá-se em contextos diferentes, mas não de forma desvinculada da realidade. Isso exige não só postura de busca, interpretação e compreensão, mas postura ética e dialógica. Exige a formação de sujeitos que assumam a responsabilidade da eticidade. Para Paviani (1980, p. 14), a universidade “De um lado, tende a uniformizar-se, a conservar-se e, de outro, tende a mudar sua estrutura e funcionamento para realizar os fins e as funções exigidos pela sociedade de cada época”. É preciso, então, aprender a dialogar, pois entre as forças da tradição e do futuro, entre as forças de diferentes saberes e fazeres, ela vive uma permanente tensão.

### 3.1 Universidade em diferentes caracterizações

As primeiras universidades orientais, conforme Paviani (1980), foram a de Constantinopla (criada por Teodósio em 425) e de Al-Azhar, no Cairo, em 988. No Ocidente, as primeiras datam do século XII. Conforme Fagundes (1985), elas foram organizadas como corporações com a finalidade de defender interesses de uma categoria ou profissão. Assim surgiram as de Salerno (especificamente como escola de Medicina), de Bolonha<sup>36</sup> (com preocupação voltada para o ensino do Direito), Paris<sup>37</sup> (voltada especialmente para Filosofia e Teologia) e Oxford (cujo estudo estava centrado nas Ciências Naturais).

Na visão de Paviani (1980, p.16), as universidades ocidentais apresentavam traços característicos comuns. Consistiam em instituição jurídica composta por mestres, alunos e funcionários; ofereciam determinadas disciplinas com vistas à formação profissional; desenvolviam ciência pelo ensino e pesquisa e diplomavam seus graduados:

As universidades da tradição ocidental apresentaram uma série de características próprias: a) instituição jurídica, regulada por lei, compreendendo um corpo de mestres, alunos e funcionários sujeitos a obrigações e direitos; b) oferecimento de conjunto de disciplinas ordenadas segundo critérios pré-estabelecidos; c) formação profissional; d) desenvolvimento das ciências e das humanidades, através do ensino e da investigação científica, filosófica e teológica; e) graus acadêmicos conferidos aos alunos no fim dos estudos.

---

<sup>36</sup> Conforme Fagundes (1985, p.13), era conhecida como “Universitas Scholarium”. Era uma comunidade de estudantes que, “reunidos em corporação, são os administradores da universidade, contratando e dispensando os professores, elegendo os reitores e escolhendo os currículos a serem desenvolvidos”.

<sup>37</sup> Conhecida como “Universitas Magistrorum”. Era dirigida pela comunidade dos professores, tornou-se marco mundial na formação de filósofos e teólogos.

Nascidas e sustentadas basicamente sob a tutela da Igreja Católica<sup>38</sup>, as universidades ocidentais apresentavam o ensino de forma fundamentalmente oral, com atividades de preleção (*lectio*) e debates (*disputatio*). Filho (1998, p. 29) esclarece como isso acontecia: “O *magister* fazia uma conferência, propunha um certo número de princípios (*tesis*) perante outros professores (oponentes). Nesse debate, argüía-se e respondia-se”.

Cada época apresentou um modelo de universidade. A partir das transformações ocorridas, ela teve que adaptar-se a novas realidades, novos contextos e adequar, também, o seu fazer para continuar sendo uma instituição em que o conhecimento pudesse ser (re)construído.

### 3.1.1 A universidade medieval

A origem da universidade ocidental remonta à Idade Média. O termo, conforme Filho (1998) tem sentido de comunidade, corporação de professores e alunos: *Universitas magistrorum et scholarium*. Organizadas em função do estudo e do saber, elas foram denominadas “*Studia Generalia*” ou “*Universitas Studiorum*” o que, mais tarde, passou a ser conhecido como Universidade. Paviani (1980, p.16) explica que “o sentido da expressão medieval “universitas” é de “collegium”, “corpus”, “societas”, isto é, corporação de mestres e alunos com o objetivo de defender interesses comuns em relação aos estudos”. Os graduados destas corporações eram considerados aptos ao exercício da instrução.

As universidades medievais exerceram um importante papel na edificação e consolidação do cristianismo, pois formavam eclesiásticos e outros profissionais de que a igreja cristã necessitava para se manter. Huberman (2008, p.13), afirma que a Idade Média foi uma era religiosa em que o maior poder se concentrava nas mãos da Igreja: “A Igreja constituía uma organização que se estendeu por todo o mundo cristão, mais poderosa, maior, mais antiga e duradoura que qualquer coroa”. Era ela que, literalmente, governava o mundo da época regulamentando não só as universidades, mas, também, outras instituições como hospitais e orfanatos.

---

<sup>38</sup> Conforme Filho (1998, p. 28), “até o ano de 1400, das 44 universidades existentes, 31 haviam sido fundadas por ela, mediante bulas papais, principalmente depois de os dominicanos e franciscanos lançarem-se à cátedra e ao ensino. Esses monges deixaram de lado as traduções árabes da filosofia grega e começaram a buscar as fontes originais. Assim, foram travadas célebres disputas em torno de textos, o que teve grande repercussão na cultura medieval”.

O poder eclesiástico limitava a autonomia das universidades coibindo qualquer tentativa de questionamento das verdades ditadas pela Igreja cristã<sup>39</sup> e que pudesse vir a perturbar a ordem vigente por ela defendida e mantida a fim de fortalecer e ampliar seu poder. Para Fagundes (1985, p. 15), “convém salientar que o compromisso social de tais universidades efetivou-se pela via do ensino; a ideia de extensão como tarefa da universidade não se coloca no contexto medieval”. A universidade medieval, na visão desse autor, alcançou seu apogeu em meados do século XIII, sendo considerada internacional. Professores provindos de vários lugares traziam sua cultura para proveito de novos alunos provindos, estes também, de vários lugares distintos. Sob a tutela do Papa, ela foi a grande responsável pela formação de especialistas em filosofia, em teologia e em direito civil que sustentaram a Igreja durante a cristandade.

Ainda assim, conforme Fagundes (1985, p. 14), “não se pode deixar de reconhecer nessas instituições uma preocupação com o saber global da época” O modelo de universidade é mantido até que o movimento renascentista<sup>40</sup> surge com seus questionamentos. Na visão de Filho (1998), a universidade foi criada, originalmente, com vistas a atender necessidades da sociedade feudal adequando-se, depois, às necessidades do mundo burguês e, posteriormente, às da atualidade, desenvolvendo essa função primeiramente pelo ensino.

### 3.1.2 A universidade moderna

O Renascimento e o advento da Revolução Industrial<sup>41</sup> exigiram um reposicionamento da universidade a fim de atender a novas demandas. Conforme Fagundes (1985, p. 15), ela “é

---

<sup>39</sup> Nesse sentido, Fagundes (1985, p.15) lembra as sanções aplicadas contra Pedro Abelardo (1097-1142), Guilherme de Occam (1300-1350), Giordano Bruno (1660) e Galileu Galilei (1633), acusados e condenados por heresia por expor seu pensamento.

<sup>40</sup> O Renascimento, movimento cultural não religioso, racional e científico, do século XIV ao XVI significou o resgate da cultura greco-romana e o abandono de elementos medievais. No período renascentista, o homem passou a ser valorizado como ser racional, dotado de um dom quase divino: a razão. Por ela, estava capacitado para interpretar, conhecer e dominar a natureza. Isso possibilitou ao homem emergir das trevas da dependência religiosa e da força dos mitos e crenças religiosas, para exercer sua verdadeira humanidade pela racionalidade.

<sup>41</sup> A Revolução Industrial consiste numa série de mudanças acontecidas na Europa, inicialmente na Inglaterra, entre o sec XVIII e XIX, especialmente no tocante ao processo de manufatura, com reflexos importantes na economia e no mundo do trabalho. A mão de obra artesanal foi substituída, paulatinamente, pela mão de obra assalariada com o auxílio de máquinas. Nesse processo, o artesão, que conhecia a técnica para a produção de um produto em sua totalidade, passou a exercer somente uma etapa na produção de produtos, sendo auxiliado por modernas máquinas (inicialmente as de tear mecânicas). Isso fez com que, gradativamente, perdesse o conhecimento da técnica de fabricação e perdesse a autonomia. Empresários, que eram donos de máquinas, submetiam homens, mulheres e crianças a condições de trabalho forçado (exaustivas horas com baixo salário)

forçada a reformular as suas funções a fim de atender as novas demandas, impostas pelo modo de produção capitalista que se instaurava”. A meta, então, passou a ser o desenvolvimento, com produção de riqueza e poder nacional; produção de tecnologias que possibilitassem ascensão e competitividade. Na visão de Filho (1998, p. 30 e 31),

Graças ao Renascimento, à intervenção dos estados em velhas universidades e à criação de novas, ao aparecimento de métodos diferentes de ensino e pesquisa, à mudança do espírito universitário, à Guerra dos Cem Anos, a universidade medieval desaparece como tal, para dar lugar a uma nova universidade. [...] O novo modo de produção vai colocar algumas exigências relativas à instituição universidade. Enquanto na Idade Média ela era valorizada por causa de seu afastamento do mundo e de seus esforços, agora objetava-se que ela necessitava de reforma por razões opostas, vale dizer, por não contribuir para o que era encarado como um esforço cooperativo de produzir a riqueza e o poder nacional.

Acerca das universidades modernas, pode-se dizer que, na França, Napoleão institucionalizou um monopólio estatal da educação. Na visão de Fagundes (1985, p.16), “a universidade napoleônica foi concebida para difundir o saber científico e técnico em que se baseava a Revolução Industrial e para formar os quadros – sobretudo professores, engenheiros e médicos – do Estado Nacional”. O modelo francês fundamentava-se num ensino especializado, tendo uma faculdade para cada profissão.

O ensino, nessa época, continuou sendo a base funcional da universidade. Exigiu-se dela ensinar ofícios e habilidades, instrumentalizando profissionais para o mercado de trabalho que necessitava pessoas aptas a operar equipamentos cada vez mais sofisticados para que o desenvolvimento não ficasse emperrado, para que a indústria e as modernas tecnologias pudessem garantir maior comodidade e lucro.

Na Inglaterra, a universidade também passou por reformas para atender as demandas impostas pela Revolução Industrial. Surgiram as chamadas universidades utilitárias, preocupadas com o aspecto técnico-científico do saber. A partir de 1867 surgiu, nas universidades inglesas, uma preocupação com a comunidade e os serviços a ela prestados (de forma especial para a população que não usufruía de seus benefícios). Assim, é ali que se encontram os primeiros registros de práticas caracterizadas como Extensão Universitária. Fagundes (1985, p.18) assim o expressa:

---

movidos pela ambição do lucro. Esse processo passou por 4 fases: Sistema familiar, Sistema de corporações, Sistema doméstico e Sistema fabril. Sugere-se a leitura de HUBERMAN, Leo. *História da Riqueza do Homem*. 21ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

Se, em suas origens, a universidade inglesa estava voltada para a formação da nobreza e da elite para os postos de comando no governo, com a Revolução Industrial ela é forçada a diversificar suas atividades, visando, por um lado, preparar técnicos e, por outro lado, dispensar um mínimo de atenção às pressões das camadas populares, cada vez mais expressivas e mais reivindicativas. Foi neste contexto que surgiu, pela primeira vez, a extensão como atividade da universidade enquanto instituição.

Nessa época, a Alemanha, atrasada em relação à França e Inglaterra, operou um esforço para alcançar o desenvolvimento dos países vizinhos. A Universidade de Berlim, que iniciou suas atividades em 1810, foi criada objetivando desenvolver atividades científicas que resultassem no desenvolvimento da nação e em sua unificação cultural. Conforme Fagundes (1985, p. 23), ela “devia fortalecer o nacionalismo para salvaguardar a cultura alemã, ameaçada pela ocupação francesa e, por outro lado, esperava-se dela uma presença marcante que contribuísse para o desenvolvimento do país”. A característica dessa universidade era a liberdade para professores organizarem suas atividades e ensinar e para os estudantes planejarem seus estudos e aprender.

É da Universidade alemã que surgiram lideranças que influenciaram a educação norte-americana especialmente no que tange à pesquisa. A Universidade norte-americana, inspirada na universidade inglesa, desenvolveu, ao lado das atividades de ensino e pesquisa, a extensão rural e urbana. Servindo a todo o estado e a diferentes setores e segmentos da sociedade, propôs programas de reforma, apoiou movimentos sindicais e desenvolveu diversas atividades além de seu campus. Conforme Fagundes (1985, p. 21), “Dentro do lema de levar o “campus” ao estado e trazer o estado para o “campus”, a universidade americana, mais do que qualquer outra, interagiu com a sociedade através das atividades de extensão”.

As universidades latino-americanas se inspiraram no modelo francês de universidade esquecendo-se, porém, de seu conteúdo político de unificação cultural. Conforme Fagundes (1985, p. 21), “elas serviram muito mais como instrumentos de solidificação da ordem vigente do que como agente de transformação de uma sociedade internamente elitista e externamente dependente”. A partir do Manifesto de Córdoba<sup>42</sup>, elas se reposicionaram, demonstrando interesse para com grupos marginalizados.

---

<sup>42</sup> Conforme Fagundes (1985, p. 22), datado de 1918, este Manifesto aponta o caráter conservador da universidade e lança o desafio para suas responsabilidades sociais. Apresenta alguns postulados propondo uma

Ainda que fortemente centrada na função do ensino, a universidade moderna teve que realizar a pesquisa como busca na produção do conhecimento técnico com vistas ao desenvolvimento. Nas funções de ensino e pesquisa tornou-se prioritariamente instrumentalizadora (na formação de profissionais aptos a assumirem a função de contribuir no processo de desenvolvimento pela mão de obra qualificada). Com o fortalecimento da ciência moderna e, também, do sistema de produção industrial (este centrado na geração de lucro), as demandas a que a universidade precisava atender não mais eram contempladas apenas pelo ensino e a pesquisa sendo que também estas precisaram ser conduzidas de forma diferenciada.

Considerando-se que a formação de profissionais está intimamente ligada ao trabalho, uma formação em que se prioriza a aprendizagem de técnicas pode conduzir, também, à alienação e subjugação de consciências. Ou seja, ao exercício de uma profissão em que se sabe operar máquinas e equipamentos, mas em que não mais se sabe estabelecer relações de diálogo e parceria ou, ainda, em que se perde a autonomia. Ao exercer-se uma profissão de forma meramente mecânica, perde-se a dimensão humana, de interdependência e complementaridade.

Nascida sob o selo da ciência moderna, a universidade moderna apresenta, conforme Paviani (1980, p. 17), algumas características comuns, destacando-se quatro:

- 1) adaptação à revolução do conhecimento científico;
- 2) maior profissionalização do conhecimento e preparação de profissionais;
- 3) a especialização e a disciplinaridade que embotam, muitas vezes, a integração do conhecimento e
- 4) a multiplicação de suas funções.

Considerada um centro irradiador de cultura e de conhecimento, de formação humana e profissional, na atualidade ela sentiu a premência de novas demandas e de um novo (re)posicionamento.

---

reforma da universidade: co-governo (participação estudantil na direção da universidade), autonomia universitária, assistência livre às aulas, extensão universitária, ajuda social aos estudantes e orientação social dos estudos universitários, voltados para grandes problemas nacionais.

### 3.1.3 A universidade atual

Viu-se anteriormente que, na Idade Média, a universidade foi regida basicamente pelo poder eclesiástico. Na Modernidade, ela esteve basicamente à serviço do poder estatal e, pela ciência moderna, atendeu à demanda por qualificação para o mercado de trabalho e à criação de novas tecnologias com vistas ao desenvolvimento (e competitividade?) das nações. Formada por pessoas e para pessoas, a universidade, como instituição, não pode ser de forma isolada ou neutra. As transformações – pessoais, ambientais, sociais, econômicas, políticas – que ajuda a promover são, elas mesmas, as que a atingem e dela exigem um constante (re)posicionamento.

A universidade, como lugar em que se faz ciência, sempre esteve comprometida com alguém. Na visão de Fagundes (1985, p. 23), “em qualquer tempo, a universidade esteve sempre comprometida com alguém, seja esse alguém um Papa, um rei, um Estado, um grupo ou uma classe social”. Assim, a seu tempo, cada modelo universitário esteve vinculado a propostas e desafios num contexto histórico-social mais ou menos definido. Já a ciência (ou o seu fazer!), conforme Souza Neto (2005, p.15), também esteve a serviço de interesses:

Como evidenciam os fatos históricos, durante o período medieval, a ciência servia, especialmente à justificação de dogmas religiosos. Com o advento do Estado, ela passou a servi-lo, em detrimento do desenvolvimento humano. Finalmente, assumiu um aspecto de relevância social que acaba por cair num utilitarismo de fundamentos populistas, alheia a suas bases de racionalidade e à necessidade de impulsionar o desenvolvimento humano. Atualmente, a ciência se desloca dos braços do Estado para o mercado e, às vezes, para fortalecer concepções populistas que detêm a hegemonia do mercado e do poder político. A construção do conhecimento deve ser pensada não só para responder a necessidades pontuais, mas de forma propositiva, no sentido de se antecipar às problemáticas humanas. O conhecimento, quando vinculado apenas a uma prática social, pode conduzir a uma cegueira que mais reproduz a barbárie do que promove a emancipação, e vice-versa.

O comprometimento da universidade como instituição se reflete em seu fazer. Originalmente esse fazer se dava pelo ensino como formação humana (destinado prioritariamente às elites, com vistas à formação de lideranças e, mais tarde, com vistas à formação de profissionais). Posteriormente foi acrescido da pesquisa (voltada prioritariamente para o desenvolvimento tecnológico, mas também humano e do contexto em que se encontra) e, mais recentemente, pela extensão (desenvolvida como forma de democratização do

conhecimento produzido como resultado do ensino e da pesquisa e como forma de desenvolver sua função social).

Para que esse fazer - ensino-pesquisa-extensão - seja eficaz, como promotor de transformação, precisa ser desenvolvido de forma indissociável. A formação humana e laboral, a elaboração da ciência, o desenvolvimento humano e tecnológico e a transformação da realidade dependem desse fazer. Conforme Darcy Ribeiro (1982, p. 45)

Todas as grandes estruturas universitárias modernas podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, só inteligíveis como resultantes de sequências históricas especiais. Elas são, na verdade, subprodutos reflexos de um desenvolvimento social global, não ocorrido a partir da universidade e para o qual ela só concorreu subsidiariamente. Pelo contrário, este desenvolvimento, uma vez verificado, atuou sobre as universidades, dando-lhes recursos e exigindo delas novos serviços.

Considerando que a função da universidade é cultural, política e social, além da formação humana e profissional, ela precisa desenvolver a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, Paviani (1980, p. 25) argumenta que não basta apenas adquirir conhecimentos e afirma que “é preciso desenvolver uma forma crítica de assimilação destes conhecimentos. É preciso contato com a realidade e esta somente se oferece através da pesquisa, do esforço extensionista da universidade.” Se, na modernidade a universidade teve que responder ao desafio de formar profissionais com vistas ao desenvolvimento de tecnologias e que atendessem às demandas industriais, na atualidade um de seus grandes (e talvez o maior) desafio é promover uma formação voltada ao desenvolvimento humano e sustentável<sup>43</sup>.

A preocupação com o desenvolvimento sustentável, conforme a UNESCO, iniciou nas décadas de 1970 e 1980. Os impactos sentidos, a partir de um modelo de produção e de consumo fundamentados na expansão do capital, como risco de extinção de espécies, esgotamento de fontes de recursos naturais, opressão e marginalização a partir da violação de

---

<sup>43</sup> O conceito Desenvolvimento Sustentável, conforme a UNESCO (2005, p. 35), fortaleceu-se a nível mundial com a publicação do livro *Our Common Future* (Nosso Futuro Comum), pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento onde é descrito, inicialmente, como “desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazer suas próprias necessidades”.

direitos humanos comprometem a continuidade da vida no planeta. Conforme a UNESCO (2005, p. 28),

os padrões de produção e consumo como evidenciados nas sociedades industrializadas não poderiam ser mantidos, levando-se em consideração os recursos do planeta. Assim como não se poderia impor um modelo de desenvolvimento às nações, supondo o tipo de consumo praticado pelos países industrializados. Embora o crescimento da consciência tenha tido um impacto sobre os sistemas de produção, mudando o estilo de vida, particularmente nos países industrializados, ela também foi direcionada para padrões incompatíveis com a sustentabilidade.

Na Conferência da Terra, em 1992, pela Agenda 21, enfatizou-se o papel da educação para alcançar um desenvolvimento em que se respeite e proteja o ambiente natural. A Conferência de Joanesburgo, em 2002, incluiu, ainda, os aspectos da justiça social e da luta contra a pobreza. Nela, a Assembleia Geral das Nações Unidas instituiu, pela Resolução 57/254, a Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS – designando a UNESCO para liderar e implementar a ação no período de 2005 a 2014.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS – apresenta, conforme a UNESCO (2005, p.19), as seguintes características: ser interdisciplinar e holística, visar à aquisição de valores, desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de encontrar solução para os problemas, recorrer à multiplicidade de métodos, estimular o processo participativo de tomada de decisão, ser aplicável e estar estreitamente relacionado com a vida local.

O desafio da sustentabilidade<sup>44</sup> é o que se apresenta, pela UNESCO (2005, p.42), à sociedade atual, ressaltando-se o valor humano como fundamento:

O elemento humano é agora amplamente reconhecido como a variante fundamental no desenvolvimento sustentável, tanto no que se refere ao desenvolvimento não-sustentável quanto em termos de esperança para um desenvolvimento sustentável.

