

"Desta aposta, deste investimento nos tornamos arquitetos, psicólogos, assistentes sociais e pedagogos e hoje dos mais variados espaços, do ambiente acadêmico e profissional, sabemos que não temos uma dívida com a Educação Superior, mas temos um compromisso e a nossa maior aposta é com o povo e com a educação libertadora"
Tania Galli



"Eu peguei o meu quarto montado que era o que eu tinha né, na casa da minha avó, coloquei em cima do caminhão montado porque não teria quem montasse se eu desmontasse ele e vim para Passo Fundo"
Maria

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS – PPGICH/UFES

"A extensão tem a contraditória intervenção de dar a saber que a universidade, por si só e em vista apenas de si própria, não tem sentido, não se sustenta e não se justifica"
José Francisco

SILVANA RIBEIRO

"A quantidade de leitura que eu consegui fazer porque eu tinha uma bolsa de extensão por si só já era o suficiente"
Rafael

"COMO A GENTE PODE SER VISTO?"
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO LUGAR DE RECONHECIMENTO DE
ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES

"A bolsa significa para mim: Generosidade e compromisso. Generosidade, não pelo dinheiro ou pelo currículo, mas por aquilo que os movimentos sociais me ensinaram. Compromisso, não por uma dívida, mas por aquilo que aprendi"
Marighella

"A extensão universitária, me possibilitou encontrar e expressar uma voz que eu não sabia que tinha. Não necessariamente na universidade, mas junto a tantas e tantos companheiros estudantes e professores, passei de pobre a sujeito e, essa descoberta, essa possibilidade de sermos vistos e escutados, nos transforma drasticamente. Uma vez que a gente aprende que tem voz, ninguém nos cala"
Alisson

ERECHIM

2022

SILVANA RIBEIRO

“COMO A GENTE PODE SER VISTO?”
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO LUGAR DE RECONHECIMENTO DE
ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)–*Campus* Erechim, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Ribeiro, Silvana

"Como a gente pode ser visto?" A extensão universitária como lugar de reconhecimento de estudantes das classes populares / Silvana Ribeiro. -- 2022. 146 f.

Orientador: Doutor Thiago Ingrassia Pereira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim, RS, 2022.

1. Extensão Universitária. 2. Permanência Estudantil. 3. Graduadas. 4. Universidade de Passo Fundo. I. Pereira, Thiago Ingrassia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

SILVANA RIBEIRO

“COMO A GENTE PODE SER VISTO?”

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO LUGAR DE RECONHECIMENTO DE
ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES**

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 08/04/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira - UFFS
Orientador

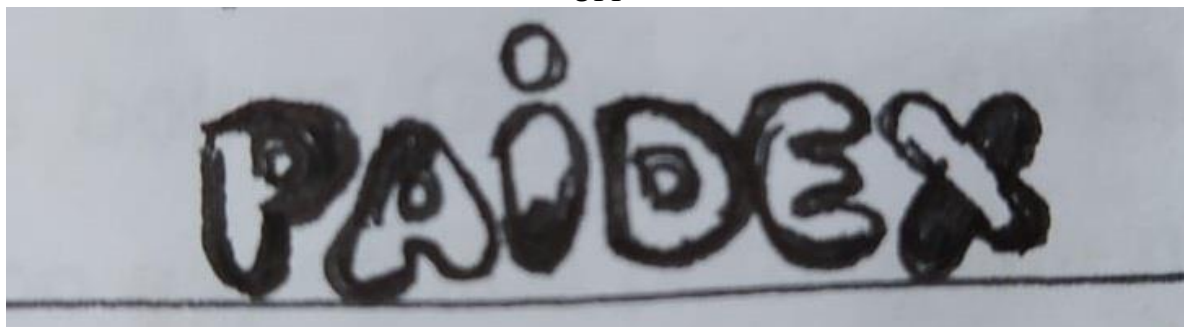
Prof. Dra. Bernadete Maria Dalmolin – UPF
Avaliadora

Prof. Dr. Humberto Tommasino – UDELAR
Avaliador

Prof. Dra. Adriana Salete Loss – UFFS
Avaliadora

Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério – UFFS
Avaliador Suplente

Figura 1: Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos Comunitários
UPF