---

<sup>44</sup> A UNESCO (2005, p.30), em seu documento final do esquema internacional de implementação da Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, apoia-se no seguinte conceito de sustentabilidade, definido por Hill: “Sustentabilidade refere-se às maneiras de se pensar o mundo e as formas de prática pessoal e social que levam à indivíduos com valores éticos, autônomos e realizados; comunidades construídas em torno de compromissos coletivos, tolerância e igualdade; sistemas sociais e instituições participativas, transparentes e justas e práticas ambientais que valorizam e sustentam a biodiversidade e os processos ecológicos de apoio à vida”.

As relações humanas fundamentadas no próprio interesse (ganância, inveja e ambição pelo poder, por exemplo) mantêm uma distribuição de riqueza injusta, que gera conflito e leva a menosprezar a disponibilidade futura dos recursos naturais. Ao contrário, as relações caracterizadas pela justiça, paz e negociação de interesses mútuos geram mais igualdade, respeito e compreensão. São estas qualidades que irão fundamentar o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005, p.42).

No desenvolvimento de uma consciência com vistas à sustentabilidade, compete à educação o papel fundamental na construção dos valores a ela conducentes. Ora, quando se fala em construção de valores, acaso não se esta, também, falando de quem é capaz de construí-los? Ou seja, do ser humano como sujeito? Na visão da UNESCO (2005, p.43), “a educação constitui o pilar central das estratégias para promover tais valores”. Considerando que a educação dá acesso à ciência e à tecnologia, sendo que pela ciência as pessoas se capacitam a entender o mundo e pela tecnologia se capacitam a transformar situações, a UNESCO (2005, p.48) argumenta que esta “é uma área onde deve haver uma causa comum a ser alcançada, defendendo firmemente o papel dos critérios locais na determinação de como ciência e tecnologia devem ser usadas”

Embora isso seja algo que perpassa a educação formal e, também, a informal, a universidade desempenha um papel fundamental. Para a UNESCO (2005, p.62), compete às universidades o papel de “funcionar como lugares de pesquisa e aprendizagem para o desenvolvimento sustentável e como iniciadores e pólos de atividades nas suas comunidades e também nacionalmente” ressaltando a disponibilidade de um “kit pedagógico destinado a reorientar a educação superior para o desenvolvimento sustentável” (idem) para que as universidades assumam posição de liderança nesse processo. Vale lançar a pergunta: Qual o significado dessa reorientação para a autonomia da universidade e a serviço de que(m) está? Que possibilidades de construção de autonomia propicia?

Conforme Santos (2010), a universidade atual encontra-se em crise. O autor identifica três grandes crises, interligadas, com que a universidade se defronta: a crise de hegemonia (perda do poder frente à sociedade), crise de legitimidade (perda de credibilidade junto à sociedade) e crise institucional (perda de autonomia na definição de valores e objetivos).

A primeira, denominada crise de hegemonia, resulta de contradições entre funções tradicionais da universidade e as que lhe foram atribuídas ao longo do século XX. Decorre, ainda, pela tensão resultante do conflito de propiciar formação não só à elite, mas, também, à população, em busca de qualificação para um mercado de trabalho necessitado de mão de

obra especializada. Isso se reflete em dicotomias entre ciência x senso comum, educação x trabalho e teoria x prática. Santos (2010, p.10) assim o explica:

De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levava o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia.

A segunda crise, denominada crise de legitimidade, decorre do questionamento acerca das razões de existência da universidade e seu caráter democrático. Ou seja, da falta de consenso acerca da supremacia da ciência ou do conhecimento produzido na universidade, da incapacidade de conciliar o saber popular e o saber científico e da dicotomia estabelecida entre teoria e prática. Santos (2010, p. 10) assim a descreve:

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

A terceira crise, denominada de crise institucional, afeta, diretamente, a autonomia da universidade na definição de seus objetivos e valores. Essa crise resulta, conforme Santos (2010, p. 10),

da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Conforme o autor, as universidades precisam se submeter a duas tangentes a fim de sobreviver: sociedade de informação e economia baseada no conhecimento.

A primeira, essencial à competitividade econômica, compreende tecnologias de informação e de comunicação, cuja característica é sua contribuição para o aumento da produtividade e, igualmente, a possibilidade de se configurarem em incubadoras de serviços com destaque para a educação. A segunda, na visão de Santos (2010, p. 30), requer o humano como “capital” e “condição de criatividade”:

A economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade, uma vez que quanto mais elevado for o capital humano, maior é a sua capacidade para transferir capacidades cognitivas e aptidões nos constantes processos de reciclagem a que a nova economia obriga.

Considerando os quatro caminhos formativos pontuados pela UNESCO no Relatório Dellors<sup>45</sup>, uma formação universitária deveria propiciar uma dinâmica geral do desenvolvimento pessoal, o aprimoramento dos conhecimentos e das capacidades dos indivíduos e a referência ao mercado de trabalho. Nesse sentido, Zabala (2004, p. 56) afirma a universidade como espaço formativo capaz de atender às exigências do pensamento pós-moderno, pois nela há lugar para a liberdade de pensamento, a criatividade, a divergência intelectual, diferentes formas de viver o ceticismo e a ruptura das verdades absolutas devendo ser, por isso, “um dos eixos principais da sociedade da aprendizagem e deve pensar sua contribuição à sociedade a partir desses parâmetros”.

Levando-se em consideração que na atualidade se vive a “sociedade da aprendizagem”, faz-se necessária uma constante disposição para aprender a fim de preservar ou promover qualidade de vida. Nesse sentido, a posição e missão da universidade adquire nova orientação que, na visão de Zabala (2004, p. 65) assim se configura:

É uma universidade menos autossuficiente, mais preocupada em consolidar as bases no conhecimento do que em desenvolvê-lo por completo, mais comprometida com o

---

<sup>45</sup> O documento, que aponta quatro caminhos formativos considerados necessários no contexto atual (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver), pode ser acessado no seguinte endereço: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

desenvolvimento das possibilidades reais de cada sujeito do que em levar até o fim um processo seletivo do qual só seguem adiante os mais capacitados ou os melhores adaptados.

Na atualidade, os limites entre sociedade e universidade não mais assumem contornos dicotômicos ou antagônicos, mas relacionais, complementares e dialógicos onde a troca de saberes é possibilidade real e concreta no processo de (re)construção do conhecimento e, também, com vistas à Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Para Santos (2010, p.42), vive-se, atualmente, um processo de (re)construção com a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário, caracterizado pela aplicabilidade, pela transdisciplinaridade e dialogicidade:

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, 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. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que esta em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência.

Conforme o autor, a atualidade é marcadamente de globalização neoliberal (assentado na destruição sistemática de projetos nacionais)<sup>46</sup>. Nesse sentido, a universidade configura possibilidade para articulações, nacionais e globais, fundamentadas na reciprocidade e no benefício mútuo. Tais articulações devem, para isso, ser do tipo cooperativo ou colaborativo configurando-se em uma cultura de resistência:

---

<sup>46</sup> Conforme CANCLINI, Néstor Garcia (1999, p. 41-2), “A globalização supõe uma interação funcional de atividades econômicas e culturais dispersas, bens e serviços gerados por um sistema com muitos centros, no qual é mais importante a velocidade com que se percorre o mundo do que as posições geográficas a partir das quais se está agindo” e “A maneira neoliberal de fazer a globalização consiste em reduzir empregos para reduzir custos, competindo entre empresas transnacionais, cuja direção se faz desde um ponto desconhecido, de modo que os interesses sindicais e nacionais quase não podem ser exercidos”.

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais. (SANTOS, 2010, p. 62)

A contribuição que a Universidade pode proporcionar à sociedade passa pela relação construída entre universidade e sociedade e pelo esclarecimento de qual seja a função de uma universidade num processo de reforma e reestruturação. Para Santos (2010, p. 65), “As reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer deste há ensino superior, não há universidade”. Há que se ter clareza de que o diferencial a sustentar a universidade é a sua tríplice missão: ensino – pesquisa – extensão. Ou seja, o desenvolvimento de cada item desse fazer universitário.

Forjar uma cultura de resistência, promovendo a transformação de pessoas e do entorno requer o desenvolvimento desse fazer de forma indissociável, complementar. Nesse sentido, Santos (2010, p. 66) argumenta que “a definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento”. Em nível de ensino superior, nem todas as instituições constituem universidade: algumas são faculdades, oferecem graduações, outras são institutos (alguns de ensino, outros de pesquisa).

A universidade, por oferecer um diferencial, precisa ser reconhecida por isso. Se assim não for, corre o risco de ser vista apenas como uma organização operacional, que presta serviços e compete com outras organizações de forma subserviente a interesses nem sempre devidamente esclarecidos ou mesmo reconhecidamente éticos. Se não reconhecida em sua função, a universidade corre o risco de ser vista e avaliada, enfocando-se o produto universitário<sup>47</sup> em seus resultados de forma quantitativa. E isso, definitivamente, resultaria em sua descaracterização como instituição.

---

<sup>47</sup> Pode-se, efetivamente, falar em produto universitário? Acaso o número de cursos, alunos, produções, eventos, publicações refletem o comprometimento de uma universidade com uma prática educativa libertadora na construção da consciência humana e cidadã, bem como no desenvolvimento da região em que se situa?

### 3.1.4 A universidade brasileira

A universidade brasileira, situada na área da educação superior, encontra sua finalidade expressa no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, como segue:

Art.43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

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

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

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

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

Conforme Fávero (2006, p.19), apesar do disposto na lei, ela foi pensada, criada e aceita não como espaço de investigação científica e produção de conhecimento, mas como um “bem cultural oferecido a minorias”. Ou seja, destinava-se, prioritariamente, à formação da elite brasileira.

Alguns aspectos merecem ser destacados, no processo de formação da Universidade Brasileira. Para tal, recorre-se ao texto de Paviani (1980), que situa a formação da Universidade Brasileira considerando 4 períodos: Colonial (1500-1822), Imperial (1822-1889), Primeira República (1889-1930) e Segunda República (1930-1968).

Para o autor, o empenho por uma Universidade Brasileira provavelmente tenha sido feito, primeiramente, no Período Colonial, pelos jesuítas do Colégio da Bahia, onde o ensino visava formação doutrinária e filosófica a futuros missionários. Nele era possível obter graus de Bacharel, Licenciado e Mestre em Artes, sem que a titulação fosse reconhecida como

universitária. As tres tentativas requeridas ao governo de Portugal, nos anos de 1662, 1671 e 1686, não lograram êxito, sob a alegação de que seu deferimento prejudicaria a Universidade de Coimbra.

Paviani (1980) esclarece, ainda, que, durante o período de 1771 a 1790 a Academia Científica do Rio de Janeiro funcionou com o ensino de física, química, história natural, medicina, cirurgia, farmacologia e agricultura, sendo estas consideradas as preocupações científicas daquela época.

Para o autor, a vinda de D. Joao VI ao Brasil, em 1808, desencadeou a discussão sobre a criação de uma Universidade Brasileira. Na prática, apenas alguns cursos profissionais de nível superior foram criados no Rio e na Bahia. No período Imperial, os debates para a elaboração da Constituição, em 1823 novamente reacendeu a ideia. Não obstante, criou-se escolas profissionais autônomas com o objetivo de formar profissionais liberais: médicos, engenheiros e advogados, seguindo-se o modelo napoleônico que, correspondendo às necessidades da ordem social vigente, vem reforçá-la. Nesse período, consta que doze projetos de Universidades foram “encaminhados e esquecidos”. Todos eles constavam de propostas de junção e agrupamento de escolas isoladas em que se ensinava uma profissão.

Na visão de Paviani (1980, p. 67), no Período da Primeira República, a ideologia positivista inculca uma mentalidade pragmática aos cursos profissionalizantes:

O primeiro projeto de Universidade depois da proclamação da República, apresentado à Câmara dos Deputados em 1903 por Gastão da Cunha, dava como função da Universidade, já no § 1 do Art 4º: “ministrar a instrução secundária e superior por intermédio de suas Faculdades, tendo em mira dar ao ensino um *cunho eminentemente prático e profissional*”.

Assim, conforme o autor, sem que houvesse uma preocupação com um modelo propriamente universitário surge, em 1920, a primeira universidade brasileira, em âmbito federal. Instituída pelo presidente Epitácio Pessoa, pelo decreto 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro assume o ensino superior brasileiro. Na prática, ela consiste na justaposição de 3 escolas tradicionais – Universidade de Manaus (criada em 1909), Universidade de São Paulo (criada em 1911) e Universidade de Paraná (criada em 1912) – cada uma conservando suas características.

Em 1927, seguindo o mesmo modelo de organização e aglutinação, foi criada, em âmbito estadual, a Universidade Federal de Minas Gerais. Nenhuma das duas faz jus à visão de universidade como locus de cultura com disseminação e produção de ciência<sup>48</sup>.

As universidades criadas no Brasil tinham, na visão de Paviani (1980, p. 68), viés profissionalizante, sem um comprometimento com a pesquisa, sendo que somente após a Reforma Francisco Campos é que se tem uma concepção diferente de o que significa efetivamente a Universidade:

Depois de 1930, a grande maioria das Universidades hoje existentes foi criada pelo mesmo diapasão, isto é: pelo agrupamento de faculdades profissionais, sem um centro integrador e sem preocupação com as ciências fundamentais e a investigação. Apenas três – a Universidade de São Paulo (1934), a Universidade do Distrito Federal (1935) e a Universidade Nacional de Brasília (1961) – nasceram de uma ideia adequada de universidade. Apesar dos desvios que as três sofreram com relação à concepção inicial, foram elas que realmente iniciaram uma tradição universitária no Brasil e permitiram que a Reforma Universitária de 1968 propusesse enfim um modelo não comprometido apenas com o ensino profissionalizante.

Na visão de Filho (1998, p. 41- 45), a universidade brasileira serviu basicamente para formação (ou produção?) de mão de obra acrítica. Fê-lo por meio de um ensino livresco e reprodutivo, disciplinas instrumentalizadoras, aulas expositivas, grades curriculares únicas, entre outros fatores:

Destarte a universidade comprometia-se com o saber das classes dominantes, ficando excluída sua função de prestar serviços à comunidade, a menos que se considere comunidade nacional apenas a elite econômica. Nesse caso, estaria caracterizada como instrumento a serviço da luta de classes.

A Reforma Francisco Campos, em 1931, representa uma tomada de consciência de que, em nível de Brasil, ainda não havia Universidades, somente instituições de ensino superior que consistiam, efetivamente, em “agências de formação de profissionais liberais”. Não obstante, foi somente em 1961, com a criação da Universidade de Brasília, que a temática se generalizou.

---

<sup>48</sup> Filho (2004, p. 37), sugere a possibilidade de a Universidade do Rio de Janeiro ter sido criada unicamente para “receber academicamente o rei Alberto da Bélgica, outorgando-lhe o título de doutor honoris causa, posto que não havia universidades no Brasil. Mas pouco depois seria dissolvida, voltando suas unidades a serem independentes”.

Durante o Governo Kubitschek (1956 - 1961), o cunho desenvolvimentista<sup>49</sup> requeria uma maior diversidade na oferta de habilitações profissionais exigindo, da Universidade, uma função além da até então oferecida como formação para profissionais liberais. Conforme Paviani (1980, p.74),

O desenvolvimento mostrou a necessidade de uma diversificação maior de habilitações profissionais, além das tradicionais profissões liberais; passou a exigir a participação da Universidade na elaboração de novos conhecimentos, científicos e tecnológicos; e, sobretudo, provocou um crescimento explosivo da demanda pela formação universitária, até então buscada somente pelas elites sociais. Diante de todas essas exigências, constatou-se que a Universidade Brasileira se encontrava despreparada, obsoleta, elitista, bacharelesca, em suma, afastada da missão cultural e científica que dela passava agora a esperar a sociedade. Impunha-se, agora com clareza, à consciência nacional, a necessidade de uma reforma universitária.

Em 02 de julho de 1968, o Decreto 62.937 constituía um Grupo de Trabalho para “estudar a Reforma da Universidade brasileira visando a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”. Resultado de um trabalho aligeirado, a Lei 5.540 – Lei da Reforma Universitária – é promulgada a 28 de novembro do mesmo ano.

Conforme Paviani (1980, p. 75-76), cinco aspectos orientaram a Reforma, a saber:

- 1) Modernização administrativa, adotando critérios organizacionais de uma empresa moderna, com vistas à eficiência e produtividade: “a racionalidade, a flexibilidade e a integração das múltiplas funções da Universidade seriam os princípios da nova organização”;
- 2) Renovação do conceito de ensino superior com insistência ao cultivo de *áreas fundamentais do saber*, a obrigatoriedade do desenvolvimento da pesquisa vinculada ao ensino, a universalidade de campo (desenvolvimento conjunto das ciências, letras, artes e filosofia) e a prescrição de um regime didático e estrutura curricular capaz de “atender necessidades individuais do estudante e às

---

<sup>49</sup> Com um plano de metas conhecido como “50 anos em 5”, ele promoveu um crescimento industrial no Brasil alicerçado na produção industrial. Atraiu capital estrangeiro com o incentivo a empresas internacionais, especialmente fábricas de automóveis. Implantou rodovias, construiu as usinas hidrelétricas de Furnas e Três Marias, bem como a capital Brasília. Promoveu especialmente a região Sudeste. A educação foi posta sob as regras do mercado de trabalho, com a função de contribuir para o crescimento da indústria. Mais informações sobre o desenvolvimentismo do governo JK podem ser encontradas, por exemplo, em CUNHA, Helton Santos da. *Juscelino Kubitschek 1956 – 1960: características de uma trajetória do padrão de desenvolvimento econômico brasileiro*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103871/Monografia%20do%20Helton%20Santos%20da%20Cunha.pdf?sequence=1> Acesso em 31/07/2014.

necessidades do desenvolvimento regional e nacional, bem como do progresso das ciências”;

- 3) Integração da Universidade com a sociedade com acento ao relacionamento Universidade-Empresa, sob a perspectiva do desenvolvimento cultural, científico e educacional. Para tal, além do Ensino e da Pesquisa, a Universidade deve realizar a Extensão;
- 4) Redefinição do papel do Estado, com reforço ao princípio da privatização a ser realizado em duas direções: introdução progressiva do ensino pago e estímulo à iniciativa privada na criação e manutenção de instituições de ensino superior a fim de diminuir a pressão da demanda.

Ainda conforme a visão de Paviani (1980, p. 79), no Brasil a tradição universitária ainda está em construção, sendo que é importante reeducar administradores, professores e alunos, para que passem a esperar da universidade o cumprimento do que lhe é próprio quanto à formação no desenvolvimento do ensino-pesquisa-extensão:

o obstáculo é uma tradição que só dá valor ao ensino prático-profissional e que tende a privilegiar as profissões liberais como instrumento de ascensão social. Dessa mentalidade tradicional acham-se impregnados ainda muitos administradores e professores universitários, especialmente os ligados por formação aos cursos profissionais liberais de maior prestígio social: o advogado, o médico, o engenheiro. O que a reforma propõe não é apenas uma mudança de estrutura e funcionamento. Por trás dessa mudança, há uma mudança da política da Universidade. E pouco adiante optar por uma nova estrutura se *as pessoas* não tomam consciência dos objetivos propostos. Consciência que deve levar a uma adesão. Não uma adesão gratuita, baseada na opinião ou em interesses particulares, mas baseada no conhecimento, no estudo e no debate, bem como na vivência intensa dos problemas universitários. É preciso reeducar, não apenas o administrador e o professor, mas também o aluno e toda sociedade, para que passem a esperar da Universidade o cumprimento de suas tarefas próprias. E sobretudo é importante que no processo de implantação a Universidade não ceda diante das pressões, diretas ou veladas, exercidas por uma mentalidade reacionária

Para cumprir seu papel, a universidade não pode contentar-se em seguir manuais e simplesmente reproduzir fórmulas e modelos. Sua tarefa consiste em ampliar horizontes no sentido de promover a acomodação e a criatividade. Ela precisa formar para transformar.

Para Crisostimo (2011, p. 15), “a universidade brasileira tem o desafio de formar profissionais criativos, sujeitos e atores sociais que possam contribuir efetivamente para a melhoria de vida em nosso país”. Desafio que implica na responsabilidade de assumir-se como instituição que prima pela qualidade no ensino, no desenvolvimento de pesquisas e em ações em que o protagonismo de seus sujeitos resulte em dignidade de vida e no conviver.

Conforme Bittar (1999), o termo universidade brasileira tem sido usado de forma indiscriminada, o que leva ao equívoco de pensar-se que toda e qualquer instituição de ensino superior desenvolva bons níveis de ensino, pesquisa e extensão. A universidade brasileira pode ser caracterizada, em termos administrativos, como pública ou privada. As particulares obedecem a quatro categorias: particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais ou filantrópicas<sup>50</sup>. Considerando-se que esta reflexão parte do seio de uma universidade comunitária passa-se, doravante, a sua caracterização.

### **3.2 Universidade Comunitária: formação com vistas à transformação**

Inicialmente, julga-se pertinente observar que o objetivo, aqui, não é discorrer sobre os aspectos legais e administrativos de uma universidade comunitária. Almeja-se a compreensão de sua função e missão em sua relação com a Extensão Universitária.

A Lei de Diretrizes e Bases e da Educação (LDB), em seu art. 20, define as universidades comunitárias como aquelas “que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade”.

Comprometida com o desenvolvimento da comunidade em que se insere, a universidade comunitária é realidade presente a nível nacional. Conforme a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), são 63 instituições “sem fins lucrativos, que desenvolvem ações essencialmente educacionais, como ensino, pesquisa e extensão, com notória excelência em suas atividades. A este cenário soma-se sua forte vocação social, com expressiva presença na área de saúde, por profissionais altamente qualificados”<sup>51</sup>.