Fonte: Arquivo pessoal

Eu lembro da letra da minha mãe, do único escrito que vi ela fazer, a imagem é de um papel onde ela escreveu uma receita de bolacha. Roubaram de minha mãe a possibilidade de escrever em cadernos, de escrever sobre a vida, de escrever teorias, de escrever o que ela queria, destinando a ela o lugar da escrita de receita de comida, de uma escrita de alguém que trabalhou por anos como empregada doméstica. O lápis não foi um instrumento que a mãe pode usar, pelo contrário o seu instrumento era a vassoura, era o cabo de uma enxada. É isto que me leva a seguir escrevendo e onde desejo que esta escrita me leve - ao encontro de outras/os estudantes das classes populares, que juntos, na mesma trincheira, nunca deixemos que duvidem de nosso potencial acadêmico, profissional e que juntos possamos construir outro mundo, outras Universidades Comunitárias para Tánias, Alissons, Marias, Josés, Rafaeis e Carlos.

A gente tem que escrever, ocupar estas universidades e nos tornarmos reitoras e reitores e organizarmos políticas públicas de fortalecimento da educação para as classes populares. A gente não pode mais duvidar de nosso potencial, já que nos roubaram tanto e fizeram com que tivéssemos que deixar nossas cidades para estudar, visto que as universidades ainda tem o desafio da interiorização da Educação Superior. Que o estudo e a escrita transformem o mundo. **Esta dissertação é para vocês estudantes das classes populares, aos prounistas, aos bolsistas de extensão. Ocupemos o que é nosso - os bancos acadêmicos, as pesquisas da Pós-Graduação, os territórios extensionistas, sem esquecer de nossas raízes, de nosso compromisso com a educação e com a nossa gente.**

CARTA AGRADECIMENTOS

Uma carta-agradecimentos, endereçada à minha família - Sindi, Cidiane, Marcio e aos nossos pais - Dona Cleusa e Seu Darci - vocês são o que eu tenho de mais precioso na vida, meu agradecimento por sempre me sonharem na universidade. Eu sei do imenso sacrifício que fizeram para que tivéssemos acesso à educação, alimentação, moradia e especialmente ao afeto cotidiano. Creio que meu maior privilégio de vida é o de pertencer a esta família, repleta de amor.

Endereço esta carta a todas as pessoas que constroem no Brasil políticas de apoio à educação pública e a assistência estudantil. Obrigada ao Prouni, a quem fez e faz este Programa alcançar as classes populares deste país, aos Governos Petistas que nos colocaram nos bancos universitários. Esta carta é para a Universidade de Passo Fundo, Instituição Comunitária e ao Programa PAIDEx, que me acolhe como estudante, como extensionista e como trabalhadora. Que nossa luta cotidiana seja por fortalecer o caráter comunitário desta IES. Escrevo esta carta para a Universidade Federal da Fronteira Sul, ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH - que na pessoa do professor Thiago Ingrassia Pereira me acolheu como estudante. Professor Thiago, a você meu obrigada por me permitir caminhar ao seu lado neste processo de orientação do mestrado, você é um dos maiores professores da Universidade Federal, sem o seu acompanhamento, apontamentos e principalmente sem o seu afeto, esta dissertação não existiria. Através de sua pessoa, como meu orientador de mestrado, meu agradecimento ao corpo docente do PPGICH.

Remeto esta carta ao InterSaberes, projeto de extensão que construímos de forma coletiva. Este Projeto foi uma das minhas melhores experiências como mestranda, uma proposta que nos aproximou de estudantes do Amazonas e de outros estados do país. Eu descobri neste projeto de extensão que é possível fazer

pesquisa de forma coletiva e com afeto. Na figura do InterSaberes meu agradecimento aos colegas do PPGICH, eu não os conheci pessoalmente, pelo fato de estarmos em pandemia, mas consegui compartilhar de muitos momentos com vocês.

Esta carta é para a minha amiga-poeta Marli Silveira, obrigada por acompanhar este processo, pelos apontamentos, críticas e sugestões a este texto e principalmente por acreditar que eu posso ocupar o espaço da Pós-Graduação, através de sua pessoa meu agradecimento aos meus amigos e amigas, os quais eu compartilho conversas, encontros, jantãs, vinhos, passeios, momentos tristes e também das conquistas. Junto a isto, o meu agradecimento aos colegas de trabalho do Setor de Atenção ao Estudante da UPF e também às mulheres da Coordenação Valinhos II, obrigada por me fortalecerem nesta trajetória de pesquisa.

Aos graduados e graduadas que integraram esta pesquisa: Eduardo Nischespois Scorsatto, Helena Rita Schimitz, Robert Filipe dos Passos, Tamyllle Franciele dos Santos França, Vinícius Santos de Miranda, na figura de vocês este agradecimento se estende a todos os companheiros e companheiras extensionistas. Obrigada por aceitarem construir esta dissertação de forma tão afetiva e coletiva. Esta carta é para você: Humberto Tommasino; Bernadete Maria Dalmolin; Adriana Salete Loss; Mairon Escorsi Valério e Vinícius Santos de Miranda que aceitaram com muito carinho compor esta banca de mestrado e qualificaram imensamente o meu trabalho.

Agradeço imensamente ao Projeto de Extensão Design, inovação e Sustentabilidade; que na pessoa do professor Daniel Confortin, contribuiu na gravação do curta-metragem; ao Grupo de Percussão da UPF, que através do professor Márcio "Kbecinha" Tolio, com o protagonismo de Henrique Brock, Matheus Glenzel; Rubens Scottá, Renato Coleraus e Eliéser Lemes, construíram as seis trilhas sonoras do curta. Na captação de imagens, contamos com o apoio de Andressa Wentz, Gabriel de Souza e Leonardo Correa. Obrigada a minha amiga Andressa Wentz, que trabalhou na

edição-produção de vídeo e na captação de imagens, sem o teu apoio, sensibilidade e trabalho qualificado, este curta não se materializaria.

Enfim, esta carta também recorda duas mulheres muito importantes em minha trajetória: in memoriam da minha avó - Gema de Oliveira, sei que a senhora não irá ler este escrito, ao mesmo tempo a última lembrança que tenho sua é a de seu sorriso e do brilho de seus olhos, sei que receberia este trabalho com esta expressão e nesta imagem o meu agradecimento à minha ancestralidade. Outra mulher que agradeço é a nossa Reitora da UPF - professora Bernadete Maria Dalmolin, você é muito importante em minha trajetória humana, acadêmica e profissional - meu agradecimento por acreditar, por apostar nos estudantes das classes populares, por nunca esquecer de suas raízes e por construir uma universidade mais digna e um mundo do 'esperançar'. Na figura destas duas mulheres e inspirada no poema Vozes-Mulheres de Conceição Evaristo desejo que:

**A nossa voz recolha todas as vozes, recolha em si as vozes
mudas caladas, engasgadas nas gargantas, que a nossa voz
recolha em si, a fala e o ato, o ontem - o hoje - o agora e
que nesta voz, se faça ouvir a ressonância e o eco da vida-
liberdade.**