Conforme o presidente do COMUNG, professor Ney Lazzari, o papel destas instituições consiste não só no oferecimento de diplomas e habilidades, mas numa formação fundamentalmente humana, que consiste em

oferecer à sociedade algo mais do que diplomas e habilidades profissionais. Nesses espaços em que se formam pessoas, a difusão de valores humanos é fundamental. Esses valores são construídos coletivamente no dia a dia da academia. São valores que professam o espírito regional, a vocação de liberdade, de produtividade, de comprometimento e de busca permanente por desenvolvimento e conhecimento, sem perder de vista a realização e o bem-estar regional. É um constante exercício de

---

<sup>50</sup> Isso mudou a partir da instituição da lei 12881, como será visto logo adiante.

<sup>51</sup> Dados constantes no site oficial da ABRUC: <http://www.abruc.org.br/>

envolvimento com os desafios enfrentados por cada uma das regiões do estado do Rio Grande do Sul na busca de melhores níveis de qualidade de vida de toda uma população.<sup>52</sup>

A origem da iniciativa comunitária gaúcha, conforme Bittar (1999), se deu como resposta aos anseios da população do interior do estado, a quem o ensino superior, disponível apenas em centros maiores, se tornava bastante penoso. Preocupados com a acessibilidade ao ensino e, também, com o desenvolvimento regional, grupos se mobilizaram a fim de criar e manter instituições de ensino locais. O compromisso com o desenvolvimento regional é tão marcante que muitas carregam o termo ‘regional’ no próprio nome da instituição ou nos documentos em que a missão da universidade é mencionada.

A experiência comunitária, em muitas universidades comunitárias, está fundamentada no pensamento de Freire (1921-1997). Para ele, o processo de conscientização gera a ação transformadora<sup>53</sup>. A universidade comunitária é, assim, a entidade que surge a partir de uma mobilização comunitária e, doravante, comprometida com a comunidade, busca caminhos para o seu desenvolvimento. Conforme Bittar (1999, p. 202)

As concepções freirianas foram marcantes nos movimentos populares pré-64 e [...] influenciaram também, ideologicamente, o Movimento Comunitário de Base, no Rio Grande do Sul. Não por acaso, as universidades comunitárias não confessionais, as gaúchas, nasceram com a marca da participação popular...

A autora identifica quatro fases no processo de ‘interiorização’ do ensino superior no Rio Grande do Sul. Na primeira (do Império até 1930), foram criadas escolas e faculdades isoladas especialmente nas regiões de Pelotas e Porto Alegre. Na segunda (1930-1960) ocorre uma centralização do ensino superior em Porto Alegre. Na terceira (1960 a 1980), ocorre uma interiorização do ensino superior movida por grupos religiosos e leigos, lideranças locais preocupados com a integração e o desenvolvimento de suas regiões, normalmente distantes dos grandes centros. A quarta fase (a partir de 1990) esta baseada em arranjos institucionais, em que se promovia a integração de instituições isoladas que formavam novas universidades (BITTAR, 1999).

A denominação “universidade comunitária” passou a ser usada na década de 1980. Para Bittar, (1999, p. 101), “a denominação universidade comunitária tem a sua gênese profundamente enraizada nas experiências de interiorização, integração regional e desenvolvimento das comunidades locais, preconizadas pelas universidades gaúchas”. No

---

<sup>52</sup> Disponível em <http://www.comunitarias.org.br/site/index.php>. Acessado em 17/06/2014.

<sup>53</sup> Sobre isso sugere-se a leitura, especialmente, do livro *Conscientização*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

enfrentamento dos desafios e em sua forma de ser, as universidades comunitárias apresentam aspectos comuns que as diferenciam das demais, pois buscam servir à comunidade, transformar a realidade e prezar pela qualidade. Em seu trabalho de tese, Bittar (1999, p. 140) ressalta:

Algumas características observadas nas entrevistas, como por exemplo: “*prestação de serviços às populações distantes da universidade*”, “*ser uma universidade transformadora da realidade*”, “*distinguir-se pela qualidade, pela competência e sobretudo pelos serviços que presta à comunidade*”, indicam que a universidade comunitária coloca como sua missão educacional aspectos que, teoricamente, estão presentes em outros segmentos de ensino superior. Não obstante, tais aspectos, aliados à experiência histórica do comunitarismo no Brasil, constituem o cerne de sua “missão”, residindo aí um de seus aspectos diferenciadores.

Vale referenciar que as universidades comunitárias se agruparam e organizaram como tal num distanciamento do segmento privado. Sua articulação resultou na inclusão do termo “comunitárias” na aprovação do Artigo 213 da Carta Constitucional de 1988. Em 1991 elas constituíram o Fórum de Reitores das Universidades Comunitárias do Brasil e, em 1994, criaram a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC. Na visão de Bittar (1999, p. 85), buscando se distanciar do segmento privado e empresarial, sua maior bandeira consiste na sua identificação:

Instituições que nasceram de grupos religiosos ou da própria comunidade, com experiências acumuladas no campo do ensino (infantil, fundamental e médio), entidades filantrópicas sem fins lucrativos cujas receitas devem reverter em favor de sua própria finalidade: a educação.

Buscando diferenciar-se do chamado ensino privado “empresarial” ou “comercial”, os representantes das universidades comunitárias passam a denominar suas instituições como “públicas não-estatais”, indicando que este seria o aspecto inovador de suas propostas: pelo fato de prestarem um serviço público – caracterizado pelos trabalhos sociais desenvolvidos junto às populações de baixa renda – buscam aproximar-se do setor público estatal, distanciando-se do segmento estritamente particular.

Nesse processo, a Extensão Universitária pôde se configurar em práxis que promovia o caráter comunitário e dialógico do saber gerando transformação. Ou seja, uma prática educativa libertadora, humanizadora por ser cuidadora. Nesse sentido é preciso, também, compreender o significado da Extensão Universitária como prática educativa. Isso, conforme Neto (2005, p. 20), significa subsidiar personagens envolvidas no processo, auxiliando-os na compreensão da história e na vivência de valores humanos bem como na construção do conhecimento.

O comprometimento com o desenvolvimento do aluno e da sociedade esta expresso na Lei Nº 12.881, capítulo II, Art. 7º, § 4º: “As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade”.

Para Paviani (1980, p.103), a Universidade como um todo não pode prescindir de sua função social na formação da consciência crítica a fim de promover desenvolvimento a partir da humanização e cidadania:

Mas a função social da Universidade não se esgota na democratização do ensino. Ela deve funcionar como um centro de unidade da cultura nacional, em todos os seus níveis e aspectos. Deve ser a principal geradora de novos conhecimentos, aplicáveis ao desenvolvimento da nação, na economia, na educação, na saúde, em todos os aspectos, enfim, da vida social. Deve ainda ser um centro de consciência crítica, preocupado com a preservação da identidade nacional e com a abertura de caminhos cada vez mais humanos para todos os cidadãos.

A formação humana é considerada um diferencial nas universidades comunitárias. Expresso em documentos e na própria missão da universidade, isso evidencia, conforme Bittar (1999, p. 132), “a preocupação com a valorização do homem assentada em pressupostos liberais de liberdade e igualdade”. A Extensão Universitária, por sua vez, constitui importante elemento para que a formação se dê de forma caracterizadamente humana e o acadêmico que dela participar, durante sua formação, seja, em seu fazer profissional, fundamentalmente humano.

Para Toaldo (1977, p. 31), a Extensão Universitária está condicionada a pressupostos de natureza situacional, filosófico-pedagógico, legal e documental. Do ponto de vista situacional, conforme o autor, considera-se a importância da extensão com vistas à construção de uma cultura em que ocorra o cultivo de valores conducentes ao estabelecimento da solidariedade nas relações humanas. Do ponto de vista filosófico-pedagógico, considera-se a importância da extensão com vistas à necessidade de um protótipo de homem requerido pela atualidade (desenvolvido em todos os aspectos de seu ser). Do ponto de vista legal, considera-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art 2º, determina que a Educação deve-se dar “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Do ponto de vista documental, considera-se sua institucionalização a partir da análise de documentos, como pode ser visto a seguir.

### 3.3 Extensão Universitária: formação e desenvolvimento de uma ação educativa

Na visão de Schmidt (2011), como prática universitária, a primeira experiência de extensão deu-se na Universidade de Oxford, Inglaterra, na forma de cursos a partir de 1867: alguns pensados como formação continuada e outros voltados para alfabetização de adultos. Não obstante, a universidade norte-americana é que desenvolveu, primeiramente, atividades extensionistas de forma mais contundente. Conforme Fagundes (1985, p.21), “dentro do lema a levar o “campus” ao estado e trazer o estado para o “campus”, a universidade americana, mais do que qualquer outra, interagiu com a sociedade através de atividades de extensão”.

Para Fagundes (1985, p. 29), a universidade brasileira sempre esteve mais voltada ao ensino tendo sido destinado, prioritariamente, às elites sendo que o ensino foi, também a forma pela qual a Extensão Universitária foi desenvolvida no Brasil, primeiramente, entre 1911-1917:

A Universidade ‘Passageira’ de São Paulo (1911 – 1917) foi a primeira instituição que desenvolveu atividades de extensão, sob a forma de conferências semanais gratuitas, tendo como objetivo o contato dos intelectuais com a população.

Bittar (1999) reafirma o enunciado de que a primeira forma de Extensão Universitária desenvolvida no Brasil se deu no período de 1911 e 1914, com o desenvolvimento de cursos de pequena duração abordando vários temas, na Universidade Popular da Universidade Livre de São Paulo.

Em nível de contexto brasileiro, a Extensão Universitária é legalmente referenciada na Exposição de Motivos que o então Ministro Francisco Campos encaminhou ao Presidente da República por ocasião da Reforma do Ensino Superior:

A Extensão Universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando, assim, maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível da cultura geral do povo, integrando, assim, a Universidade na grande função educativa que lhe compete no panorama da vida contemporânea, função que só ela justifica, ampla e cabalmente, o sistema de organização do ensino sobre base universitária.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Exposição de Motivos, Apud FÁVERO, M de L. De A. *Universidade & Poder*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980 (Anexo 1, p.130)

O Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931) traz a primeira referência legal à Extensão Universitária sob o título VI, Art. 35, sob a letra f: “Nos institutos de ensino profissional superior serão realizados os seguintes cursos: [...] f) cursos de extensão universitária, destinados a propagar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários”.<sup>55</sup>

O artigo 42 do mesmo documento reza que “a extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário”.<sup>56</sup> Pensada inicialmente como portadora de soluções e condutor ideológico, os parágrafos 1º e 2º desse artigo trazem detalhamentos de como ela será efetivada:

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

§ 2º Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino técnico ou superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público.<sup>57</sup>

Assim pensada, na prática, a Extensão Universitária foi desenvolvida como complementação ou atualização aos egressos da universidade. Conforme Fávero (1980, p. 53), ainda que, pela extensão, se objetivasse atingir um público que não tinha tido acesso ao ensino superior, na prática, sua efetividade consistiu em cursos de especialização ou de formação continuada para algumas pessoas que tinham algum vínculo com a universidade.

Após a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras foram criadas a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal. Nelas, o papel que cabe à Extensão Universitária está explicitado nos documentos de criação de cada uma, como segue.

Na primeira, o papel que cabe à extensão está explicitado na quarta finalidade de sua criação, sob Título I, Art 2º:

- a) Promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) Transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida;
- c) Formar especialistas em todos os ramos da cultura, técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;

<sup>55</sup> Estatuto da Universidade Brasileira, Apud FÁVERO, M de L. De A. *Universidade & Poder*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980 (Anexo 2, p.151-170).

<sup>56</sup> Vide nota anterior.

<sup>57</sup> Vide nota anterior.

- d) Realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.<sup>58</sup>

Na segunda, o papel da extensão está explicitado na terceira finalidade de sua criação, sob Título I, Art. 2:

- a) Promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira;
- b) Encorajar a pesquisa científica, literária e artística;
- c) Propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular;
- d) Formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem;
- e) Prover a formação do magistério, em todos os seus graus.

Observando-se as disposições acima, a Extensão Universitária, nesta concepção procura estender à comunidade um saber produzido na e pela universidade como uma forma de saber melhor ou mesmo como único saber válido. Nela não se faz presente o aspecto dialógico.

Outro marco importante neste contexto é a Lei 4.024 datada de 20/12/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ainda que tenha tido curta vigência (1961 – 1968), no artigo 69 lê-se, sob a letra c, referência à extensão:

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.<sup>59</sup>

Ante o até aqui exposto, pode-se perceber o compromisso da universidade pautado essencialmente pelo ensino, mesmo quando se desenvolvia a Extensão Universitária. As atividades de extensão, pensadas como cursos, destinavam-se a clientela pré-determinada e, conforme Fagundes (1985, p. 43),

embora se propusessem levar os benefícios da universidade até que a esta não tinha acesso, primaram pela sua desvinculação das necessidades objetivas da população a ser atingida. Poder-se-ia mesmo dizer que a extensão – que seria uma modalidade de

<sup>58</sup> Fundação da Universidade de São Paulo, Apud FÁVERO, M de L. De A. *Universidade & Poder*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980 (Anexo 5, p.179 - 189).

<sup>59</sup> Lei 4.024 de 20/12/1961. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm).

ampliar os compromissos sociais da universidade – acabou sendo feita em nome das classes subalternas, mas em benefício das classes dominantes.

Entre os anos de 1960 e 1964, embora não em caráter institucional, mas pelo engajamento de estudantes e professores universitários, a Extensão se fez sentir em Centros Populares de Cultura (CPCs) e Movimentos de Cultura Popular (MPCs) em campanhas de alfabetização para adultos. A União Nacional de Estudantes (UNE), com o propósito de propiciar ao estudante uma participação na vida social nas comunidades, realizava, ainda, diversos atendimentos a comunidades carentes.

Na visão de Fagundes (1985, p. 48), embora essas experiências tenham sido “tolhidas e transmutadas em seus objetivos” com o Golpe de 1964, tiveram por mérito “trazer à discussão o caráter elitista da universidade brasileira, lembrando-lhe os seus compromissos para com aqueles segmentos da sociedade que dela se beneficiam diretamente”.

Para o autor, até a década de 70, o compromisso social da universidade permanecia restrito, sendo necessário ampliá-lo com o propósito de desfazer a imagem da universidade comprometida com apenas uma parcela da sociedade. É nesse sentido, então, que a Extensão é proposta como prestação de serviços aos que não participam da universidade sendo-lhe atribuídas duas importantes tarefas: a recuperação da dimensão social da universidade e a integração de segmentos marginalizados no processo de desenvolvimento da nação brasileira.

Com a Lei 5.540/68 se legaliza a indissociabilidade entre Ensino e Pesquisa e se vincula a Extensão Universitária à prestação de serviços e cursos com vistas à melhoria nas condições de vida da comunidade e, também, como contribuição no processo de desenvolvimento. Fagundes (1985, p. 60) assim o expressa:

A primeira referência à extensão, no período pós/64, encontra-se no Decreto Lei 252, de 28 de fevereiro de 1967, quando estabelece, no art. 10: “A universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”. Esta formulação é transposta, mais tarde, para o art. 20 da Lei 5.540/68 da Reforma Universitária. Esta prevê, ainda, em seu art. 40, letra “a”, o seguinte: “As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, propiciarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento”

Para Bittar (1999, p. 203), a Lei 5.540/68 incorporou a Extensão Universitária, sob o viés ideológico do desenvolvimento, com vistas ao fortalecimento e legitimação do sistema:

Nesta lei afirma-se a “*indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa*”; a extensão aparece em artigos esparsos: no 17, como uma das “*modalidades de cursos*”

oferecidos pelas universidades; no 20, como a forma por meio da qual as instituições de ensino superior “*estenderão à comunidade*” as “*atividades de ensino e os resultados da pesquisa*” e, no 40, ao enfatizar que as atividades de extensão “*proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento*”. Ficam, dessa maneira, as atividades de extensão adstritas aos estudantes, sendo desenvolvidas por meio de alguns programas de âmbito nacional: Projeto Rondon, Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC’s, Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social – MUDES, Instituto Euvaldo Lodi – IEL, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, entre outros.

Observando-se o enunciado na referida lei, é possível identificar a extensão sob forma de cursos e como prestação de serviços sem que haja uma necessária articulação entre Ensino-Pesquisa-Extensão. Cabe a pergunta: se for desenvolvida apenas nestas modalidades, existe real função acadêmica da Extensão? Ou isso configuraria assistencialismo? Também é notória a alusão da Extensão como atividade a ser desenvolvida pelos alunos em uma comunidade que se configura apenas como receptora.

Em 1975 o MEC elabora a primeira Política de Extensão Universitária no Brasil. A partir da criação do CODAE - Coordenação de Atividades de Extensão, órgão do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) - elabora-se um Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Este plano, conforme Fagundes (1985, p. 62),

Concebe a extensão como uma forma de atendimento da universidade a outras instituições e à população em geral, recebendo, em troca, o influxo da retroalimentação para o ensino e a pesquisa. A difusão de resultado das pesquisas, a difusão cultural e os projetos de ação comunitária são as três modalidades de extensão previstas.

No referido Plano, a Extensão passa a ser concebida não mais como assistência na forma de cursos ou prestação de serviços. Pode-se perceber o caráter dialógico, possibilitador de troca entre os saberes acadêmico e popular. Igualmente, ela passa a ser referida como um componente a partir do qual se pode repensar o Ensino e a Pesquisa.

Em 1976 a Extensão passa a configurar uma das funções básicas da universidade na Coletânea de Documentos sobre a Extensão Universitária, organizada pelo MEC. Doravante passa-se a entender que sem extensão não há universidade. No referido texto, a Extensão Universitária é citada como possibilidade para melhorar as condições de vida do povo e contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

Ante o até aqui exposto, percebe-se o quanto a Extensão Universitária foi pensada de forma direcionada podendo configurar-se numa prestação de serviços voltada à sociedade com vistas ao aperfeiçoamento pessoal e ao desenvolvimento nacional. Nas ações

extensionistas assim concebidas, há que se lançar a pergunta sobre sua eficácia e valor como prática educativa libertadora.

Fagundes (1985, p. 65) destaca, ainda, outro documento, em que a extensão é citada com um amplo leque de atribuições. Trata-se do III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto (1980-1985):

Deve, ainda, ser incrementada a atividade de extensão e dos programas de estágio curricular, como instrumento pedagógico privilegiado para a renovação da metodologia do ensino, para o comprometimento prático com os problemas da comunidade e do desenvolvimento do País, e para a formação de uma consciência social do jovem universitário. O Plano Setorial propõe, ainda, a extensão como modalidade de preservar as manifestações culturais das comunidades e de incentivar a criação de novas tecnologias ajustadas à realidade brasileira. Diante de tantas atribuições – técnicas, sociais, políticas, culturais, metodológicas – tem-se a impressão de que tudo aquilo que outros setores não desejam fazer ou não pretendem solucionar é encaminhado à extensão, como forma de desencargo de responsabilidades.

Conforme o autor, as modalidades em que a Extensão Universitária foi oferecida se deu a partir do Seminário do Conselho de Reitores das Universidades que traçou as Diretrizes da Extensão Universitária. Seu objetivo foi, conforme Fagundes (1985, p. 111), “caracterizar a extensão como meio de desenvolver e aperfeiçoar a comunidade, pela melhoria de seus padrões de desempenho, dela recebendo, em troca, recursos para o permanente desenvolvimento da atuação universitária”.

A partir desse objetivo, a prestação de serviços oferecida pela universidade se efetivou sob diversas modalidades. Destaca-se a transmissão do saber produzido na universidade, aplicação da pesquisa como potencial da Extensão Universitária, cursos de atualização, aperfeiçoamento e treinamento profissional, divulgação cultural, produção tecnológica, assessoria e consultoria empresarial. Os objetivos destas atividades, na visão de Fagundes (1985, p. 111) estavam claramente definidos:

Dentre os objetivos, que tais atividades visam, destacam-se: o desenvolvimento e bem-estar da comunidade; formação da consciência social do universitário; retroalimentação da universidade, mediante as informações sobre a realidade; recuperação do prestígio social da universidade; regeneração e elevação da cultura popular; captação de recursos para a universidade; integração universidade-comunidade num processo de transfusão contínua e benéfica para os dois organismos; integração e cooperação nacional e autoafirmação do Brasil.

A fim de desenvolver as atividades extensionistas, algumas condições eram requeridas. Conforme Fagundes (1985, p. 111), requeria-se “o conhecimento bem amplo da realidade histórico-social; a responsabilidade, a vocação cívica e mudança de atitudes dos professores e alunos extensionistas; a definição de uma política extensionista”. Nesse sentido, um marco importante para o reconhecimento da Extensão Universitária como processo educativo se deu a partir da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) em 1987.

Para o FORPROEX (2012, p.10), a Universidade é “parte ativa e positiva de um processo maior de mudança”. Nesse processo, afirma-se a centralidade da Extensão Universitária “como prática acadêmica, como metodologia inter e transdisciplinar e como sistemática de interação dialógica entre a Universidade e a sociedade”. Em seu primeiro encontro, forja-se um novo conceito para Extensão Universitária, que constitui clara ruptura com a visão desta como atividade acadêmica secundária ou de menor valor. A partir da definição, reforça-se a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e o caráter interdisciplinar da Extensão Universitária:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. 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 trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá, como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 2012, p. 8)

Conforme o FORPROEX (2012, p. 9), a Extensão Universitária é instrumento de inter-relação que, pela dialogicidade, oportuniza a transformação da Universidade e da sociedade, considerando-se o compromisso social da Universidade. Destaca-se, no enunciado, a oxigenação da universidade e a democratização do conhecimento nela produzido. A Extensão Universitária configura, pois, possibilidade de troca:

A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica”

que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 esclarece as finalidades do Ensino Superior. O artigo 43, inciso VII refere-se à Extensão Universitária, deixando brecha à participação popular para ser, também, beneficiada com a produção científica, tecnológica e cultural produzida da universidade:

Art 43. A educação superior tem por finalidade:  
VII – promover e extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Em 1998, o FORPROEX elabora e aprova o Plano Nacional da Extensão Universitária<sup>60</sup>. Por ele busca-se possibilitar uma unidade aos programas desenvolvidos em diferentes universidades, garantir recursos financeiros para a continuidade de programas, o reconhecimento da Extensão Universitária como marca de cidadania e a possibilidade de contribuir na solução de problemas sociais:

- 1) A possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras;
- 2) A garantia de recursos financeiros destinados à execução de políticas públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas;
- 3) O reconhecimento, pelo poder público, de que a Extensão Universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã;
- 4) A viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país.