Silvana Ribeiro

De um dia de sol
03 de dezembro de 2021

Passo Fundo - RS

RESUMO

A universidade se constitui a partir do tripé do ensino, pesquisa e extensão. Esta dissertação se detém no estudo sobre a extensão universitária, elencando como problema de pesquisa: quais as contribuições da extensão universitária para a permanência de estudantes prounistas e bolsistas PAIDEx da Universidade de Passo Fundo entre os anos 2012 a 2018? Para tanto, faço uma breve análise sobre o projeto de sociedade a partir do tripé: capitalismo, colonialismo e patriarcado, destacando que a universidade pode tanto contribuir na manutenção e fortalecimento desse processo, como se constituir enquanto espaço crítico de desenvolvimento de outros modelos de sociedade e que a extensão universitária tem um papel central neste processo, sendo mobilizada através de projetos de educação que se entrecruzam. Esta pesquisa, sob perspectivas teóricas freireanas, aponta que a extensão pode ser um espaço de desenvolvimento da educação bancária, expressa nos projetos de extensão mercadológico, assistencialista e da invasão cultural ou da educação libertadora, que se desenvolve desde os projetos de extensão feminista, decolonial e da Educação Popular. Estes, podem se entrelaçar no cotidiano das instituições de Educação Superior e ter implicações diretas sobre a formação dos estudantes universitários. Esta pesquisa, ao integrar um Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, busca o desenvolvimento de um argumento interdisciplinar no campo das humanidades, objetivando compreender as contribuições da extensão universitária na trajetória de estudantes que foram bolsistas prounistas e PAIDEx e faz isto a partir de um percurso metodológico da Educação Popular, que coloca estes estudantes, hoje graduadas da Universidade de Passo Fundo, como atores centrais na resposta ao problema desta pesquisa. Assim, este estudo caracterizado como qualitativo e participante, se constrói através da elaboração e troca de Cartas Pedagógicas entre as graduadas, mobilizando um processo de comunicação dialógico, bem como de gravação de um curta-metragem com imagens e narrativas destes sujeitos. Este material é construído e analisado tendo como pressuposto a sistematização de experiências, como uma proposta que desde o lugar da Educação Popular fortalece o ato de pesquisar. A partir da palavra das graduadas é possível compreender a extensão como território existencial; como viabilizadora de encontros; como processo formativo distinto da sala de aula e da pesquisa, de que a bolsa de extensão significou uma aposta nas graduadas e na universidade de Passo Fundo e a extensão como potencializadora do projeto de universidade comunitária.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Permanência Estudantil. Graduadas. Universidade de Passo Fundo.

ABSTRACT

The university was formed from the tripod of education, research and extension. This dissertation focus on the study about the university extension, relating with the research problem: which are the contributions of university extension for the permanency of the students prounistas and scholarships Paidex of the University Passo of Fundo between the years of 2012 to 2018? For that, I make a brief analysis about the project of Society from the tripod: capitalism, colonialism and patriarchy, detaching that the university can contribute so much in the maintenance and fortification of that process, how to constitute itself as a critic space for the developing of other models of societies and that the university extension have the central role in this process, being mobilized through the intersecting education projects. This research, under the perspectives theories freireanas it points that the extension can be a space of developing the baking education express in the projects of mark extension, assistance and of the cultural invasion on the liberal education which develops since the projects of feminist extension, decolonial and of Popular Education. These can join institutions of superior education on their daily and have implications directly in the formation of University students. This research, to integrate a Master Interdisciplinary in Human Sciences degrees, seek the development of an argument interdisciplinary on the field of humanities, aiming to comprehend the contributions of the university extension in the trajectory of students, which were prounistas and scholarships Paidex and do it from a methodological path of Popular Education, that put these students, today graduated of the University of Passo Fundo, as central actors in the response to the problem of this search. Therefore, this study characterized as qualitative and participant built itself through the elaboration and exchange of Pedagogics Latter's between graduates, mobilizing a process of dialogic communication, such as the recording of a short film with images and narratives of this people. This material it is built and analyzed assuming the systematization of experiences as a proposition that since the place of Superior Education increase the act of reaching. From the word of the graduates it is possible to understand the university extension as an existential territory; as a practical of meetings, as a formative process distinct of the classroom and the research, that the extension scholarship meant a bet in the graduates and in the University of Passo Fundo such as the university extension as a potential of the community university project.

Keys-words: Extension Universiaty. Permanecey Student. Graduates. University of Passo Fundo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos Comunitários UPF.....	05
Quadro 1: Quadro-síntese dos conceitos de público e privado: perspectiva econômica e perspectiva política.....	29
Figura 2: Distribuição das Universidades Comunitárias Regionais do Rio Grande do Sul.....	33
Figura 3: Topo da Reitoria de Córdoba.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução da matrícula por Dependência Administrativa Brasil – 1980-1998.....	27
Tabela 2 - Evolução do número de matrículas (presencial e a distância) por categoria administrativa – Brasil – 2001-2010.....	27
Tabela 3 - Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – 2019.....	44
Tabela 4 - Evolução da Média dos Indicadores de Trajetória dos Ingressantes em Cursos de Graduação de 2010 – Brasil - 2010-2019.....	76
Tabela 5 - Número de Bolsas PAIDEx – (2012 a 2018)	81
Tabela 6 – Número de bolsas disponibilizadas através do PROUNI – (2012 a 2018)	81
Tabela 7 – Número de bolsista PAIDEx com carga horária de 20 horas semanais e prounistas – (2012 a 2018)	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cursos de Graduação Presenciais.....	77
Gráfico 2 - Empregabilidade de estudantes – Rede Pública e Privada.....	77
Gráfico 3 - Carga Horária de estudantes da Rede Pública e Rede Privada.....	78