Em 2012, na Política Nacional de Extensão Universitária, o conceito apresentado pelo FORPROEX (2012, p. 15) reforça a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e o caráter transformador que ela possibilita entre universidade e sociedade:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.

No referido documento, criam-se cinco diretrizes orientadoras para a formulação e implementação da Extensão Universitária (FORPROEX, 2012, p. 16-20):

---

<sup>60</sup> Disponível em <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>

1. Interação Dialógica: para orientar as relações entre Universidade e setores sociais para que se deem marcadas pelo diálogo e troca de saberes a fim de possibilitar a produção de novos conhecimentos;
2. Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade: na busca pela superação de dicotomias a partir de uma visão holista, que contemple a complexidade, e a construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais;
3. Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão: como afirmação de que o processo acadêmico é complexo e requer, para uma ação transformadora, que as tres áreas sejam desenvolvidas de forma indissociável;
4. Impacto na formação do Estudante: pelos resultados que a atividade extensionista proporciona na construção de compromissos éticos e solidários;
5. Impacto e Transformação Social: como afirmação do caráter político que a extensão assume no processo de transformação da comunidade.

Essas diretrizes são um convite à reflexão para a compreensão da importância e significação da Extensão Universitária como possibilidade de conscientização, transformação humanizadora, e não mais como assistência. A indissociabilidade facilita a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, sendo isso fundamental para o seu desenvolvimento de forma dialógica e como prática educativa libertadora.

O documento traz (p. 21) seis princípios direcionadores a pautarem a efetividade da Extensão Universitária: prioridades locais, diálogo com grupos com que interage, ações com vistas à superação da desigualdade e exclusão social, democratização dos saberes, transformação social e construção de valores da cidadania:

1. A ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do País;
2. A Universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades próprias de ensino, Pesquisa e Extensão;
3. A Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil;
4. A ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes das pesquisas;
5. A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a

partir e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social;

6. A atuação, junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania.

No documento (p. 5-6), os objetivos já pactuados pelo FORPROEX são apresentados reafirmando a Extensão Universitária como processo acadêmico relacionado a necessidades reais e de grande valia na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade. Entre os objetivos, ressalta-se o estímulo ao desenvolvimento da Extensão Universitária de forma inter e transdisciplinar e, também, inter profissional; a busca pela participação da Universidade na elaboração e implantação de políticas públicas que priorizem a maioria da população; a viabilização de meios de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos que permitam ampliação do acesso ao conhecimento e desenvolvimento tecnológico; o financiamento público para o desenvolvimento de ações extensionistas; a prioridade no desenvolvimento de ações sociais como habitação, produção de alimentos, geração de emprego e redistribuição de renda; o estímulo ao uso de tecnologias com vistas à melhoria da educação bem como à educação ambiental e desenvolvimento sustentável; a valorização da Extensão Universitária como prática de solidariedade.

Cita-se, ainda, no mesmo documento, como importante marco na consolidação da centralidade da Extensão Universitária para a formação profissional e para a produção do conhecimento, a meta 12.7, do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2020, no Projeto de Lei nº 8.035. Ali se propõe “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares, exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”.

A universalização da Extensão Universitária é proposta via normatização e implementação junto aos departamentos acadêmicos ou similares, considerando-se o caráter democrático da universidade e a sua missão de contribuir para o desenvolvimento em suas dimensões ética, humana, social e econômica. No documento assim o expressam:

[...] não se constrói uma Universidade com imposição de modelos excludentes e unívocos. Universidade é um espaço cuja riqueza se sustenta justamente na diversidade, na universalidade, na coexistência de múltiplas concepções, teorias, metodologias e processos. A preservação da diversidade depende da tolerância, da construção de espaços e processos dialógicos que permitam superar o conflito em direção à cooperação. [...] Apenas sendo democrática e, portanto, plural, diversa, tolerante e inclusiva, a Universidade poderá desempenhar a contento sua missão de contribuir para o desenvolvimento, em suas dimensões ética, humana, social e econômica, que a sociedade brasileira anseia e precisa. (FORPROEX, 2012, p. 31)

A fim de fortalecer a Extensão Universitária, o XXXI Encontro Nacional do FORPROEX pactuou uma agenda estratégica composta de 12 ações consideradas como necessárias ao fortalecimento da Extensão Universitária.

É importante salientar que, em sua legitimidade, uma Extensão Universitária não pode ser pensada e planejada somente como teorização ou somente como prática. Implica em participação, diálogo e construção conjunta, em que a reflexão conduz à ação e esta, por sua vez, conduz a nova reflexão numa dialética constante. Na visão de Souza Neto (2005, p. 21), “a dialética tem por objetivo construir um projeto de conhecimento voltado para o esclarecimento, a clarificação e a ilustração das relações humanas e sociais”. Nesse sentido, pensa-se que, pela dialogicidade, o esclarecimento (conhecimento) pode conduzir à vivência de relações humanas.

Freire (1981) afirma que a teoria sem a prática configura verbalismo inoperante e a prática, desvinculada da teoria, é ativismo cego. Justamente por ser processo educativo, cultural e científico, a Extensão Universitária não é somente teorização e nem somente prática. É práxis: conjugação da reflexão e da ação. Nela a Ética do Cuidado pode ser vivenciada de forma a promover humanização. É a práxis cuidadora que possibilita inclusão e integração podendo gerar o protagonismo de uma ação transformadora. Para Santos (2010, p. 74), o objetivo principal da Extensão Universitária deve ser a solidariedade na resolução daquilo que promove exclusão e discriminação:

as atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e marginalizados.

Sempre que a Extensão Universitária for desenvolvida fundamentada na Ética do Cuidado, com vistas a gerar protagonismo, ela será prática educativa libertadora. O próximo passo configura uma tentativa de compreensão do termo em si, sua compreensão como prática educativa libertadora e sua relação com a Universidade.

#### **4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: Compreensão do sentido e possíveis significações**

Neste capítulo, busca-se conhecer e analisar a prática da Extensão Universitária desenvolvida na modalidade de projetos numa universidade comunitária, a saber, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – campus de Frederico Westphalen. Objetiva-se conhecer e analisar se a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária possibilita um diálogo sobre práticas educativas libertadoras. Para isso buscou-se, inicialmente esclarecer o termo extensão em sua conceituação relacionando-o com a universidade.

A URI é uma universidade comunitária. É uma instituição multicampi, composta de quatro Câmpus e duas Extensões. Desenvolve o ensino, a pesquisa e a extensão em Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga por meio de oito Departamentos: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia e Ciência da Computação, Ciências da Saúde, Ciência Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes.

Ela conta, ainda, com Escolas de Educação Básica no desenvolvimento da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico sempre com vistas ao desenvolvimento de valores humanos: “As propostas pedagógicas das escolas estimulam a formação de valores como solidariedade e cidadania, e contemplam carga-horária maior que a média nacional”<sup>61</sup>.

A URI oferece, em Frederico Westphalen, 23 cursos de graduação, vários cursos de pós-graduação lato senso e 2 cursos de pós-graduação stricto senso. A presente pesquisa é tema proposto no PPGEDU – Mestrado em Educação.

A organicidade da instituição pode ser percebida em sua constituição e identificação como universidade comunitária comprometida com o desenvolvimento da região em que se encontra e com a população que a compõe. Em sua página oficial pode-se ler sobre isso:

A URI nasceu como resultado da integração de instituições de ensino superior isoladas, inicialmente integrantes do Distrito Geo-Educacional 38, organizadas e gerenciadas pela comunidade regional. De imediato houve o engajamento de lideranças políticas, religiosas, empresariais e uma forte mobilização de professores

---

<sup>61</sup> Disponível em <http://www.fw.uri.br/new/comunidade/pagina/a-uri>. Acesso em 31/07/2014.

e funcionários das IES integrantes do Grupo Tarefa. No horizonte do projeto vingava sempre a criação de uma Universidade voltada ao desenvolvimento regional. A URI identifica-se como comunitária, pois sua vocação é a integração atingindo mais de 100 municípios dos regiões Alto Uruguai Norte, Médio Alto Uruguai, Missões e Fronteira Oeste.

A experiência comunitária vivida nas reduções jesuítico-guaranis e, posteriormente, na região colonizada por italianos, alemães, poloneses, russos e judeus determinou o modelo de gestão compartilhada, assumido pela URI na sua criação, no seu processo transitório de vivência universitária, determinante para reconhecer a prática histórica de ensino superior e a constante busca de sua própria superação<sup>62</sup>.

Conforme Bittar (1999), muitas universidades comunitárias gaúchas nasceram com a marca da participação popular, influenciadas pelo humanismo de Freire. A Extensão Universitária desenvolvida nestas universidades, mais se aproximava do conceito de “comunicação” do que de “extensão”, propriamente dito. O forte vínculo com a comunidade e o compromisso de atender às demandas nela requeridas pode representar uma forma de desenvolver extensão não como assistencialismo e nem como prestação de serviço apenas, mas como prática educativa libertadora. Não obstante, apesar de sua importância, na visão da autora, ela ainda não é desenvolvida como deveria:

Na prática, as atividades extensionistas das universidades comunitárias realizam-se por meio de projetos voltados para as necessidades da população excluída, que não tem acesso à rede de bens e serviços da sociedade, incluindo-se, aí, a própria educação. Os projetos extensionistas atingem desde a educação de adultos, a habitação popular, a saúde coletiva, o saneamento básico, o trabalho infantil até a assessoria a prefeituras, instituições sociais e empresas. Não obstante a gama de atividades e de serviços, a extensão, de um modo geral, continua sendo uma atividade marginal das instituições universitárias. (BITTAR, 1999, p. 221)

Na URI – FW, a Extensão Universitária é desenvolvida pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão considerando-se as demandas da região. Há clareza de que somente a indissociabilidade possibilita a continuidade de ações que promovam o desenvolvimento humano, tecnológico e regional gerando transformação.

A princípio, a fim de compreender o que se quer dizer com o termo transformação, julga-se importante esclarecer que a transformação de que se fala, na presente reflexão, consiste na humanização que decorre do cuidar. Esse cuidar não pode ser compreendido como um mero informar, nem somente instruir, ou apenas assistir. Cuidar implica em (trans)formar. Cuidar encerra, em si, a magnitude do humanizar. É por isso que é educação. Educação da vontade: querer fazer para poder ver acontecer. Poder participar para transformar a si mesmo e ajudar na transformação dos outros e do contexto.

---

<sup>62</sup> Vide nota anterior

Isso implica em educar o pensamento. Parafraseando Freire, é “pensar certo para fazer certo”. O Cuidado assumido como *ethos* resulta em humanização. É a (trans)formação do ser humano. É a caracterização de um princípio identitário axiológico assumido e vivenciado como um modo de ser e de fazer que conduz à promoção de dignidade da vida em toda sua dimensão, ainda que num contexto histórico-social (in)definido.

A transformação, decorrente de um processo de conscientização, consiste em reflexão-ação. Implica no (re)pensar as relações existenciais e, doravante, na sua vivência como inter-relações e interdependências. A consciência da interdependência é, assim, imperativo para não se cair no abismo da impessoalidade e do descompromisso. Quando as relações são desprovidas de um sentido humano, passam a configurar relações mercadológicas, mecanicistas, trazendo o risco de alienação, subjugação, dominação, desumanização.

A URI – FW, com vistas a uma formação humana e cidadã, destaca o aprender a aprender e a pensar de forma autônoma, assim o expressando:

A URI tem como uma de suas metas formar profissionais qualificados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Para tanto, oferece uma formação profissional de qualidade, desenvolvendo competências e habilidades através da articulação entre teoria e prática, garantindo formação humanística e propiciando condições que permitam ao aluno aprender a aprender e a pensar de forma independente e crítica.<sup>63</sup>

Proporcionar uma formação humana requer uma práxis humana e humanizadora. Essa práxis, por sua vez, requer a conscientização que possibilita, aos indivíduos, uma apropriação crítica e posicionamento cuidador. Para Freire (1985, p. 14), “esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com o qual se humanizem”. O posicionamento e a ação decorrentes desta apropriação crítica é que gera a transformação do fenômeno do descuido com suas mais variadas manifestações para o Cuidado com suas decorrências. A transformação é o compromisso histórico assumido por quem se percebe e se assume como sujeito. O assumir-se como sujeito, em um contexto histórico-social definido, ainda que incerto, resulta em transformação, de si mesmo, do outro e do meio em que se é.

---

<sup>63</sup> Disponível em <http://www.fw.uri.br/new/comunidade/pagina/a-uri>. Acesso em 31/07/2014.

Ser sujeito transformador é, pois, tornar-se humano, cuidador. Transformar-se a si mesmo, assumindo-se como humano, agente cuidador, consiste em autoconhecimento. Transformar o mundo, pelo princípio do Cuidado, consiste em conhecimento. Transformar as relações, pela práxis cuidadora, consiste em reconhecimento. A transformação é tarefa exclusiva do ser humano quando assume o cuidado como *ethos*, tornando-se, assim, sujeito ético. Nesse sentido, Freire (2006, p. 18) fala da ética universal do ser humano:

Quando falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Na verdade, falo da ética do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um a priori da História. [...] Quer dizer, mais do que um ser-no-mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. [...] Presença que se pensa a si mesma. Que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.

É por ser/estar consciente que a responsabilidade de ser cuidador, agente transformador, é vivenciada por alguém. O protagonismo de um ser que se compreende e assume como humano – cuidador - é a transformação em que a humanização deixa de ser teoria, a libertação deixa de ser fantasia. Passa a ser práxis cuidadora: passa a configurar eticidade, vivência do Cuidado, que resulta em humanização.

#### **4.1 Extensão: sentido do termo e significação**

Na formação, a Extensão Universitária configura valioso recurso para a vivência da solidariedade pelo contato com a realidade e o confronto entre teoria e prática. Na visão de Souza Neto (2005, p. 36), ela pode servir como possibilidade emancipatória, contemplando a biofilia, em detrimento da necrofilia, pois possibilita a transformação no sujeito, na família, no cotidiano, na empresa, no ambiente:

Os espaços de solidariedade ligados à Extensão tendem a conduzir a sociedade a se orientar pela biofilia, em vista da construção da autonomia e da emancipação, em detrimento da necrofilia, que aproxima os seres humanos da barbárie. Práticas de solidariedade e políticas sociais não são essencialmente boas ou más, mas podem ser instrumentos de dominação ou de libertação.

A aprendizagem da solidariedade pela prática da Extensão Universitária se dá, conforme Toaldo (1977, p. 82), pelo desenvolvimento de três dimensões humanas, a saber, a inteligência, a vontade e o sentido social, com destaque para este último:

O seu concurso é particularmente valioso no desenvolvimento daquelas três dimensões humanas tão necessárias nestes tempos. Com efeito, a inteligência se agudiza e se agiliza através da discussão, da análise de situações difíceis e desafiadoras, da reflexão sobre problemas e suas soluções. A vontade se fortalece e se forma mediante o exercício de responsabilidades e o cumprimento das obrigações que a ação comunitária impõe. O sentido social, enfim, se educa na convivência em situações humanas precárias, onde é solicitado a dar e a fazer; no aprender a sentir com os outros e na prática da solidariedade.

O enunciado é reforçado pelo autor com ênfase para o sentido social e o desenvolvimento da nação brasileira (desenvolvimento este que requer o esclarecimento de conceitos<sup>64</sup>). Considerando a possibilidade de a Extensão Universitária constituir-se em instrumento para a formação do sentido social do estudante, todos (os estudantes) deveriam, na visão de Toaldo (1977, p. 96), poder participar de ações extensionistas:

[...] evidencia-se que a Extensão é dotada de amplas potencialidades que a credenciam como instrumento privilegiado para a formação do sentido social do estudante, na linha de sua natureza; como excelente recurso formador de homens responsáveis, solidários e participantes, qualidades apontadas pela legislação educacional brasileira e como força propulsora do desenvolvimento nacional, a cuja tarefa todos são convocados a oferecer sua contribuição pessoal. Essas mesmas razões permitem concluir pela participação de todos os universitários em programas de Extensão.

A Extensão Universitária desenvolvida como prática educativa estabelece entre sujeitos uma relação dialógica. Nela o inusitado pode acontecer. Entre o dito de um e o dizer de outro, na efetividade da fala e da escuta, a transformação é sempre possibilidade. Ela acontece quando uma ação é desenvolvida como prática educativa em que a conscientização se dá como processo libertador gerando protagonismo. Implica em diálogo com os sujeitos inseridos na universidade e os da comunidade junto a que a ação extensionista se desenvolve. É uma via de mão dupla, por isso a Extensão Universitária transcende concepções reducionistas.

---

<sup>64</sup> Parece pertinente referir, aqui, a diferenciação que Freire (1985, p. 38) estabelece entre desenvolvimento e modernização: “Na modernização, de caráter puramente mecânico, tecnicista, manipulador, o centro da decisão da mudança não se acha na área da transformação, mas fora dela. A estrutura que se transforma não é sujeito de sua transformação. No desenvolvimento, pelo contrário, o ponto de decisão se encontra no ser que transforma e seu processo não se verifica mecanicamente. Desta maneira, se bem que todo desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento”.

A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão pressupõe abertura para o diálogo e a troca de saberes, experiências, vivências e sapiências na complementaridade que se tece entre os diferentes fazeres. O resultado da dialogicidade será a conseqüente construção conjunta de novos conhecimentos e o estabelecimento de novos (ou nem tão novos!) valores. Isso é processo dinâmico, nunca pronto, nunca acabado, sempre em construção, sempre transcendente. Exige a interdependência entre ensino-pesquisa-extensão; por isso a importância da indissociabilidade. Por isso o dizer-se que entre a tomada de consciência e a conscientização existe um caminho a ser construído.

#### **4.2 Extensão Universitária: possibilidade de práxis humanizadora**

Considerando-se que a Universidade Comunitária foi formada para possibilitar e gerar o desenvolvimento regional, pode-se dizer que foi formada para promover transformação. Nesse sentido, está profundamente comprometida com o desenvolvimento da comunidade em que esta inserida. Para que tal ocorra, é preciso que haja empenho por uma formação com vistas à transformação. Ou seja, formação de sujeitos que protagonizem a transformação, um processo de conscientização que resulte em humanização.

Considera-se, ainda, que, para que o Cuidado seja vivenciado como princípio humanizador, é preciso o empenho de uma educação que forme para transformar, que forme protagonistas, sujeitos que, pela sua ação, promovam a transformação que se requer ou que se faz necessária. Nisso, a força da Extensão Universitária pode se configurar como prática pedagógica libertadora.

Nesse sentido, uma prática pedagógica libertadora implica em

- 1) esclarecer conceitos basilares (educação, ética, cuidado, humano, humanização, extensão universitária, prática educativa libertadora);
- 2) dialogar sobre a premência pela vivência do Cuidado assumido como modo de ser (*ethos*);
- 3) protagonizar a revitalização da humanidade no ser humano.

A revitalização da humanidade consiste na humanização como decorrência de uma prática educativa libertadora. Para que se realize, conforme Freire (1980, p. 30), “é

absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas”. Não ocorre libertação se a ação se resumir à prestação de serviços. É preciso apostar na potencialidade humana, na capacidade do sujeito assumir-se em sua eticidade pela conscientização que a ação proporcionou. Conforme Freire (1985),

Todo esforço no sentido de manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo.

A educação que, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora, não pode, portanto, caminhar neste sentido. Uma de suas preocupações básicas, pelo contrário, deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham.

Este aprofundamento da tomada de consciência, que se faz através da conscientização, não é, e jamais poderia ser, um esforço de caráter intelectualista, nem tampouco individualista.

Não se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, como tampouco se chega a ela pelo objetivismo.

Assim como a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se.

A Extensão Universitária, desenvolvida como prática educativa libertadora, será possibilidade de protagonismo porque o reconhecimento de diferentes culturas é, também, o reconhecimento de validade de diferentes saberes e de que sua troca possibilita transformação e construção de novos conhecimentos. Sua práxis é dialógica e sua dinâmica é complexa. Conforme Souza Neto (2005, p. 25),

Competem à Extensão, na universidade, as funções de escutar e observar os dramas humanos, o esgotamento da natureza, o impacto positivo e negativo dos avanços científicos e tecnológicos que promovem ou destroem a vida e a natureza, de comunicar as descobertas. A dinâmica da Extensão é complexa, multifacetária e aberta, fundada na interação da universidade com a sociedade e carregada de elementos sociais, espirituais, econômicos, afetivos e solidários. Seu conteúdo pedagógico toma por pressuposto que saber significa contatar, apreender, interpretar, interagir, apropriar-se do cotidiano e da história, e transformá-los.

O desenvolvimento da Extensão Universitária, caracterizado como prática educativa libertadora ocorre, então, sempre como processo de interação entre seres humanos com vistas à transformação. Configura-se, pois, em práxis cuidadora, em que se gera um protagonista, um sujeito ético. Conforme Souza Neto (2005, p. 17),

Ela é uma ação educativa, que busca desencadear o protagonismo de todos os envolvidos. A Extensão deve tomar cuidado para não se transformar num instrumento burocrático que acabe por anestésiar o espírito criativo. Quando isso ocorre, poderíamos dizer que ela se transforma num espaço de invasão,

desarticulação e desvalorização da cultura do outro. A acepção que aí esta impregnada é a da domesticação do sujeito, feito um ser amedrontado, sem sonhos e esperanças. A Extensão, por seu caráter emancipatório, deve propiciar a descoberta da politicidade e da parceria entre a universidade e a sociedade.