LISTA DE SIGLAS

CP	Cartas Pedagógicas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FOREXT	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Educação Superior
ICES	Instituições Comunitárias de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
PAIDEx	Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos Comunitários
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 CAPITALISMO, COLONIALISMO E PATRIARCADO: O TRIPÉ DO PROJETO QUE CORRE NAS “VEIAS ABERTAS” DA SOCIEDADE.....	22
2.1 PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTAS QUE SE ENTRECruzAM.....	26
2.2 DE CÓRDOBA (1918) À UPF (2018): MOVIMENTOS ESTUDANTIS PELO DIZER DA SUA PALAVRA.....	34
2.2.1 Educação bancária e extensão universitária.....	40
2.2.1.1 Projeto de extensão mercadológico: os Vikings da Educação Superior.....	42
2.2.1.2 Projeto de extensão assistencialista: o “estender algo para”.....	46
2.2.1.3 A invasão cultural como projeto de extensão.....	48
2.2.2 Educação libertadora e extensão universitária.....	50
2.2.2.1 Projeto de extensão na perspectiva da epistemologia feminista.....	52
2.2.2.2 Projeto de extensão decolonial: uma forma de romper com a “colonização predatória”.....	60
2.2.2.3 Projeto de extensão na perspectiva da Educação Popular.....	63
3 O TÚNEL DO PROJETO DE SOCIEDADE E O ANÚNCIO DA INTERDISCIPLINARIDADE.....	69
3.1 AS CARTAS DO FOREXT E A INTERDISCIPLINARIDADE.....	71
3.2 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: UMA TRAVESSIA COMPLEXA.....	75
3.3 DAS TRILHAS DESTE ATO DE PESQUISAR.....	83
3.3.1 Da pesquisa participante.....	83
3.3.2 Das cartas pedagógicas.....	84
3.3.3 Do curta-metragem.....	87
3.3.4 Da sistematização de experiências.....	88
4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PELA PALAVRA DAS GRADUADAS.....	92
4.1 “A EXTENSÃO COMO UM TERRITÓRIO EXISTENCIAL”.....	99
4.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO VIABILIZADORA DA REDE DE ENCONTROS.....	102

4.3 A EXTENSÃO COMO PROCESSO FORMATIVO DISTINTO DA SALA DE AULA E DA PESQUISA.....	103
4.4 “BOLSA DE EXTENSÃO SIGNIFICOU UMA APOSTA NO SUJEITO, APOSTARAM EM MIM” E NA UNIVERSIDADE.....	105
4.5 “A EXTENSÃO COMO POTENCIALIZADORA DO PROJETO DE UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA”	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A - CARTA-CONVITE.....	123
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	124
APÊNDICE C - CARTA-PROSA	128
ANEXO A - RESOLUÇÃO CONSUN N° 01/2021.....	130
ANEXO B - EDITAL VREAC N° 02/2021.....	138
ANEXO C - APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL.....	144
ANEXO D - CARTA DE UMA DAS GRADUADAS QUE INTEGROU A PESQUISA E A BANCA DE DEFESA DO MESTRADO.....	146

1 INTRODUÇÃO

Tania Mara Galli Fonseca, ao apresentar o questionamento sobre “o que nos leva a escrever e a que a nossa escrita nos leva?” (2018, p. 257), em um dos seus últimos livros, abre a possibilidade de pensarmos a partir de que e de onde escrevemos. Seria mais difícil responder ao questionamento sobre *quando realmente iniciei¹ esta escrita?* Já que a mesma nasce tanto das experiências extensionistas, das leituras dos livros da biblioteca da Universidade de Passo Fundo, das prosas realizadas nos bairros periféricos, das rodas de debates nas Jornadas de Extensão do Mercosul, como dos diálogos compartilhados com companheiros e companheiras do Fórum de Estudantes Extensionistas da UPF.