Considera-se que a prática educativa libertadora consiste na negação e no rompimento de estruturas e práticas desumanizantes. Libertação consiste em romper com práticas excludentes e manipuladoras e apostar em processos em que o cuidado propicie humanização, gerando protagonismo de sujeitos que se assumam em eticidade, ou seja, como cuidadores.

Uma prática libertadora pode encontrar eco sempre que a transformação ocorrer no indivíduo e na coletividade. A negação e o abandono de práticas que alienam e subjagam (e, em decorrência, desumanizam) ocorre somente a partir da conscientização de que um equívoco esta a ocorrer em determinada forma de pensar e agir e um consequente (re)posicionamento a favor de um modo de ser que promova dignidade de vida e do conviver. Ou seja, um modo de ser humano que, por ser cuidador, promove o cuidado.

No contexto universitário de que se fala, a Extensão Universitária ocorre no seio da comunidade em que a universidade se encontra inserida. Seu desenvolvimento objetiva, conforme Crisostimo (2011), a formação de profissionais comprometidos e preparados para os desafios da atualidade, “que atendam a um mercado de trabalho que valoriza ações centradas na responsabilidade social, capazes de aprender a aprender continuamente, com uma visão de futuro”. A transformação (de si mesmo, como sujeito que participa do processo) e da realidade (contexto histórico-social) em que a ação se desenvolve, é a meta a ser atingida com uma ação extensionista caracterizada como prática educativa libertadora ou práxis cuidadora.

Na sequência, apresenta-se os dados e a análise da pesquisa realizada.

## 5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE SIGNIFICATIVA

A pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2014, esteve focada no desenvolvimento da Extensão Universitária desenvolvida na modalidade de projetos de extensão na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – campus de Frederico Westphalen - RS. Para tal, recorreu-se aos participantes do Edital 05/2013. O desenvolvimento da pesquisa envolveu gestores da universidade (G), avaliadores do CIAPEX (A), orientadores (O) e bolsistas (B) dos projetos de Extensão Universitária.

A pesquisa foi realizada com a distribuição de questionários que foram respondidos e, também com a realização de um encontro de grupo focal com bolsistas, no qual a dialogicidade pode ser vivenciada entre os participantes no compartilhamento de experiências e na reflexão sobre o desenvolvimento de suas ações extensionistas. São os bolsistas que mais se aproximam dos sujeitos postos como destinatários da Extensão Universitária. São eles que colhem, na raiz, o resultado das ações extensionistas podendo, por isso, servir de ponte na construção da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. O que vivenciam (no contato direto com a comunidade, no confronto teoria-prática) e compartilham pode-se constituir em perguntas para novas reflexões, novas ações, novas pesquisas.

A Extensão Universitária, compreendida como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissolúvel, viabilizando uma relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (URI, 2012, p. 6), consiste o elo entre universidade e sociedade. Isso também é expresso pelos gestores entrevistados:

G1: A extensão é essencial para aproximar a universidade da comunidade, para divulgar os estudos e pesquisas desenvolvidos, para gerar novas pesquisas.

G2: A URI tem se pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e ainda, sua característica comunitária se materializa nas ações sociais, por essa razão o papel da extensão é primordial, é uma espécie de ponte permanente entre a universidade e a comunidade.

Na universidade, as ações extensionistas são desenvolvidas a partir dessa consciência, como pode ser percebido na fala de dois orientadores entrevistados, quando manifestam sua compreensão acerca da importância da Extensão Universitária:

O1: A URI, sendo um dos pilares, a extensão, incentiva seus professores a desenvolverem projetos. As ações de extensão são marcas positivas de uma Instituição de Ensino, são momentos importantes de encontro com a comunidade, na busca de resposta, ou talvez, de mais perguntas... que se transformam em novos projetos e assim se produz conhecimento e humanidade.

O10: A extensão é de suma importância para atender a função social da universidade. Assim sendo o espírito de pesquisa e de extensão precisa adentrar as salas de aula e os planos de ensino de todos os cursos da Universidade. Somos ainda muito auleiros e pouco pesquisadores e menos ainda extensionistas. É um debate que precisa ser feito e as projeções universitárias precisa rever isso.

A Extensão Universitária é, pois, a ponte pela qual a universidade dá e recebe. Dá do que tem, do que produz como ciência, como técnica e recebe no que busca para alimentar suas pesquisas. Algumas ações envolvem diretamente apenas os bolsistas, outras envolvem também os orientadores de forma direta. Pode acontecer de o desenvolvimento de uma ação suscitar a demanda por outras ações e, até mesmo, por outros projetos. Um avaliador, também orientador de projeto, compartilhou que a partir de um projeto outros três surgiram pelas demandas suscitadas:

O10: Estamos envolvidos [...] na formação de animadores com a finalidade desenvolver políticas públicas. A partir desse projeto conseguimos desenvolver mais três Projetos, dois na pesquisa e um na extensão, todos de iniciação. Além de desenvolvermos as ações de extensão de uma maneira mais abrangente, estamos construindo espaços para que estudantes universitários se envolvam no processo.

Outro avaliador entrevistado ressaltou que a sintonia entre necessidades da sociedade e o potencial da universidade, numa perspectiva transformadora, constitui o principal objetivo da Extensão Universitária na URI:

A2: O principal objetivo dos projetos de extensão da URI é promover a sintonia entre as necessidades da sociedade e o potencial do corpo docente/discente da URI, ampliando a cultura em atividades de extensão, valorizando a troca de experiências e incentivando o desenvolvimento regional, numa perspectiva transformadora.

Conforme Souza Neto (2005, p. 16), a Extensão Universitária não é apenas instrumento de transmissão de conhecimento ou mesmo de transferência de tecnologias. É instrumento que possibilita transformação e construção na visão de que sujeito e história são

interconstrutores: “enquanto explicações reducionistas e mecanicistas podem excluir o sujeito, responsabilizá-lo pelos fracassos ou reduzi-lo a mero receptor dos acontecimentos, a Extensão tem como pressuposto que sujeito e história são interconstrutores”.

Com base nos dados da pesquisa, não se pode afirmar que existe uma pesquisa na universidade para conhecer as demandas da região. Não obstante, considerando-se que a URI é uma universidade comunitária, as demandas da região são as molas propulsoras para a proposta de uma ação extensionista. Os gestores assim se referem a esta questão:

G1: Sobre as demandas sociais, especificamente, não temos pesquisa. Mas não tenho dúvida de que os projetos de extensão são originários de demandas sociais existentes nas mais diversas áreas. A pesquisa com essa intenção específica não é feita porque, certamente, os docentes não despertaram para ela, mas entendo ser importante que seja feita, é um desafio importante.

G2: Não existe uma pesquisa específica sobre as demandas sociais na região, no entanto há ações de extensão (exemplo URI – Comunidade) que podem ser atreladas a projetos de extensão. Cabe ressaltar que, segundo as próprias características da extensão, a comunidade local e regional pode propor ações. Entretanto, institucionalmente, estas devem ser encaminhadas por um coordenador vinculado à URI.

Ressalta-se ainda, pela gestão que, se a Extensão Universitária for alheia aos anseios e necessidades sociais, carece de sentido. Por isso, o compromisso da universidade para com a comunidade deve ser no intuito de qualificar a vida, buscando viabilizar e operacionalizar práticas participativas e representativas dos interesses da comunidade regional:

G1: A extensão, juntamente com o ensino, sempre foram muito fortes na URI. Mas ainda temos muito a fazer. Os projetos sociais devem ser os grandes propositores de ações que se originem nas demandas sociais. A extensão deslocada dos anseios e necessidades sociais não tem sentido. Gostaria de reforçar a importância que atribuo à extensão na relação da universidade com a comunidade e o quanto acredito que ela realmente deva ser pensada e construída com o intuito de fazer a vida, tanto pessoal quanto profissional, dos outros melhor.

G2: Os projetos de extensão devem viabilizar e operacionalizar práticas participativas e representativas dos interesses das populações e da realidade regional. O intuito é priorizar e garantir a execução de atividades em áreas do conhecimento necessárias ao desenvolvimento regional. A URI nesses 22 anos vem se empenhando, no sentido de melhorar a sua participação junto à comunidade, trata-se, pois, de considerar a extensão de uma perspectiva da emancipação, juntando esforços de todos nesta tarefa que é contínua. Ressalta-se, com base nos dados do Relatório Anual (2011, 2012 e 2013) que o número de projetos de extensão se mantém, no entanto, as ações extensionistas, como um todo, estão aumentando gradativamente.

É possível perceber, na pesquisa realizada, que o conceito de Extensão ainda esta em construção dada à multiplicidade de suas funções. Um avaliador entrevistado assim se manifestou: “Ela deve ser uma atividade de intervenção social e difusão de conhecimentos e deve estar aliada à pesquisa. É necessário entendê-la como campo de produção do saber sistematizado. É também espaço de interação entre conhecimento científico, tecnológico, popular e cultural”. Isso também esta expresso no Manual de Extensão (2012, p. 9):

Há que se reconhecer, quanto à extensão, que ainda é necessário firmar seu conceito, compreendendo-a como campo de produção do saber sistematizado e, antes de tudo, como espaço básico de comunicação, ampliando o acesso a esse saber. Dessa maneira, a extensão é uma função da Universidade que possibilita um aprendizado significativo, ultrapassando os espaços eminentemente acadêmicos. Ela viabiliza a interação entre conhecimento científico, tecnológico, popular e cultural, respondendo às demandas da região.

Souza Neto (2005, p. 31) corrobora a afirmação acima ao afirmar que “não existe ainda uma proposta e uma noção definitiva de Extensão, mas um caminho a ser construído”. O que, para o autor já se apresenta com clareza é o seu caráter dialógico, de interdependência:

A Extensão deve contribuir para que o cientista ou o pesquisador, ao estabelecer a relação com a comunidade, possa também convalidar suas descobertas e aceitar o estímulo provocado pelas observações e pela rejeição do homem comum. Por esse olhar, é que discordamos da concepção da extensão apenas como um comunicado de descobertas científicas, negando o protagonismo dos sujeitos. O conhecimento emerge das experiências de seres humanos comuns e é sistematizado pelos intelectuais que lhes devolvem, por meio da Extensão, aquilo que deles extraiu. (SOUZA NETO, 2005, p. 22)

Perguntado acerca de qual seja sua compreensão sobre a Extensão, um orientador que é, também, avaliador, ressaltou a importância de sua vinculação com a pesquisa sendo que esta, por sua vez, precisa estar identificada com a demanda social e o desenvolvimento territorial sustentável para que não se configure algo obsoleto ou, ainda, como uma prática autoritária e não libertadora:

O10: Os projetos de extensão devem ser a extensão das pesquisas realizadas na Universidade. A pesquisa por sua vez, precisa estar vinculada com a demanda social e para o desenvolvimento territorial sustentável. Para que as pesquisas e a extensão auxiliem no desenvolvimento precisamos nos colocar como mediadores do processo e não mandatários dos projetos. Como vejo a realidade (como avaliador), os ou muitos dos projetos são desenvolvidos desvinculados das necessidades sociais e, posteriormente, os dados ou o relatório vai para uma estante ou uma gaveta. Os projetos de extensão, na sua maioria, são realizados sem conexões com as pesquisas, e às vezes, para alienar ainda mais a população do que libertar. A Universidade se

coloca como um “deus” salvador e solucionador dos problemas, mas que muitas vezes não ajuda os seres humanos a se libertarem das garras dos conhecimentos criados pelos neoliberalistas que sustentam a manutenção das relações capitalistas.

Outros entrevistados, quanto a esta questão, colocaram a comunidade como alvo principal da ação destacando, também, os aspectos do diálogo e do necessário vínculo com ensino e pesquisa, a integração de diferentes saberes. O aspecto praxiológico se mostrou como relevante para a formação crítica e humana, conforme pode ser aferido nas respostas concedidas:

O1: É uma ação pensada, pesquisada, articulada teoricamente, com prática na comunidade, com atividades e situações organizadas para beneficiar grupos de pessoas e também a Universidade, que pode desenvolver novas pesquisas, novos olhares e perspectivas.

O2: A extensão visa estender os estudos, pesquisas e atividades para a comunidade.

O3: Conjunto de ações interligadas com um objetivo que priorize as necessidades e a divulgação/ação de atividades que possam problematizar, sensibilizar, refletir e compreender problemas de uma comunidade permitindo assim resolução dos mesmos.

O4: Amparado em conhecimento, fruto de pesquisa, aproximar-se da comunidade, das pessoas, do meio, em forma de ação, refletindo, construindo discussões, transformando compreensões e implementando a práxis. Agindo.

O5: Extensão é uma forma de articular ensino e pesquisa na relação universidade e comunidade.

O11: Um projeto de extensão deve ser construído com os sujeitos do processo. Temos que romper com a ideia que a universidade deve levar o conhecimento para locais onde não existe o conhecimento, ou seja, a ideia de “estender” ações não cabe mais nos projetos de extensão. Temos que construir o conhecimento, o processo, junto com os atores locais.

A5: A extensão ocupa um lugar privilegiado na academia porque procura responder com sua especificidade à pergunta sobre o sentido, tanto da produção, quanto da socialização do conhecimento. Essa integração dos saberes acadêmicos com a realidade e as demandas sociais visa a contribuir para a transformação do tripé pesquisa, ensino e extensão, que a Universidade preconiza.

Os bolsistas, que desenvolvem as ações dos projetos, relacionando-se diretamente com os sujeitos nas comunidades e grupos em que as desenvolvem, a destacam como prática, contato com a realidade, mediação e troca, relacionando ensino-pesquisa-extensão. Destaca-se a importância da ação extensionista com vistas à formação humana. Isso fica evidenciado nas seguintes respostas concedidas à mesma pergunta:

B1: O projeto de extensão faz uma mediação entre o conhecimento científico universitário e o conhecimento da comunidade para uma prática em que ambas as partes são favorecidas melhorando suas maneiras de pensar e agir.

B2: A extensão é a promoção do conhecimento, troca de saberes.

B3: O projeto de extensão visa proporcionar ao acadêmico contato com a realidade em que se encontra, proporcionando a ele maior humanização. Não apenas são trabalhadas pesquisas e afins, mas também práticas humanitárias.

B4: Na minha concepção, um projeto de extensão é aquele que nasce na universidade, é alimentado pelo bolsista e pelo orientador e sai desse ambiente pronto para ser colocado em prática. Articula a pesquisa científica ao ensino da pesquisa e extensão.

B6: Extensão é pesquisar, conhecer, construir conhecimentos e poder leva-los à comunidade, envolver a comunidade em conhecimentos do mundo universitário e em meu caso científico, unir conhecimentos populares com os científicos.

Os bolsistas, ao se engajarem num projeto de Extensão Universitária, recebem um auxílio financeiro como bolsa para desenvolverem as ações durante 20hs semanais. Nesse período, cabe-lhes participar no Seminário de Capacitação do Comitê Institucional de Avaliação dos Projetos de Extensão – CIAPEX, no Seminário Institucional de Iniciação Científica ou Seminário de Extensão, de encontros com os orientadores a fim de planejarem as ações, desenvolver a pesquisa e as ações nas comunidades e, ainda, elaborar os relatórios parciais e finais. O financiamento dos projetos de extensão provem de recursos da própria URI: “a URI destina, pelo menos, 0,5% da receita da graduação; quantia que é utilizada para bolsas de extensão e auxílios financeiros a projetos recomendados pelo CIAPEX” (URI, 2012, p. 8).

O envolvimento de bolsistas na Extensão Universitária se dá por escolha ou adesão. A pesquisa mostrou que algumas vezes é o acadêmico que busca sua integração. Outras, é o orientador que procura e seleciona um acadêmico que se destaca pelas leituras, sociabilidade, interesse em qualificação. Quando perguntados acerca de como se sentiam no desenvolvimento de um projeto de extensão, os bolsistas destacaram a responsabilidade, a satisfação, a aplicabilidade e a gratificação originados de sua prática extensionista:

B1: Sinto uma grande responsabilidade e que toda pesquisa teórica, bem como contribuição de envolvidos são elementos chaves no bom desenvolvimento do projeto.

B2: De grande valia, pois pode-se perceber na prática o estudo teórico realizado.

B3: Muito satisfeita, pois propicia melhor formação e contato com a realidade.

B4: Acredito que por ser um projeto não só realizado na universidade, em que podemos sair para as escolas mostrar nosso trabalho, sinto-me cada vez mais instigada e persistente, pois sempre podemos fazer a diferença na vida de outras pessoas.

B5: Me sinto produtiva, pois posso aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula.

B6: É gratificante trabalhar com a extensão, já que é possível estender meu trabalho para as escolas e comunidade e, dessa forma, receber retorno pelo mesmo.

Na visão de Toaldo (1977, p. 89), o engajamento de alunos no desenvolvimento de uma ação extensionista é fundamental para sua definição como sujeitos, agentes transformadores, cientes de sua responsabilidade e comprometidos com a comunidade. Ele assim o expressa:

Se se pretende, pois, que os estudantes de hoje atuem na sociedade de amanhã com maturidade, com iniciativa, com criatividade, com bom senso, com humanismo e com plena consciência de suas responsabilidades sociais, devem ser iniciados neste aprendizado real na escola da comunidade, aprendendo, na ação disciplinada e planejada da Universidade, a fazer ação comunitária. Todos os universitários devem, por conseguinte, ser engajados em Programas de Extensão.

Isso fica evidenciado, também, na manifestação de um avaliador entrevistado. Em sua visão, a participação dos acadêmicos em ações extensionistas contribui para sua formação humana e cidadã:

A4: O projeto de extensão em uma perspectiva acadêmica promove uma visão além da ciência, provocando um confronto entre a teoria e a prática, bem como uma integração dos saberes acadêmicos com a realidade social. Este processo contribui para a formação de um acadêmico crítico, reflexivo, voltado para questões humanísticas.

Um orientador entrevistado, considerando-se a dinâmica que se instala quando se relaciona universidade-comunidade, manifestou preocupação com a continuidade das ações extensionistas pelos fomentos a ela destinados. Ele assim se expressa:

O4: As comunidades acolhem com satisfação o trabalho, as atividades, e demandam novamente ações relacionadas ou de seus interesses. Mantendo a identificação com a comunidade, com suas demandas, os resultados são sempre positivos. Há que se lamentar a impossibilidade de continuidade, por vezes, devido ao parco financiamento e tempo dedicado ao projeto. Daquilo que se realiza, considerando a naturalidade do processo, os resultados são expressivos, principalmente porque

trabalham na ordem, não somente, do conteúdo do projeto e suas ações, mas também do conhecimento, do crescimento pessoal.

O desenvolvimento do projeto deve estar aliado com a necessária luta pela instituição sólida, consistente, ampla e profunda dos financiamentos dos projetos de extensão. Há que se aproximar mais das comunidades, ouvir mais suas demandas porque a partir delas pode-se construir a ciência mais autêntica com resultados sociais, transformações e as repercussões desejadas.

A Extensão Universitária é desenvolvida pela URI nas seguintes modalidades:

1. Programa – constitui um “conjunto articulado de projetos e atividades “permanentes, de caráter orgânico-institucional, com clareza de diretrizes e orientados a um objetivo comum em uma grande ação, em médio ou longo prazo.” Pode se configurar como curso, evento ou prestação de serviço<sup>65</sup> (URI, 2012, p. 10);
2. Projeto de extensão – constitui um conjunto de “ações processuais contínuas, de caráter comunitário, educativo, cultural, científico e tecnológico vinculado a um programa” (URI, 2012, p. 10). Podem ter caráter permanente (quando vinculados a um programa) ou temporário (quando não vinculados a um programa);
3. Produção e publicação – consiste na “elaboração de produtos acadêmicos que instrumentalizam ou são resultantes das ações de ensino, pesquisa e extensão” (URI, 2012, p. 11). Isso pode se dar na forma de cartilhas, vídeos, filmes, CDs, softs etc.

A partir destas caracterizações, diferentes ações são desenvolvidas. Algumas citadas pelos entrevistados são: reuniões e encontros, confecção de materiais, palestras, visitas, trilhas, exposições, orientações empresariais, assessorias, oficinas, campanhas e grupos de estudo, contações de histórias, musicalização, brincadeiras, formação de animadores e lideranças, pesquisas e ações práticas de cultivo de alimentos e organização social, cursos, debates, acompanhamento técnico. Nesse sentido, a prática da Extensão Universitária é concebida, pela URI, como “uma atividade de intervenção social e difusão de conhecimentos

---

<sup>65</sup> Cabe a diferenciação, expressa no próprio Manual da Extensão da URI (2012, p.10-11):

Curso – constitui um “conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, planejadas e organizadas de modo sistemático, presencial ou à distância, com carga horária definida e processo de avaliação formal”. Podem ser caracterizados como de iniciação, atualização, qualificação, aperfeiçoamento entre outros e incluem oficinas, work-shop, laboratórios e treinamentos;

Evento – constitui uma ação em que ocorre “apresentação e exibição pública e livre ou também com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela universidade”;

Prestação de serviços – Consiste na realização de trabalho que é oferecido ou contratado por terceiros e que se caracteriza pela intangibilidade, inseparabilidade e não resultante na posse de um bem. Pode ser na forma de assessoria, consultoria e cooperação interinstitucional. Ela pode ser classificada em atendimento ao público em espaços de cultura, ciência e tecnologia, serviço eventual, exames e laudos técnicos, atendimento jurídico, atendimento em saúde humana e atendimento em saúde animal.

que, aliada à pesquisa, parte das demandas da realidade, desenvolvendo atividades pertencentes a todas as áreas temáticas”. (URI, 2012, p. 9)

Pela pesquisa, é possível dizer que, pela URI – FW, há cursos e treinamentos com foco na Extensão Universitária. Os encaminhamentos de projetos de extensão dão-se a partir de estímulos ou desafios nos departamentos. Além disso, o CIAPEX presta esclarecimentos e orientações sobre o desenvolvimento de ações extensionistas. As respostas obtidas o confirmam:

A2: Sim, temos o Comitê Institucional de Avaliação dos projetos de Extensão – CIAPEX, que sempre quando o edital de extensão abre faz uma reunião de apresentação do mesmo, sanando dúvidas dos professores e também ficam à disposição para auxiliar. Além desse comitê temos uma secretaria (CIAP e CIAPEX) que auxilia os docentes, no Câmpus e na reitoria temos a pró-reitoria de Pesquisa e Extensão a disposição.

A3: O material que esta no site da reitoria, e encontros promovidos pelo CIAPEX.

A5: Sim, a cada ano é feita uma capacitação com professores e bolsistas, visando a esclarecer dúvidas quanto à forma de elaboração de projetos, elaboração de relatórios, compromisso de pesquisador e bolsista no desenvolvimento do projeto. Como os projetos estão vinculados aos Departamentos, cabe a eles, em reunião com os seus colegiados, repassarem as demandas da região. Os professores, então, interessados em desenvolver os aspectos solicitados, elaboram seus projetos e encaminham para aprovação, no período em que há editais abertos. Há, também, em reuniões, o levantamento de sugestões de necessidades que os docentes acreditam que a comunidade poderia ter. Assim, os projetos são oriundos de demanda social da comunidade e dos docentes, que atuam nessa comunidade e, por serem estudiosos, talvez percebam deficiências que a comunidade não tenha visualizado.

A fim de desenvolver uma ação extensionista, os orientadores dos projetos consideram as necessidades percebidas ou requeridas pelas comunidades ou grupos, o que pode ser constatado na resposta à pergunta sobre como uma ação é escolhida para ser desenvolvida num projeto de extensão:

O1: As ações são planejadas após o diagnóstico da realidade, relaciona-se a teoria e organiza-se a prática, a ação com o grupo específico do projeto. Busca-se desenvolver ações criativas e que auxiliem no crescimento das pessoas envolvidas.

O3: Através das necessidades previamente observadas, e que consigam na minha avaliação prévia atender e dar retorno.

O4: A partir dos estudos em sala de aula, das demandas sociais, comunitárias e das carências que o conhecimento, a ciência, a imanência da temática apresenta e consegue despertar como necessidade ou possibilidade de qualificação da vida, da existência, do conhecimento.

O6: Com base na sua utilidade (em conhecimento e outros benefícios gerados) para o público-alvo.

O7: Uma que qualifica a vida.

O8: A partir da percepção da necessidade da mesma e a competência para executá-la.

O9: A partir das demandas provindas da comunidade em que está sendo desenvolvido o trabalho.

As ações desenvolvidas são, posteriormente, avaliadas pelos orientadores e seus bolsistas. Perguntados acerca de como eles avaliam o resultado das ações que desenvolvem, pontuaram-nas como importantes, de muito valor, produtivas, de qualidade e positivas. Destacam a contribuição das ações na formação acadêmica e pessoal, como pode ser aferido nas respostas concedidas:

B2: Importantes.

B3: Ações de muito valor para o acadêmico e para a comunidade.

B4: São de extrema importância para a URI enquanto universidade, pois a mesma oferece aos alunos [...] a oportunidade de participarem [...] enquanto voluntários, propiciando, assim, uma melhor formação acadêmica profissional e com certeza de experiências pessoais.

B5: São ações produtivas, teóricas e práticas [...] sendo pertinentes e muito necessárias atualmente.

B6: As ações são muito bem recebidas nas escolas, por serem atividades diferenciadas das do cotidiano escolar, principalmente pelos alunos. Para mim, como acadêmica, primeiramente no que se refere ao conhecimento científico é de extrema importância, além da prática em trabalhar com os alunos, sendo licenciada.

O1: Muito positivas, a bolsista relata situações importantes de humanidade, de sensibilidade, de auxílio ao ser humano para que consiga passar por situações difíceis. Ações que despertam a alegria, o envolvimento, a socialização e a descoberta.

O2: Diante das vivências e registros realizados durante a realização das atividades [...] pontua-se a importância desse espaço, em que acadêmicos e a comunidade em geral, possam ter a oportunidade, exercitando as potencialidades, adquirindo conhecimento, desenvolvendo a sociabilidade e a intelectualidade.

O3: Bem significativa no trabalho que desenvolvemos.

O4: Estão dentro do planejado com positivas surpresas, inovações e criatividade.

O5: Realizamos avaliação de qualidade e os indicadores obtidos são satisfatórios.

O6: Muito valiosas no sentido de aproximar o chamado “conhecimento científico” da realidade cotidiana do sujeito, desmitificando a visão (equivocada muitas vezes) “POSITIVISTA” da Ciência.

O7: De qualidade.

O8: De extrema importância. Estão contribuindo de forma significativa para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, bem como, despertando o interesse pelo estudo em bom contingente de jovens.

O9: Muito positivas. Como disse em questões anteriores, todos os envolvidos saem ganhando.

Objetivando a participação e representação de interesses da população e realidade regional, identificadas como demandas, a Extensão Universitária desenvolvida pela URI procura desenvolver sua ação social de modo a contemplar o desenvolvimento regional, o que é expresso no já referido Manual de Extensão da Universidade (2012, p. 7):

As ações extensionistas da Universidade devem viabilizar e operacionalizar práticas participativas e representativas dos interesses das populações e da realidade regional. O intuito é priorizar e garantir a execução de atividades em áreas do conhecimento necessárias ao desenvolvimento regional, ampliando desta maneira a participação nas comunidades.

Nesse contexto, é primordial o efetivo engajamento das comunidades, não apenas como “beneficiados”, mas como co-participantes das atividades extensionistas.

A dialogicidade, expressada como função da universidade cidadã e comunitária, é apontada, no mesmo Manual (2012, p. 8), como política de Extensão refletindo o compromisso da universidade com o desenvolvimento humano e regional:

Para a URI, a função de uma universidade cidadã, comunitária e multicampi é dialogar criticamente com as comunidades, valorizando seus saberes e incorporando seus problemas e demandas a processos de produção de conhecimento e de intervenção socialmente referenciados, a fim de garantir o acesso das comunidades, principalmente as excluídas, a bens culturais, científicos, artísticos e tecnológicos.

O diálogo é pontual nesta reflexão, pois a Extensão Universitária não pode ser uma ação isolada ou de caráter meramente assistencialista, se objetiva a humanização. Requer-se que seja dialógica como convivência, pois que somente assim poderá ser transformadora. A vivência da dialogicidade, na Extensão Universitária, configura práxis humanizadora. Implica em seu desenvolvimento de forma cuidadora: não manipuladora, não invasiva, não impositora. Na visão de Freire (1985, p. 27),

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico, é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Na visão de Souza Neto (2005, p. 19), “a extensão pode aparecer como uma expressão do compromisso da universidade e do intelectual com os grupos em situação de vulnerabilidade, os movimentos sociais e a sociedade”. Sua função libertadora não pode ficar esquecida. Há que se empenhar por conduzir o processo extensionista com vistas à autonomia dos sujeitos nela envolvidos e conseguir despertar, neles, a capacidade reflexiva com vistas ao seu protagonismo.

Isso fica refletido na forma como uma ação é desenvolvida a partir da concepção dos que a conduzem. Um entrevistado, que participa no desenvolvimento da Extensão Universitária já há 21 anos, expressa a importância do respeito para com o diferente na construção de sua autonomia:

O10: A caminhada de formação docente, a experiência no ensino, o desvendamento da realidade vinculando-a ao processo histórico, o aprofundamento sobre os valores humanos formados no viés do capitalismo consumista inconsciente nos torna sensível e nos conduz a termos uma postura política e filosófica. O meu/nosso ser é igual ou semelhante aos demais seres humanos e estamos vinculados a uma atmosfera condicionados por elementos físicos e naturais, apenas ocupamos um lugar nas instituições coletivas ou eventos coletivos e particulares, não podemos exercer nossa função tirando a liberdade dos outros. As ações de pesquisa e de extensão são definidas para ajudar a libertar os demais oprimidos e neste momento, o nosso foco é com a diminuição da pobreza, motivando os trabalhadores a cultivarem e produzirem seu próprio alimento. Se o conhecimento científico/moderno está se apropriando dos saberes populares, entendemos que o nosso papel é pesquisar e mostrar que o saber popular juntamente com o conhecimento científico deve existir para todos terem acesso e para libertar as pessoas. Um ajudando as outras e não umas explorando as outras.

Ainda que, por vezes, seja necessário apontar soluções, a função de despertar nos indivíduos a centelha de esperança de que é possível eles elaborarem projetos de vida fundamentados em um modo de ser que os transforme em protagonistas é fundamental. Na tentativa de pontuar ações em que o potencial crítico dos sujeitos envolvidos seja acessado, um bolsista assim expressa sua função como extensionista:

B1: O ponto interessante é que preciso fazer contribuições que façam as pessoas pensarem alternativas para determinadas situações problema, então não sou responsável por apresentar soluções. Sou responsável em contribuir para o pensar crítico.

A construção de autonomia requer que tanto bolsistas, como orientadores estejam conscientes de que seu papel, no desenvolvimento da Extensão Universitária como prática educativa libertadora, não consiste em dar respostas prontas, mas em desafiar a que os

diferentes sujeitos, a partir da apropriação crítica dos fatos, se sintam desafiados à participação, na busca conjunta de respostas e possíveis alternativas. Acerca disso:

O10: Autonomia técnica e filosófica andam juntas. Ser autônomo pode ser pensar de maneira livre e poder tomar suas escolhas sem afetar os seus semelhantes, isso quer dizer compromisso com o desenvolvimento integral do ser sem destruir ou degradar os ecossistemas. Empoderar-se é frase, encorajar-se, unir-se e lutar por um mundo mais digno e humano são as frases.

A1: Este é de fato um dos objetivos universitários, repassar os conhecimentos teóricos e torná-los adaptáveis a realidade da sociedade. É a independência autônoma que dá vazão ao empreendedorismo e a inovação.

Como prática educativa libertadora, a Extensão Universitária não se basta a si mesma, necessita de complementaridade. Isso pode se dar pela inter e transdisciplinaridade, pela inter setorialidade e, também, pela inter profissionalidade, sempre pautado pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. A pesquisa mostrou que, no desenvolvimento de ações, apesar de haver o reconhecimento da possibilidade e, até mesmo necessidade, de seu desenvolver de forma inter ou transdisciplinar, parece ainda haver dificuldades em estabelecer parcerias. Não obstante, já configura uma realidade na URI como demonstram as manifestações de entrevistados que expressam a parceria com outras áreas e, até, outros profissionais:

O6: Sim, parte do projeto em questão não relaciona-se à grande área [...]de minha formação. A parceria se deu no estabelecimento de um projeto conjunto, considerando a interdisciplinaridade que fundamenta o maior objetivo do projeto (educação ambiental).

O10: A melhor ou a maior conquista está sendo desenvolver a atividade de maneira interdisciplinar, extrapolando a atuação com uma área do conhecimento apenas, isso com os bolsistas. Na comunidade, [...] o grande ganho foi desenvolver as ações de extensão com o envolvimento de sujeitos de áreas variadas do conhecimento. Com sujeitos de variadas profissões e funções na comunidade. O envolvimento dos dirigentes políticos municipais colabora muito nas ações de extensão, além da credibilidade do governo de estado no patrocínio de parte dos projetos. Estamos felizes porque percebemos que não exploramos a consciência nem a liberdade de ninguém, ao contrário, colaboramos com muitas reflexões críticas e utópicas.

O11: Sim. Através da integração multidisciplinar com a área de educação e administração.

Manifestando sua preocupação com o fortalecimento desse item, um entrevistado assim se manifesta:

O4: A parceria simplesmente não se deu apesar de esforços. Há ainda, na Universidade, um individualismo, um sentimento patrimonialista que impede crescimentos, avanços, aprofundamentos e transformações. Pensamento ou consciência “infantilizado” que sente ameaças de destaques, de crescimento de outros campos do saber que não aquele contatado para parcerias. O conhecimento, a Universidade, a ciência, a comunidade e os próprios cursos perdem. As parcerias podem ser estabelecidas com outros cursos de extensão, de pesquisa e instituições externas, da comunidade.

Quando a Extensão Universitária é compreendida como processo educativo, cultural e científico, que deve ser desenvolvido de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, contempla e promove a interdisciplinaridade e a inter profissionalidade. Pode, pois, conduzir à transformação dos sujeitos nela envolvidos e, também, do contexto histórico-social para que se orienta e onde a ação se desenvolve. Para Souza Neto (2005, p. 33)

Na práxis extensionista, uma missão necessária é fazer com que o conhecimento, sobretudo no campo dos direitos, se transforme em políticas públicas, para que o acesso a elas não se faça por meio de “favores” ou “esmolas”. As práticas de solidariedade, orientadas para formar o sujeito, à luz de uma ideologia dos direitos humanos e de uma pseudodemocracia, quando enveredam pela lógica do controle, típica da manutenção de um mal-estar social, podem se transformar em mecanismos de sujeição dos corpos, da subjetividade, do amor, da liberdade e da felicidade.

A Extensão Universitária, compreendida e vivenciada como processo educativo, cultural e científico, de caráter interdisciplinar, constitui possibilidade conducente à transformação dos sujeitos nela envolvidos e do contexto histórico-social para que se orienta e onde a ação se desenvolve de modo a promover a autonomia, o que transparece na fala de um orientador, também avaliador: “O maior objetivo das ações é a busca da construção da autonomia no processo de desenvolvimento”.

Considerando-se a importância da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, a interdependência entre os três conceitos foi expressa como ideal, como possibilidade de continuidade e, também, como significação, pois que somente um desses fazeres, se não relacionado a outro, fica destituído de sentido:

O4: A partir do desenvolvimento de projetos de pesquisa, visualiza-se a necessidade da extensão como continuidade lógica e necessária do processo. Sem extensão a pesquisa põe-se esvaziada de sentido e sem pesquisa a extensão superficializa-se ou torna-se fútil.

A2: o ideal é que a partir do resultado de uma pesquisa o retorno para a comunidade seja através de uma extensão.

O10: A Universidade se concretiza e se faz Universidade caso desenvolva a formação através da extensão que é o ensino que extrapola os muros da Universidade. A pesquisa, por sua, vez é o coração da Universidade, pois é através

dela que se desenvolve o conhecimento, que chamamos de científico. Porém o conhecimento para se tornar universal não pode ser apropriado por alguns “iluminados” presos em laboratórios da Universidade. A extensão se transforma num braço que estende a mão para ajudar a população a melhor desenvolver os territórios próximos a Universidade e distantes também.

O desenvolvimento da ação requer não só que os sujeitos que partem da universidade se assumam como mediadores do processo, como, também, que as ações propostas reflitam a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Paviani (1980, p. 41-42), conceitua a extensão como “uma aplicação do ensino e da pesquisa ou uma interação destes produtos na solução dos problemas e no atendimento das aspirações da comunidade”. Tal conceituação contempla a necessária relacionalidade entre ensino-pesquisa-extensão considerando-se sua indissociabilidade e remete à aplicabilidade no seio da comunidade como possibilidade de práxis educativa e possibilidade de transformação.

Refletir sobre a Extensão Universitária como possibilidade de transformação é vê-la como prática educativa. Isso implica, também, na reflexão sobre a concepção de mundo, sujeito e sociedade. Na visão de Souza Neto (2005, p. 17), não basta perguntar “a serviço de quem” a extensão está, pois “talvez seja importante deslindar, mediante uma práxis, o lugar que ela ocupa nas relações sociais e o conteúdo de solidariedade que ela produz para emancipar ou manter o status quo”. O autor argumenta que a Extensão Universitária, sendo uma ação educativa, desencadeia o protagonismo, pois “a Extensão contribui para que o sujeito possa se apropriar do conhecimento, manter ou modificar o cotidiano e melhorar a qualidade de vida” (SOUZA NETO, 2005, p. 24).

Na construção ou geração de protagonismo, a Extensão Universitária desempenha função basilar. A pesquisa mostrou que os bolsistas entendem que sua ação o possibilita:

B3: A extensão como prática libertadora possibilita o indivíduo crescer como um todo em sua formação. No projeto de extensão no qual faço parte, o indivíduo pratica atos de empreendedorismo e liderança.

B4: Através dos projetos de extensão podem-se desenvolver atividades inovadoras e inerentes a nossa sociedade. Por meio deste, podemos criar e recriar conceitos através da pesquisa, pondo-os em prática, sinalizando aquilo que deu-se positivamente.

B5: Acredito que a extensão chega sim a atingir essa prática libertadora, pois levamos o conhecimento científico aos que não estão envolvidos com o mesmo, assim, aumentando as possibilidades de se ter autonomia.

B6: A extensão é sim uma prática libertadora, já que dá subsídios aos participantes de criar nova consciência, principalmente no que se refere ao cuidado com o ambiente, e a autonomia quanto aos conhecimentos.

Duas questões, na presente pesquisa, são consideradas centrais. A primeira refere-se à Extensão Universitária como prática educativa libertadora. A segunda, à relação entre a Ética do Cuidado e a Extensão Universitária.

Na visão de Toaldo (1977, p. 74-5), a Extensão Universitária pode dar-se sob duas formas: prestação de serviços ou ação comunitária. Na primeira modalidade, “a Universidade serve ao seu meio, realizando atividades dentro da sua competência e de suas possibilidades, vinculadas ao ensino e à pesquisa”. Na segunda, “a Universidade passa a atuar diretamente com a população assumindo o encargo de oferecer assistência às pessoas necessitadas em seu próprio ambiente”. Para o autor, a função da Extensão Universitária consiste em “alimentar” o ensino e a pesquisa de forma a que a Universidade possa cumprir o seu papel de agente de mudança:

Com efeito, se a Universidade não for ao seu meio exterior, não poderá conhecê-lo em todos os seus aspectos e, muito menos, atuar sobre ele no sentido de modificá-lo, como agente de mudança que é. Seu ensino tende a tornar-se vazio da realidade, alienado e alienante. Sua pesquisa limitar-se-á quase só aos fatos, coisas e pessoas existentes no campus, caracterizando-se mais pelo seu conteúdo livresco e laboratorial, com pouquíssimo aproveitamento do abundante e variado material que o ambiente exterior lhe coloca à disposição. (TOALDO, 1977, p. 75)

A Extensão Universitária é uma prática educativa. Quem a desenvolve assume o papel de educador. A ele compete ser humanizador, cuidador. Isso requer diálogo, requer respeito, reciprocidade, participação, pensar conjuntamente. Exige a compreensão de um sentido comum e de seu significado. Exige, igualmente, que a relação tecida não seja objetivada. A fim de desenvolver-se uma ação extensionista como praxis humanizadora, cuidadora, requer-se clareza sobre esta ação e, de forma particular, sobre seu necessário caráter dialógico.

Pelo que a pesquisa mostrou, a Extensão Universitária desenvolvida na URI apresenta, também, esse caráter dialógico, de respeito e valorização de diferentes saberes, o que é expresso claramente pelos gestores, em sua participação na pesquisa:

G1: Considero que a Extensão tem uma ligação muito estreita com a prática libertadora. A extensão de que falo aqui não é aquela que se resume a comunicar, mas aquela que promove os seres humanos, que lhes permite exercer sua cidadania, dizer sua palavra. Extensão, no sentido Freireano de que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes.

G2: A extensão possibilita um aprendizado significativo, uma vez que ultrapassa os espaços eminentemente acadêmicos, há uma troca de valores entre a universidade (sujeitos) e o meio. E nessa perspectiva, a função da URI como universidade comunitária é dialogar criticamente com as comunidades, valorizando seus saberes e incorporando seus problemas e demandas a processos de produção de conhecimento

e de intervenção socialmente referenciados, a fim de garantir o acesso das comunidades, principalmente das excluídas, a bens culturais, científicos e econômicos, artísticos e tecnológicos.

A educação, por não ser transferência de saber, mas encontro em que se constrói a significação de um significado, requer diálogo. Na construção conjunta de diferentes que dialogam e que, pelo diálogo, encontram e (re)criam a significação de significados, o humanismo se faz sentir em toda sua dimensão. Este humanismo não é teorização ou assistencialismo. Em palavras de Freire (1985, p.49), “É um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que contradiz sua libertação”. É um humanismo radical, em que se propõe a libertação dos assujeitados, negando sua manipulação e gerando a possibilidade de seu protagonismo. Na visão de Souza Neto (2005, p. 25),

No centro dos conflitos humanos, políticos e sociais é que ocorrem a práxis da Extensão e seu projeto político-pedagógico de inclusão. Essa práxis se faz na consciência da necessidade de influenciar a comunidade, de desenvolver nela a capacidade de resistir a certas influências, e de se deixar influenciar por ela. A questão social, no mundo globalizado, recoloca a problemática da produção e distribuição do conhecimento e mostra que, em determinadas situações, o sujeito deve interferir na realidade. Concebemos essa prática como politicidade, habilidade humana de saber pensar, agir, intervir na busca constante de espaços de autonomia individual e coletiva.

Conforme dados da pesquisa, os orientadores estão cientes dessa função. Eles o expressam com argumentação coerente, entendendo que a humanização é inerente à proposta da universidade:

O1: A extensão universitária é abrir-se para a comunidade, para ouvir e propor ações, é um desenvolver coletivo, com atividades que auxiliem na construção de uma sociedade mais liberta, mais humana e mais feliz.