Nasceu também da experiência de participação na III Semana do Conhecimento da UPF, em 2016, onde o professor Humberto Tommasino, da Universidad De La República Uruguay (UDELAR), nos questionou sobre: *¿Qué es la extensión universitaria?* Era o meu primeiro ano como extensionista, todos os seguintes foram inquietados por esta interrogação e pela pergunta: *¿Qué no es la extensión universitaria?*

A extensão universitária é a temática que acompanha a minha trajetória desde as primeiras semanas como estudante de Serviço Social da Universidade de Passo Fundo. Pela e na extensão, por meio da vinculação com territórios, dos diversos diálogos, encontros, Jornadas de Extensão do Mercosul, Seminários Integradores, leituras, fui vivenciando muitas das possibilidades do ser estudante de uma Universidade Comunitária.

São diversas as pesquisas que abordam o tema da extensão universitária, entre estas: o estudo de Passos (2015) sobre “A potência do extensionar: reflexões sobre encontros possíveis entre universidade e comunidade”; a pesquisa De Sousa Santos; Rocha; Passaglio (2016), que aborda a “Extensão universitária e formação no ensino superior”; também Rodrigues (2013), que escreve sobre as “Contribuições da extensão universitária na sociedade”, e Síveres (2013), com sua pesquisa “A extensão universitária como um princípio de aprendizagem”.

Percorrendo estas pesquisas e outras, retomo Fonseca e a sua pergunta: “o que me leva a escrever?” e acrescento: escrever sobre a extensão universitária? Creio que são pelo menos três as respostas. Primeiro, o que me leva a escrever é a trajetória teórico-metodológica que a extensão universitária da UPF me possibilitou vivenciar, desde um lugar Latino-Americano, especialmente das Jornadas de Extensão do Mercosul, que entrelaçam Tandil (AR) - Passo Fundo (RS).

¹ Escrevo esta dissertação na primeira pessoa do singular compreendendo que “falo de um lugar, de um corpo, de uma ideologia, sobre um objeto do qual faço parte e que ouve o meu discurso (MACHADO, 1996, p. 19-20).

O segundo e terceiro aspectos são dos recortes que experienciei e que destaco nesta dissertação: o Programa Universidade Para Todos - PROUNI, pelo qual, a partir da década de 2000, com a criação do Programa, as classes populares vêm conseguindo integrar os bancos universitários. Filho de empregada doméstica passou a ser colega do filho da patroa. Com seu potencial e também com os desafios, o PROUNI se constituiu como uma das principais políticas de acesso à universidade brasileira.

Se a dificuldade com o ingresso na Educação Superior passa a ser enfrentada a partir da bolsa do PROUNI, outra problemática que emerge é a da permanência estudantil, também no que tange às condições materiais e simbólicas (SANTOS, 2009). Estes jovens das classes populares, distantes de sua família, precisam pagar aluguel, alimentação, materiais de estudos, passagens. Alguns, ao vivenciarem situações de exclusão, não se sentem integrantes e pertencentes à universidade. Para estes, esta situação resulta em evasão universitária.

Cabe destacar que este ingresso, em alguns casos, é restrito, pois é possibilitado ao aluno somente a participação no ensino, tendo em vista que os projetos de pesquisa e de extensão acontecem no turno diurno, momento em que muitos estudantes estão trabalhando. É negado a estes o direito de acessar a experiência universitária integral, perfazendo uma experiência universitária de caráter áulico.

Avaliar quais os programas, projetos e ações que a universidade constrói para que a extensão universitária seja um direito dos estudantes é uma das possibilidades de qualificar a permanência estudantil na Educação Superior. Neste sentido, aponto o terceiro elemento que me leva a trilhar esta escrita, acerca da experiência que vem sendo realizada pela Universidade de Passo Fundo, Instituição Comunitária que construiu, por meio da Resolução do Conselho Universitário nº 06/2011, o Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos Comunitários – PAIDEx.

O PAIDEx disponibiliza aos estudantes bolsas de extensão de 08, 12 e 20 horas semanais. De 2012 a 2018, 1502 estudantes acessaram este Programa. Aqui me insiro como estudante e hoje como pesquisadora e este é o aspecto central que me leva a pesquisar, questionando: *quais as contribuições da extensão universitária para a permanência de estudantes prounistas e bolsistas PAIDEx da Universidade de Passo Fundo entre os anos 2012 a 2018?* Apresentar apontamentos e algumas respostas para esta pergunta pode se tornar uma forma de fortalecer os programas de apoio à permanência estudantil, desde o lugar da extensão universitária.

Para tanto, abordo como objetivo geral desta pesquisa compreender quais as contribuições da extensão universitária para a permanência de estudantes prounistas e bolsistas

PAIDEx da Universidade de Passo Fundo entre os anos 2012 a 2018. Também objetivo elencar projetos de extensão universitária, a partir do Manifesto de Córdoba (1918), a fim de destacar as múltiplas concepções de extensão; conhecer as narrativas de graduadas² prounistas e bolsistas PAIDEx da Universidade de Passo Fundo, com intuito de compreender as contribuições da extensão universitária na permanência destas e analisar as possibilidades de constituição do processo interdisciplinar na extensão universitária.

Deste modo, esta dissertação após o primeiro capítulo da introdução, traz o segundo capítulo intitulado de *“Capitalismo, colonialismo e patriarcado: o tripé do projeto que corre nas ‘Veias Abertas’ da sociedade”*. Andarilho as *“Veias Abertas da América Latina”* (GALEANO, 2019), onde abordo o projeto de sociedade através do tripé da dominação, do capitalismo, colonialismo e patriarcado. Este tripé também se expressa no projeto de universidade, pois, sendo a mesma uma instituição em construção e constante disputa, se entrecruzam pelo menos dois projetos de Educação Superior, que na perspectiva de Freire (1997) se intitulam como educação bancária e educação libertadora.

Na sequência, destaco o subcapítulo *“De Córdoba (1918) à UPF (2018): Movimentos estudantis pelo dizer de sua palavra”*, neste recorde os movimentos estudantis por meio de escritos como o Manifesto de Córdoba e do Fórum dos Estudantes Extensionistas da UPF. Cem anos separam estas duas experiências, mas o desejo por construir uma universidade como uma *“Obra de liberdade”* (BARROS, 1918) é o convite que ressoa desde Córdoba. Neste item, realizo uma discussão sobre os projetos de extensão universitária que são desenvolvidos a partir de uma educação bancária, que produz ao menos três projetos: o mercadológico, o assistencialista e o da invasão cultural, e com base na perspectiva da educação libertadora, decorrem os projetos feministas, decolonial e o da Educação Popular. Estes contribuem na elaboração de projetos de sociedade.

No terceiro capítulo, intitulado de *“O túnel do projeto de sociedade e o anúncio da interdisciplinaridade”*, destaco aspectos da noção de interdisciplinaridade a partir de Cavanhi e Pereira (2021), em cujo processo se constitui uma postura de conhecimento. Abordo aqui um elemento da Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que apresenta a perspectiva da extensão universitária como um processo interdisciplinar. Aprofundo este item por meio das

² Ao escrever “graduadas”, como uma palavra que identifica o feminino e o masculino, faço minha as palavras de Debora Diniz: “por uma coerência textual à minha existência, escrevo no feminino. [...] Exatamente porque o lugar dos homens está tão bem assegurado na pesquisa acadêmica é que arrisquei a transgressão de escrever esta carta no feminino universal. [...] Se o masculino universal e neutro também a incomoda, escolha uma subversão dentro da norma” (2013, s/p)

Cartas do Forext – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária, buscando identificar quais abordam a perspectiva da interdisciplinaridade.

Na sequência, apresento o subcapítulo “*Permanência Estudantil: uma travessia complexa*” elencando uma reflexão sobre a permanência material e simbólica (SANTOS, 2009), destacando a ampliação do acesso à Educação Superior, que atinge as classes populares, bem como dos desafios deste segmento em permanecer na universidade. Este público encontra em bolsas como o PAIDEx a possibilidade de fortalecer a sua permanência na IES. Estes estudantes dedicam de seu tempo para a extensão universitária e conseguem vivenciar a universidade. Simultaneamente, esta bolsa aponta contradições, visto que a experiência universitária integral deve ser proporcionada a todos os estudantes universitários. Destaco neste capítulo, que esta análise deve ser realizada tendo presente qual categoria administrativa universitária estamos analisando, se é a universidade pública, privada ou comunitária.