Penso que a extensão universitária como prática libertadora é algo inerente à proposta da universidade, que em um de seus pilares, é a promoção e a realização de extensão. Os públicos que os projetos se propõem, acredito que são para auxiliar e promover sim a liberdade e a construção humana.

O4: A extensão é uma prática educadora para a liberdade em via de mão dupla. Educa libertando os sujeitos envolvidos diretamente nela (extensionistas, quem age a partir da pesquisa no sentido de transformar a realidade) e quem envolve-se na extensão objetivando a mudança da situação a partir da tomada de consciência da necessidade ou, simplesmente, atraído pela ideia da mudança. O desacomodar-se, o fazer algo porque compreende necessário, interessante, fundamental ou, simplesmente, diferente, denota desejo, demanda de transformação, de alteração do estado atual, do status. Esse é um momento praxiológico que configura-se libertador. A ação extensionista tem um aspecto gramsciano da organicidade. De uma outra organicidade que não pode ser desconsiderada e demonstra cuidado, compromisso,

portanto ética. Alguém interferindo na realidade para que ela seja outra, qualifique-se, transforme-se. A extensão age sobre os sujeitos para que eles e elas, interfiram em uma realidade que pode ser pessoal, social, econômica, cultural.

O7: A extensão corresponde a uma prática libertadora por muitos motivos, cito alguns: por ser uma relação direta com o sujeito na sua realidade, pelo diálogo que aí acontece, pela reflexão a partir da realidade da pessoa e da comunidade. Os sujeitos exercem o seu protagonismo na participação, motivação e comprometimento com o que se realiza a partir de sua dedicação permanente. É neste sentido que se constrói a sua autonomia. Essa supõe participação, liberdade e responsabilidade na vida pessoal e coletiva. Assim, podemos até ariscar a fazer uma analogia com o poema de Rubem Alves sobre “Eucaliptos e Jequitibás”. A prática libertadora é essa relação não artificial (eucaliptos), mas vivencial enraizada nos sujeitos do processo com sua dignidade (jequitibás).

O9: A prática da extensão possibilita o exercício do protagonismo em vários aspectos. Neste momento, o/a aluno/a não apenas exercita seu fazer, mas também cria consciência de que este fazer interfere sim na vida dos sujeitos, produzindo modos de ser ligados à alienação ou a práticas singularizantes, libertadoras. [...] Procuramos desenvolver um trabalho em que o/a aluno/o é protagonista de seu fazer, à medida que o grupo de professoras e alunas debate, de forma democrática e muito teorizada, o modo como serão veiculadas as informações que saem do espaço acadêmico da Psicologia e passam a se inserir junto à comunidade. Chegando nela, esse conhecimento, muito mais de caráter problematizador do que produtor de verdades, também cria outros espaços de produção de novos saberes que permitem que as pessoas participem da construção desses espaços. Sabemos que a promoção de autonomia se dá no cotidiano, e que não basta darmos uma tarefa ao/a aluno/a para dizer que ele está exercitando seu fazer de forma “adequada”. É preciso instigá-lo/a a sair de uma zona de acomodação que é característica da nossa sociedade contemporânea, podendo inclusive questionar até mesmo as verdades ditas pelo/a próprio/a supervisor. O exercício crítico na extensão, a meu ver, criará, no espaço de trocas entre professores/as e alunos/as, o/a profissional livre (na medida do possível) de certas amarras e também capaz de produzir práticas de libertação junto a seus/as usuários/as.

Conforme Freire (1985, p. 35), com o diálogo se pretende, sempre, “a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. A Extensão Universitária não pode, então, ser uma ação isolada ou de caráter assistencialista, se objetiva a libertação, a humanização. Requer-se que seja dialógica como convivência, pois que somente assim será transformadora.

Todo processo acontece na práxis. Não há como um processo ser apenas na teoria. Enquanto ele se molda, é construído como ação conjunta. Não há como um processo ser sem que haja interdependência, o que demanda complementaridade. Já dizia o poeta: “É caminhando que se faz o caminho”!<sup>66</sup> Por ser processo é ação. A ação educativa é dialógica, portanto, é libertadora. Sendo libertadora, gera protagonismo. Este se traduz como eticidade. Na construção da eticidade o cuidado configura princípio identitário axiológico. O cuidado

---

<sup>66</sup> Do Poeta espanhol Antonio Machado, no livro Campos de Castilla, editado em 1910.

vivenciado como *ethos*, é o lar, o chão, o abrigo que possibilita a (re)criação de um modo humano de ser e de conviver.

Na análise dos dados da pesquisa, comprovou-se que a gestão da universidade tem clareza do caráter ético da Extensão Universitária, bem como do princípio axiológico que a determina. Perguntados acerca da presença da Ética do Cuidado no desenvolvimento de ações extensionistas eles responderam:

G1: Entendo que sim, porque todos os projetos feitos pela universidade tem, como objetivo maior, cuidar do outro, ficar atento ao que o outro precisa. Pode ser que as pessoas não saibam que isso se chama Ética do Cuidado, mas acredito que todos tenham esse olhar. Também, o fato dos projetos serem submetidos ao comitê de Ética faz com que as pessoas olhem com mais cuidado ainda para suas proposições, no que se refere ao cuidado com o outro.

G2: A extensão não é assistencialista nem uma mera prestação de serviços, as ações extensionistas da URI não são “para” a comunidade, mas “na” e “com” a comunidade. Dessa forma, a extensão estimula ações de iniciativa e participação, de solidariedade e cooperação, envolve cultura, reitera o espírito comunitário, inspirada no trabalho e na união.

Na visão de Souza Neto (2005, p. 32), a eticidade perpassa, também, a Extensão Universitária: “a práxis extensionista constitui uma política que não pode e não deve servir de instrumento para satisfação de necessidades e atitudes antiéticas”. Na prática das ações, orientadores demonstraram um profundo compromisso com a eticidade das ações e clareza quanto ao que se entende por cuidado.

O1: A universidade em sua estrutura organizacional e documental visa a promoção da ética. Penso que os projetos buscam atingir esse objetivo, mas especificamente o projeto de extensão que desenvolvemos permite sim a ética do cuidado.

O4: Não necessariamente. Sempre que há interesses mais egoísticos da ciência, de um reconhecimento personalista-intitucional como *telos*, olvida-se a demanda por vida do outro, da outra, ocorre uma fuga da ética do cuidado. O cuidado age com duas motivações: havendo demanda – e aí necessita consciência do sujeito - e quando é necessário. Não necessariamente essas duas motivações distam entre si, mas diferem na gênese da ação. A partir desse pressuposto, fica mais complexo o estabelecimento da ética do cuidado nas ações humanas. Para configurar-se ou reconhecer-se um projeto de extensão, assim como os de pesquisa, como cuidado, há que avaliar-se a motivação, os princípios éticos neles originariamente fundamentados e aqueles agregados no decorrer do processo de pesquisa-ação. A ética do cuidado envolve-se com a vida. Aí está a motivação fundamental que pode ser a ação da ciência e deve. Contudo se o objetivo for estranho à vida e privilegiar ciência ou interesse exclusivamente pessoal, institucional, ou de grupo, distancia-se do cuidado, da ética.

O7: Com certeza. No livro “Saber Cuidar”, Leonardo Boff descreve o cuidado numa ótica de abrangência bem ampla, mas direta. É cuidar do habitat humano que envolve a dignidade e seu entorno local, regional e global. Quando se coloca a palavra “Ética” no aspecto vivencial e igualmente no científico, temos o fundamento do cuidado. [...] Essa ética como diria nosso Paulo Freire é a mola mestra que articula e qualifica o cuidado vital.

O9: No que tange aos projetos de extensão que desenvolvo no curso, acredito que a Ética do Cuidado se faz presente à medida que entendemos a promoção da autonomia, tanto dos/as acadêmicos/as, quanto da comunidade que recebe o serviço, como centro de nossas práticas. Cuidado e Ética não podem caminhar separados. O exercício da ética sempre se dá na relação, na problematização constante de nossas práticas, mas, especialmente, no olhar apurado para a realidade, um olhar sensível aos acontecimentos, e não apenas aos desejos de quem intervém, daí a prática do cuidado.

A transformação – humanização – é decorrência de uma prática educativa. Sendo ela libertadora, a eticidade, caracterizada como cuidado, configura autonomia. O Cuidado, como modo de ser, implica em conscientização, em formação humana. Na formação humana, na construção de um *ethos* cuidador, a universidade desafia o ser humano à responsabilidade de assumir-se como sujeito ético. Isso é possível apenas pela educação, considerando-se que, conforme Goergen (2005),

No centro das preocupações do homem e da sociedade contemporâneos, está o estabelecimento de normas justas, de limites que garantam o respeito à natureza e à dignidade humana e que induzam a um comportamento solidário. É a exigência da recuperação da perspectiva social ante a supremacia perigosa do hedonismo individualista, dos prazeres e das vantagens pessoais, ante o bem comum e a sociedade. Por instinto, o homem é individualista e egoísta; por educação, pode tornar-se social e solidário. Daí a relação entre ética e educação.

Considerando-se que somente a compreensão de sentido conduz a sua significação, é função educativa contribuir no processo de conscientização. Conscientizar sobre a premência de vivenciar o Cuidado como *ethos* é, pois, função educativa e que a universidade assume na formação de profissionais. Pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, cabe-lhe proporcionar uma formação com vistas à vivência de relações que se caracterizem como interdependência e complementaridade. Cabe-lhe o papel de formar sujeitos éticos. A pesquisa realizada demonstrou, com clareza, que a URI desenvolve a Extensão Universitária fundamentada na Ética do Cuidado o que propicia um diálogo sobre práticas educativas libertadoras.

## CONCLUSÃO

A pesquisa em questão teve, como problemática, a Ética do Cuidado relacionada à Extensão Universitária. Objetivou-se analisar se a efetivação da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária possibilita um diálogo sobre práticas educativas libertadoras. A pesquisa proposta designou-se qualitativa, sendo assim denominada por fazer parte de um processo no qual se torna imperativo o aprofundamento em um determinado tema, que responda a questões particulares sem se preocupar com a objetivação de uma realidade que não pode ser meramente quantificada ou mensurada.

Apoiando-se numa visão sistêmica, que compreende o mundo e o conviver em termos de relações e integração – interdependência e complementaridade – utilizou-se, no desenvolvimento da pesquisa, metodologia bibliográfica e dialética. Os quatro primeiros capítulos foram desenvolvidos a partir de metodologia bibliográfica. No primeiro apresentou-se a proposta da pesquisa, explicitando objetivos e caminhos percorridos.

O segundo capítulo foi desenvolvido na busca pela compreensão do sentido e da significação da Ética do Cuidado relacionada à educação. Fundamentando-se basicamente em conceitos de Heidegger e de Freire, qualificou-se a proposta defendendo a possibilidade de humanização por uma ética baseada em princípios universais que não podem ser negados, negligenciados, olvidados ou negociados. Isso implica em um *ethos* compreendido como jeito, modo, forma de ser e de conviver (vivência ética). *Ethos* este que, fundamentado num princípio axiológico, estimula uma atitude prática de apoiar e (re)criar atos conducentes à autonomia do ser, numa relacionalidade saudável com o meio em que se convive e com o outro ser, sob a perspectiva do Cuidado.

O terceiro e o quarto capítulo foram desenvolvidos na busca pela compreensão do sentido e da significação da Universidade e da Extensão Universitária. A pesquisa permite afirmar que a universidade, ao formar, é chamada ao ensinar, mas é, também, desafiada para transformar. Ela constitui o espaço onde se molda o humano, onde se formam lideranças (agentes transformadores, humanizadores) que protagonizam a transformação (sua, de outros e do contexto). Para isso, o desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão, em indissociabilidade, é pontual.

A pesquisa permite afirmar, também, que a contemplação da Ética do Cuidado nos projetos de Extensão Universitária são possibilidade de humanização, que acontece fundamentada em um princípio identitário axiológico caracterizado como Cuidado. Quando ele é compreendido e vivenciado como modo de ser e de fazer (neste caso especificamente no desenvolvimento da Extensão Universitária), torna-se um *ethos*. Sua vivência é a eticidade que resulta em humanização. Pela pesquisa, considera-se que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão contempla a Ética do Cuidado sempre que resulta em

- Estabelecimento de relacionalidade (inter e transdisciplinaridade);
- Formação de lideranças cuidadoras que protagonizem a transformação;
- Aproximação e troca de diferentes saberes (o conhecimento acadêmico e o senso comum) na construção de novos conhecimentos;
- Revitalização de culturas de resistência e/ou de resiliência (culturas estas que se negam à desistência; que persistem, ‘teimosamente’, à margem da oficialidade (ou mesmo a despeito desta), que são marginais, mas incômodas, por isso, às vezes, discriminadas, não reconhecidas (embora seus sujeitos agreguem valor humano a um saber e a um fazer);
- Vivência da eticidade, que resulta, por sua vez, na responsabilidade por humanizar continuamente.

Pela pesquisa pode-se afirmar, também, que, para que seja libertadora, emancipadora, uma prática educativa precisa resultar em protagonismo de sujeitos éticos, cuidadores, pois somente sujeitos éticos podem protagonizar ações éticas. Indivíduos assujeitados pelo medo, pela violência, pela ganância, não são livres e nem éticos. A eticidade é, assim, a vivência de um modo de ser que contempla relações justas e dignidade de vida, de interdependência e complementaridade: um modo de ser humano, cuidador. A ética do cuidado consiste em um modo de ser que não aceita que os outros sejam reduzidos a súditos ou vítimas passíveis de subjugar, manipular ou explorar.

A fim de visualizar práticas educativas que contemplem a Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária realizou-se uma pesquisa de campo, que esta apresentada no quinto capítulo. A pesquisa envolveu sujeitos de quinze projetos de Extensão Universitária atualmente desenvolvidos pela URI – FW. Sua realização possibilitou demonstrar que a universidade, ao propiciar oportunidades para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da

extensão, é instrumento a serviço do bem comum (o que envolve a compreensão dos dois termos aí postos: bem e comum!) e do bem viver (considerando-se que só é possível viver bem com dignidade) sempre que o faz como prática educativa cuidadora. É nela que o tripé ensino, pesquisa e extensão alcançam uma dimensão que perpassa as paredes de concreto e atinge as raias da existência na comunidade, numa mescla entre ser/saber/fazer.

No encontro com grupo focal e nas entrevistas individuais foi possível conhecer as relações que se estabelecem nas ações extensionistas desenvolvidas pela URI, campus de Frederico Westphalen-RS, bem como o resultado de tais ações na comunidade em que eles são desenvolvidos a fim de caminhar, pela análise dos dados, no desenvolvimento da temática da presente proposta. Ou seja, pesquisar a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária a fim de perceber se ela possibilita um diálogo sobre práticas educativas libertadoras.

Pôde-se perceber, no desenvolvimento da pesquisa, que a URI é espaço em que se objetiva a formação de lideranças que assumam responsabilidades de forma comprometida com a eticidade, o que promove transformação, humanização. É no cultivo da pesquisa científica, no empenho por uma formação humana, profissional e cidadã, que a URI - FW confere a possibilidade do alcance de uma posição protagonista a todos aqueles que se dispõem a aprender (saber) um fazer (profissão). Propicia, assim, a possibilidade de uma formação humana como liderança que desponta no sentido de ser exemplo em sua ocupação profissional (fazer).

Conforme a pesquisa mostrou, faz parte da formação profissional, na URI- FW, a possibilidade de engajamento em projetos de iniciação científica (mais relacionados à pesquisa) ou em projetos de Extensão Universitária. A pesquisa mostrou que as ações extensionistas são significativas na região, demonstrando-se, com isso, o compromisso identitário da URI como universidade comunitária. Pôde-se perceber que as ações extensionistas são, em grande parte, efetivação da Ética do Cuidado. Ou seja, há ações em que o Cuidado deixa de ser teorização e passa a configurar práxis.

Através da pesquisa, ficou demonstrado que o desenvolvimento da Extensão Universitária como práxis humanizadora se dá em bom grau, na forma como orientadores e bolsistas desenvolvem as ações extensionistas. Seu comprometimento no desenvolvimento das ações reflete sua compreensão de em que consiste a humanidade: é na relação de uns para com outros que lacunas e possibilidades podem ser percebidas, sentidas, compreendidas no estabelecimento do diálogo e sanadas na busca conjunta por caminhos e possibilidades a serem construídos, resultando em humanização.

No sentido que aqui interessa, cabe entender o termo como uma ação cuidadora (práxis humanizadora) desenvolvida num contexto histórico-social definido. A definição deste contexto ocorre por uma necessidade percebida ou requerida e a que a universidade, pela Extensão Universitária desenvolvida como prática educativa libertadora, pautada na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, sob a perspectiva da Ética do Cuidado, se propõe atender e conduzir.

A pesquisa permite afirmar que a URI – FW, no desenvolvimento da Extensão Universitária, orienta-se pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Há clareza de que se busca, na universidade, relacionar as ações. Dessa forma, pelo ensino formam-se lideranças, pela pesquisa auxilia-se no desenvolvimento regional e pela extensão se dialoga com a comunidade. Essa relação dialógica possibilita contribuir para que a comunidade seja cuidada pela universidade e possibilita, também, que a universidade seja desafiada a novas ações que contemplem o seu fazer.

A pesquisa demonstra que a contemplação da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão possibilita troca entre universidade e comunidade em que ambas dão e recebem. As inquietações, dúvidas, perguntas da comunidade podem servir como fomento às pesquisas da universidade. Esta, então, pelas suas novas produções, pode novamente servir, retribuindo ou contribuindo para que a comunidade alcance melhor qualidade de vida, na busca e no encontro de soluções para problemas e necessidades. Para isso, é preciso contar com o ensino, a pesquisa e a extensão, daí a inegabilidade e a necessidade da indissociabilidade. Assim, esta se torna real, complexa e dinâmica, gerando transformação por práticas educativas libertadoras, humanizadoras.

Com base na análise dos dados resultantes da pesquisa de campo, pode-se dizer que a ação extensionista que se desenvolve pela URI - FW configura, em grande parte, uma prática educativa que possibilita humanização e construção de autonomia. A construção de autonomia se mostra no fato de que bolsistas e orientadores, quando conscientes de que seu papel não consiste em dar respostas prontas, estimulam, com sua ação, os diferentes sujeitos (a partir da apropriação crítica dos fatos) a protagonizarem. Busca-se, então, em conjunto, respostas e possíveis alternativas de autonomia sendo esta compreendida como a capacidade de assumir-se como protagonista de uma forma de ser, fazer e conviver em que as relações são compreendidas como interdependência e complementaridade.

A partir da pesquisa ficou demonstrado que a URI – FW está comprometida com uma formação humana e cidadã e que isso não só é expresso em seus documentos (como missão e visão), mas também se reflete, de forma significativa, no desenvolvimento da Extensão

Universitária. Há ações que visam despertar a sensibilidade pela arte e por ela amenizar o sofrimento e mesmo promover a socialização. Outras se preocupam com o desenvolvimento de uma consciência comprometida com o desenvolvimento sustentável e o cuidado ao ambiente. Outras, ainda, procuram gerar protagonismo, apostando no potencial humano dos sujeitos que delas participam. Pode-se afirmar que por estas ações ocorre a revitalização da humanidade nas pessoas envolvidas e, em decorrência, nas relações estabelecidas.

Pode-se afirmar ainda, com dados da pesquisa realizada, que não há pesquisas específicas a fim de conhecer as demandas regionais. Não obstante, todas as ações desenvolvidas atendem a demandas regionais que são percebidas pelos sujeitos da universidade ou requeridas pelos sujeitos da comunidade e a que a universidade se propõe atender. Nesse sentido, parece ser pertinente sugerir uma ação que permita conhecer as demandas regionais a fim de construí-las como demandas internas, considerando-se que, conforme Heidegger (2009), conhecer de antemão a meta é imperativo para não errar a direção do caminho a ser construído. Atender a uma necessidade implica em dialogar sobre os objetivos a serem atingidos, os meios para atingi-los, a eficiência almejada e o contingente humano para desenvolver o processo. Pôde-se perceber, na pesquisa realizada, abertura para uma pesquisa assim. Pensa-se que isso pode pontuar, com ainda mais intensidade, o compromisso da universidade para com o desenvolvimento regional. Trata-se, pois, de um caminho a construir.

Pode-se afirmar, a partir da análise das respostas obtidas com a pesquisa realizada, que a falta, a lacuna sentida, percebida, compreendida e experienciada é que conduz a uma ação dialógica que humaniza e que pode ser caracterizada como Extensão Universitária cuidadora: uma ação em que se objetive, na radicalidade, a transformação do desumano em humano. Considerando-se que o humano é a condição buscada no fazer para que a vida seja cuidada, dignificada, a pesquisa realizada permite afirmar que a Extensão Universitária desenvolvida pela URI procura propiciar isso, em grau significativo e de diferentes maneiras.

Dados da pesquisa demonstram que as ações extensionistas desenvolvidas pela URI – FW, são significativas e diversificadas. Embora o número de projetos de extensão se mantenha, as ações aumentam gradativamente. A prática da Extensão Universitária, especialmente relacionada ao ensino, e sob perspectiva emancipadora, foi destacada na pesquisa, ressaltando-se que apesar do número de projetos de extensão se manter, as ações aumentaram gradativamente alcançando a marca de 20 mil ações de extensão por ano. Se com 15 projetos de extensão se alcança essa marca, o que seria possível com mais projetos? Parece ser de grande valia desenvolver uma ação conscientizadora no seio da universidade acerca da

importância da Extensão Universitária pautada pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

A pesquisa apontou que as ações extensionistas compõem-se de reuniões e encontros, confecção de materiais, palestras, visitas, trilhas, exposições, orientações empresariais, assessorias, oficinas, campanhas, grupos de estudo, contações de histórias, musicalização, brincadeiras, formação de animadores e lideranças, pesquisas, ações práticas de cultivo de alimentos e organização social, cursos, debates, acompanhamento técnico. Destaca-se a importância da arte, da ludicidade, da musicalidade nas ações. São possibilidades insubstituíveis de sensibilização na construção de um palco em que o cuidado é celebrado como utopia. Talvez se deva planejar mais ações extensionistas desse tipo e apostar mais no seu potencial transformador, cuidador, também na formação dos acadêmicos. Com base na análise dos dados da pesquisa, considera-se que aí reside um potencial para novas pesquisas e ações.

Em relação à interdisciplinaridade, a pesquisa demonstra que, como prática educativa libertadora, a Extensão Universitária não se basta a si mesma, necessita de complementaridade. Ficou demonstrado o reconhecimento da possibilidade e, até mesmo da necessidade de desenvolver-se ações extensionistas de forma inter ou transdisciplinar, inter setorial e, também, inter profissional. Isso já é uma realidade na URI - FW, ocorrendo, em bom grau, sempre pautado pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, mas consiste caminho ainda em construção. Pela pesquisa, reconhece-se a importância de seu fortalecimento e pontua-se esse item como um caminho ainda em construção e a que se sugere uma especial atenção.

A pesquisa bibliográfica mostrou que a Extensão Universitária foi, durante muitos anos, desenvolvida sob as modalidades do ensino e da prestação de serviços. A pesquisa de campo mostrou que a URI - FW já consegue pontuá-la, em grau significativo, como prática educativa libertadora, cuidadora. Nesse caminho em construção ela mostra, mais uma vez sua ousadia, seu compromisso com a região e seu caráter ético e dialógico. Há perguntas que se levanta, a partir da pesquisa: O que fazer para que a complementaridade no desenvolvimento de ações da Extensão Universitária na URI se fortaleça? Talvez se esteja (ainda) colhendo resultados da disciplinarização e haja, na prática, uma hierarquização de saberes? Ou então receio? Ou falta de clareza de em que consiste a inter e transdisciplinaridade, a inter setorialidade e a inter profissionalidade? Nesse sentido, talvez se possa sugerir encontros de conscientização, dialógicos, para possibilitar troca de experiências, com docentes e

coordenadores de cursos a fim de estimular mais ações extensionistas em que a complexidade seja tecida. Isso pode se constituir, ainda, em tema de outros estudos.

Talvez se tenha que investir mais em encontros dialogais entre setores e cursos a fim de avançar nesse item, considerando-se que o resultado é o fortalecimento de todos. Para possibilitar que tais práticas se fortaleçam e se solidifiquem, demonstrando o compromisso da URI - FW como universidade comunitária, as ações extensionistas não podem ficar centradas apenas na prestação de serviços e no ensino e a complementaridade entre disciplinas, setores e profissões precisa se efetivar com mais densidade. Nesse sentido, a pesquisa mostra que há abertura e consciência de que é preciso avançar, pontuando e reforçando ações que gerem protagonismo para que a transformação se dê, como fato.

A pesquisa demonstrou que, na URI – FW, há ações extensionistas que buscam gerar protagonismo pelo seu desenvolvimento como prática educativa libertadora, cuidadora. Os dados mostram que os projetos desenvolvidos de forma inter e transdisciplinar, inter setorial e inter profissional são os protagonizadores desta prática. Buscam, pela dialogicidade, vivenciar novas formas de convívio, de produção, de consumo e, até mesmo de comercialização. São projetos em que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão se faz sentir de maneira contundente. São projetos que servem de inspiração e modelo numa demonstração de que é possível apostar na formação de lideranças comprometidas com um *ethos* cuidador. Nesse sentido, há que se cuidar para que o resultado de tais experiências possa servir de inspiração na elaboração e desenvolvimento de mais ações dessa natureza. Considera-se, ainda, que estas ações podem configurar tema de estudo no campo de políticas públicas.

Então, pode a contemplação da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária propiciar um diálogo sobre práticas educativas libertadoras?

Pela pesquisa realizada, percebe-se, em grau significativo, a contemplação da Ética do Cuidado nos projetos de Extensão Universitária desenvolvidos pela URI - FW. As ações são desenvolvidas considerando-se as demandas da região, visando o desenvolvimento humano, tecnológico e regional, apesar de não se contar com uma pesquisa para identificar as demandas. Quando de ensino, as ações são desenvolvidas de forma compromissada com a universidade e a comunidade, com vistas a propiciar formação e qualificação. Também as ações sociais a contemplam bem, na medida em que procuram mitigar sofrimentos e exclusões. Tais ações se desenvolvem em escolas, entre professores e alunos; em hospitais, entre adoecidos e familiares; na rua, entre a população; em comunidades, entre gentes marginalizadas; no campo, entre agricultores e camponeses. Ao se perceber falta de

“humanidade” em alguma atuação profissional ou em face de uma “situação desumana”, em algum contexto histórico-social, a Extensão Universitária é chamada a uma ação cuidadora. Essa ação configura uma práxis (ação-reflexão) que resulta em transformação, humanização.

Pela pesquisa pode-se afirmar que a práxis da Extensão Universitária desenvolvida pela URI – FW é significativamente cuidadora. Pautada na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, possibilita gerar não só inclusão e participação, mas o protagonismo, a autonomia, a capacidade de pensar e agir a partir de um princípio que conduza à dignidade de vida, quando é conduzida como prática libertadora. Esse protagonismo se faz sentir como movimentos de resistência ou de resiliência. De resistência, sempre que o descuido quiser se impor com suas manifestações de descaso, omissão, violência e opressão. De resiliência, sempre que o cuidado se mostrar como possibilidade de continuidade ante os descaminhos e a falta de perspectivas animadoras para a comunidade. Nesse sentido, busca-se revitalizar culturas (como a cultura camponesa, por exemplo) e saberes (uso de plantas medicinais pela sabedoria popular, por exemplo). São práticas que podem servir de orgulho para a URI - FW, pois demonstram o seu compromisso ético com o desenvolvimento humano e regional, compromisso que ela expressa como visão: “ser reconhecida como uma universidade de referência que prima pela qualidade e ação solidária”, e que assume como missão: *“formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, construindo conhecimento, promovendo a cultura, o intercâmbio, na busca da valorização e solidariedade humanas”*. São práticas extensionistas que podem resultar em novas possibilidades de pesquisa, em que se experiencie novos saberes com outros sabores.

Se for fato que se vive, atualmente, a “era das incertezas”, também é fato que nem só de incertezas se vive. Há um caminho em construção. Este, a cada um, mais se apresenta como clareira de onde é possível partir. Esta clareira consiste em certeza. É o ponto de onde é possível partir. O que outros deixaram como legado é o ponto de onde cada um pode partir e, também, de onde em conjunto se pode partir. E o que se construir e deixar, a partir daí, é o ponto de onde outros partirão. Como o cuidado depende de constante motivação, importa educar o pensamento, o desejo, a vontade, a fim de protagonizar um modo de ser que se caracterize como cuidador para consigo e com o outro e que se constitua como permanente abertura para continuidade.

Na pesquisa “Da tomada de consciência à conscientização: empenhos da Ética do Cuidado em projetos de extensão”, considerou-se o Cuidado como constitutivo do ser humano em sua autenticidade. Sua realização permitiu compreender que o ‘cuidado’ nasce e se

sustenta como resposta a necessidades humanas, impondo-se como ética. A Ética do Cuidado consiste em *modos vivendi* que resulta em dignidade de vida. Isso demanda tomada de consciência e conscientização: a tomada de consciência é, aqui, o posicionamento vivenciado com vistas a protagonizar uma transformação comprometida com a humanidade, ou seja, possibilitar que também outros se tornem conscientes e protagonizem a humanização.

Nesse processo, transformar a si (autoconhecimento), o mundo (conhecimento) e estabelecer relações de respeito, de interdependência e complementaridade (reconhecimento) é cuidado, tarefa exclusiva do ser humano. Esse processo requer a formação de lideranças que o vivenciem como eticidade. A formação de lideranças é tarefa da universidade, que procura desenvolvê-la pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, numa perspectiva libertadora.

Uma prática educativa libertadora consiste na negação e no rompimento de estruturas e práticas desumanizantes apostando em processos em que o cuidado propicie humanização, gerando protagonismo de sujeitos que se assumam como cuidadores. A Extensão Universitária, entendida como ação libertadora, é desenvolvida em contexto histórico-social definido por necessidades percebidas ou requeridas que a universidade se propõe atender de forma a gerar protagonismo. O protagonismo de um ser que se compreende e assume como humano, cuidador, é a transformação em que humanização deixa de ser teoria e libertação deixa de ser fantasia; passa a ser práxis cuidadora. Da tomada de consciência à conscientização move-se o *HOMO-CURA*, aquele que, por uma vivência caracterizada como cuidado, conduz à humanização.

Nesse sentido, a aplicabilidade do conceito de ética na educação pode ser traduzido como humanidade; a aplicabilidade do conceito de cuidado na educação pode ser traduzido como cultivar o saber e não cultuar o saber! O cultivo do saber permite o sabor da eticidade. E, assim, é possível (re)criar. Este é um caminho (ainda e sempre) em construção. Transcende o ser de cada um, embora somente com o ser de cada um possa, de fato, fazer-se um caminho para poder-se caminhar e chegar a algum lugar. Isso porque chegar é sempre um ponto na história; e um ponto nunca está posto no início de uma jornada, de uma trajetória. Na dinâmica da existência, sempre há continuidade enquanto houver boa-vontade.

**CHEGAR...**

*Chegar é sempre um ponto na história.*

*E um ponto nunca está posto no início de uma jornada, de uma trajetória.*

*Chegar é um marco que precisa ficar registrado. Por isso merece ser celebrado.*

*Chegar é sempre um ponto na história. E na nossa não é final, remete à memória.*

*Ah, a memória. Nunca está completa na nossa história.*

*Por isso são bem-aventurados os que têm boa-vontade.*

*Os que, como piratas, se aventuram no mar da existência,*

*Rumo a novas descobertas, rotas, portos e chegadas; adentrar outras portas abertas.*

*E também os que, como desbravadores, abrem picadas para traçar caminhos.*

*Sempre há caminho pra quem não está sozinho:*

*“É caminhando que se faz o caminho!”*

*Piratas partem rumo a novos horizontes.*

*Desbravadoras abrem picadas, constroem pontes.*

*Chegar é sempre um marco a ser celebrado. Por isso precisa ficar marcado.*

*Chegar ao encontro marcado:*

*(“Se chegares às quatro, desde as três começarei a ser feliz!”) ou ao inusitado.*

*Chegar para se encontrar e com-viver, com-versar.*

*Chegar para celebrar. Ficar para re-lembrar.*

*Chegar para ser casal, ser família, ser cuidado.*

*Chegar ao universo da universidade e dela partir, deixando saudade.*

*Chegar para poder ficar. Ficar para poder chegar.*

*Chegar ao outro, aos outros, para poder cuidar... e ser cuidado.*

*Cuidar da ferida ainda não cicatrizada.*

*Cuidar da alegria pra que não fique ofuscada:*

*É preciso polimento pra que haja brilho e encantamento!*

*Cuidar da vida pra que não seja esquecida!*

*É preciso chegar para poder ficar. É preciso ficar para poder chegar.*

*Chegar ao outro, os outros:*

*“Ah, os outros. O melhor de eu são eles!” - disse o poeta em sua poesia.*

*O outro: pai, mãe, irmão, irmã, filho, filha, esposo, esposa, avô e neto.*

*O outro: colega, aluno, mestre, professor.*

*O outro com quem somos casal, família.*

*O outro com quem somos turma, equipe, grupo.*  
*O outro... melhor de mim.*  
*O outro que comigo é. O outro com quem posso ser.*  
*Somente juntos podemos ser e dignificar a vida e nosso com-viver.*  
*Por isso é importante chegar... e ficar!*  
*Ficar para com-viver e a vida em conjunto tecer.*  
*Ficar para com-versar, para com-partilhar, para cuidar, para construir um abrigo, um lar.*  
*É preciso amar para construir um lar: É preciso chegar e ficar.*  
*É preciso amar para educar: É preciso chegar e ficar.*  
*Respeitar a diferença do outro com quem é possível eu ser.*  
*Tolerar a limitação do outro que suporta a minha imperfeição.*  
*Chegar e ficar para complementar: Somente juntos podemos (nos) cuidar!*  
*Chegar e ficar para ver e sentir o tempo passar: a hora, os dias, semanas, meses e anos...*  
*Ficar para partilhar e construir um “viver junto” em conjunto.*  
*Possibilitar um com-viver para um outro chegar, um novo chegar, um outro ponto.*  
*Chegar até aqui e olhar para trás para relembrar.*  
*E na lembrança de uma recordação criar um evento para celebração.*  
*Chamar amigos para com-partilhar.*  
*Chegar até aqui e vislumbrar caminhos abertos a partir das picadas.*  
*Caminhos que são estradas.*  
*E tecer sonhos a se infiltrar nas brechas entrincheiradas. Chegar para ficar.*  
*Ficar para permanecer junto e em conjunto construir para novamente poder chegar a outro ponto. Encerrar um ciclo. Iniciar nova etapa.*  
*Abandonar mágoas. Acolher perdão. Saudar a vida cuidada, renovada.*  
*Começar o novo, sempre de novo para chegar outra vez, mais uma vez, sempre de novo trazendo o novo.*  
*Novidade de vida, vivenciada, percebida.*  
*Vida contada, cantada, sentida.*  
*Vida na universidade vivida!*  
*Quem chega e fica permanece na história, faz a história, conta a história.*  
*Encanta a memória com coragem, com fé: confiança.*  
*Compreende o sentido. Significa o compreendido.*  
*Quem fica e chega carrega o sonho, faz a Utopia.*  
*Ousa cuidar porque sabe que é capaz.*

*Carrega a esperança ao desfraldar a paz.*

*Sabe que em conjunto pode-se mais, pode-se melhor, aprende-se o amor.*

*Amor que não é sentimento, não é passageiro, não é de momento.*

*Amor que é atitude: um saber e um fazer que dignifica a vida e o com-viver.*

*Por isso chega e fica para cuidar, para um sempre novo recomeçar.*

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade*. Porto Alegre: Cadernos de Pesquisa, n.113, p.51-64, julho/2001.
- ANTISERI, D; REALE, G. *História da Filosofia*. Vol 3; 5ed. São Paulo: Paulus, 2005.
- ANTISERI, D; REALE, G. *História da Filosofia*. V.6; 2ed. São Paulo: Paulus, 2008.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAUMAN, Zygmund. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BITTAR, Mariluce. *Universidade Comunitária: uma identidade em construção*. São Carlos, 1999. Tese
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante –o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do sul RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4ed. Rio de Janeiro, 1999.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 49ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- CRISOSTIMO, Ana Lúcia. *A produção do conhecimento na extensão universitária: estímulo à pesquisa-ação*. In: SCHMIDT, Lisandro Pezzi, CRISOSTIMO, Ana Lúcia e KIEL, Cristiane Aparecida (org). *O despertar para o conhecimento científico extensionista*. Guarapuava: Inicentro, 2011.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.
- DEMO, Pedro. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DELLORS, Jacques et alii. *Educação um tesouro a descobrir* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX. São Paulo: Cortez e Brasília: UNESCO, 1998.

DUSSEL, Enrique. *Ética comunitária*. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Método para uma Filosofia da Libertação*. São Paulo: Loyola, 1986.

FAGUNDES, José. *Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas*. Campinas: 1985.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968*. In: *Educar*, n.28. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p.17-36.

FÁVERO, M de L. De A. *Universidade & Poder*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FILHO, Geraldo Inácio. *A monografia na universidade*. 2ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou Comunicação?* 8ed, São Paulo: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *Ação Cultural para liberdade e outros escritos*. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. 33ed.São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GASKEL, George e BAUER, Martin W. *Pesquisa Qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de Pesquisa*. 3ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação: polêmicas de nosso tempo*. 2ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Ser e Tempo*. 3ed. Petrópolis: Vozes e Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

\_\_\_\_\_. *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Centauro, 2005.

HUBERMAN, Leo. *História da Riqueza do Homem*. 21ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70 LDA, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANUAL DE EXTENSÃO. Fundação Regional Integrada – FuRI e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Erechim, 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação*. 6ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PAVIANI, Jorge. *Filosofia da Educação*. 4ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

SOUZA NETO, João Clemente. *Centro de Cultura e Extensão, um território de construção do conhecimento e da solidariedade*. In: SOUZA NETO, João Clemente (org) *Extensão Universitária: uma construção de solidariedade*. São Paulo: Expressão e Arte, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A: Subsídios utilizados no Grupo Focal

1. Música:  
É PRECISO SABER VIVER – Roberto Carlos  
Quem espera que a vida  
Seja feita de ilusão  
Pode até ficar maluco  
Ou morrer na solidão  
É preciso ter cuidado  
Prá mais tarde não sofrer  
É preciso saber viver...  
Toda pedra no caminho  
Você pode retirar  
Numa flor que tem espinhos  
Você pode se arranhar  
Se o bem e o mal existem  
Você pode escolher  
É preciso saber viver...  
É preciso saber viver!  
É preciso saber viver!  
É preciso saber viver!  
Saber viver!...

2. Figuras:



## APÊNDICE B: Tópico Guia para entrevista individual

### TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL

1. Já participou no desenvolvimento de outros projetos de extensão universitária?
2. Há quanto tempo você participa no desenvolvimento de projetos de extensão universitária?
3. Como se deu o seu envolvimento com essa área?
4. Como você se sente participando no desenvolvimento de um projeto de extensão?
5. O projeto em cujo desenvolvimento você participa está relacionado com outros projetos de outras áreas do conhecimento que não a sua?
6. Se sim, como se deu essa relação/parceria?
7. Se sim, as parcerias estabelecidas são com outras ações extensionistas ou com outros projetos (de pesquisa, por exemplo)? Pode detalhar?
8. Poderias me falar qual a sua compreensão sobre o que é um projeto de extensão?
9. Como você escolhe uma ação para que ela seja desenvolvida num projeto de extensão?
10. Como você escolhe os sujeitos para participarem da ação extensionista?
11. Que ações são desenvolvidas junto à comunidade?
12. Como você se relaciona com os sujeitos da ação?
13. Você se relaciona diretamente com os demais envolvidos na ação?
14. Se sim, como se dá este relacionamento? Com que periodicidade?
15. Como avalia a participação dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do projeto de extensão?
16. Como avalia as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão?
17. Como avalia o resultado das ações junto às comunidades em que estas foram desenvolvidas?
18. Você considera que essa ação auxiliou na construção da autonomia dos envolvidos? Como?
19. Na sua experiência, o que foi relevante no desenvolvimento da proposta? Tem algo que faria de forma diferente numa próxima oportunidade? Poderia compartilhar isso?
20. Gostaria de acrescentar ou abordar algo que não foi contemplado nas perguntas acima?

### **TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA COM GESTORES**

1. Como considera a importância da extensão na universidade em sua relação com a comunidade?
2. Os projetos de extensão desenvolvidos na URI – FW atendem a demandas sociais na região?
3. Considerando-se que por uma prática libertadora os sujeitos que dela participam se descobrem como recriadores permanentes, construindo autonomia, qual a sua opinião quanto à extensão como prática libertadora?
4. Considerando-se que a URI é uma universidade comunitária, que importância as demandas sociais tem para a aprovação de projetos de extensão?
5. Existe, em nível de universidade, uma pesquisa sobre as demandas sociais existentes na região a fim de transformar isso em demanda interna para a construção/elaboração de projetos de extensão? Se sim, como é feita? Se não, por que não é feita?
6. Considerando que "Ética do Cuidado" consiste em atender as necessidades dos sujeitos tendo em vista a sua dignidade de vida, você considera que a Ética do Cuidado está presente nos projetos de extensão desenvolvidos na URI - FW?
7. Gostaria de acrescentar ou abordar algo que não foi contemplado nas perguntas acima?

### **TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA COM AVALIADORES**

1. O que considera relevante para a aprovação de um projeto de extensão?
2. Que critérios institucionais são levados em conta para a aprovação de um projeto de extensão?
3. Os professores orientadores têm alguma orientação ou suporte para a elaboração de projetos de extensão?
4. Considerando-se que a URI é uma universidade comunitária, a demanda social da região é considerada na aprovação de projetos de extensão? Como? Por quê?
5. Considerando-se que por uma prática libertadora os sujeitos que dela participam se descobrem como recriadores permanentes, construindo autonomia, qual a sua opinião quanto à extensão como prática libertadora?
6. Considerando que "Ética do Cuidado" consiste em atender as necessidades dos sujeitos tendo em vista a sua dignidade de vida, você considera que a Ética do Cuidado está presente nos projetos de extensão desenvolvidos na URI - FW?
7. Gostaria de acrescentar ou abordar algo que não foi contemplado nas perguntas acima?

**APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e esclarecido**

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

:

**“DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA À CONSCIENTIZAÇÃO: EMPENHOS DA ÉTICA DO CUIDADO EM PROJETOS DE EXTENSÃO”****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Informações para o(a) participante voluntário(a):**

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “da tomada de consciência à conscientização: empenhos da ética do cuidado em projetos de extensão”, sob responsabilidade da mestrandia Ilíria François Wahlbrinck. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Frederico Westphalen, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

---

Participante

---

Pesquisadora

---

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
 Campus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000  
 Tel: 55– (Ilíria)  
 Fax: 55  
 e-mail: [lia\\_iliria@hotmail.com](mailto:lia_iliria@hotmail.com)  
**Comitê de Ética em Pesquisa** - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
 Campus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000  
 Tel.: 55 3744 9200 – ramal – 306  
 e-mail: [cep@uri.edu.br](mailto:cep@uri.edu.br)