Este capítulo, através “*Das trilhas deste ato de pesquisar*”, apresenta o percurso metodológico desta pesquisa, o qual parte da Educação Popular, caracterizando-se como qualitativo e participante, sendo mobilizado através da elaboração e troca de Cartas Pedagógicas entre as graduadas, bem como de um curta-metragem que abre espaço para a narrativa e imagem destes sujeitos. A construção e análise deste material foi realizada a partir de alguns pressupostos da sistematização de experiências (JARA, 2006), a qual desafia e potencializa o ato de pesquisar desde o espaço da Pós-Graduação.

Através deste percurso metodológico chegamos ao quarto capítulo sobre “*A extensão Universitária pela palavra das graduadas*”, este é um encontro com as palavras das graduadas identificadas através dos pseudônimos: Alisson, Maria, Tania Galli³, Rafael, José Francisco e Marighella. Estes apontam respostas para o problema desta pesquisa, destacando a extensão universitária como território existencial; como viabilizadora de encontros; como processo formativo distinto da sala de aula e da pesquisa, de que a bolsa de extensão significou uma aposta nas graduadas e na universidade de Passo Fundo e a extensão como potencializadora do projeto de universidade comunitária.

Esta pesquisa iniciou-se no Centenário de Paulo Freire, em um dos seus últimos escritos, que foi compilado por Ana Freire, intitulado de *Pedagogia da Indignação: cartas Pedagógicas e Outros Escritos* (FREIRE, 2000), Paulo Freire, ao assistir a transmissão da marcha dos Sem-

³ Cada um dos pseudônimos foi escolhido através de uma figura que marcou a trajetória das graduadas. Tania Galli é uma homenagem a autora que abre esta introdução – Tania Mara Galli Fonseca, uma mulher pesquisadora que faleceu em 2019. Ela deixou marcas profundas no ato de pesquisar, sendo uma das maiores pesquisadoras da área da psicologia social.

Terra, ocorrida em 1997, na qual os mesmos, provindos de diversas regiões do Brasil, entram em Brasília, emocionado com aquele movimento, comenta: “[...] é isso minha gente [...]. Esse Brasil é de todos e todas nós. Vamos em frente. [...] Esse país não pode continuar sendo o de poucos... Lutemos pela democratização desse país. Marchem, gente de nosso país...” (FREIRE, 2000, p. 63). Cem anos após o seu nascimento, o convite segue ressoando junto ao desejo de que esta pesquisa, produzida desde a palavra das graduadas das classes populares, seja uma “marcha” na construção de uma sociedade e de uma universidade libertadora e que ninguém mais nos roube o direito à Educação Superior.

2 CAPITALISMO, COLONIALISMO E PATRIARCADO: O TRIPÉ DO PROJETO QUE CORRE NAS “VEIAS ABERTAS” DA SOCIEDADE

[...] para recolhê-los amarra-se um cordão no próprio corpo e se coloca o bicho dentro dos sutiãs e calcinhas, então presos pelos cordões. Perguntamos-lhes porque não se usam sacos plásticos. “Não dá!”. Sacos e sacolas são inúteis, assim como é inútil tentar segurá-los nas mãos, pois “vem a água e derruba tudo”. Dejanira continuou seu relato: “Tem vez que eu faço para vender, tem vez que eu faço para o movimento de casa mesmo⁴” (REGO; PINZANI, 2014, p. 102-103).

Cavar massunim⁵ na beira da praia e colocá-los “dentro dos sutiãs e calcinhas” era uma maneira de conseguir alguma forma de renda. Segundo Rego; Pinzani (2014) esta prática era realizada pelas referidas mulheres, antes que as mesmas acessassem o Programa Bolsa Família.

Existem pelo menos duas formas de analisar a presente situação: para alguns, estas mulheres, suas histórias e seu cotidiano, são o resultado de pessoas que não se esforçaram o suficiente para alcançar outro estilo de vida, pessoas acomodadas, que não têm interesse em trabalhar. Em contraposição, é possível trazer aspectos que apresentam leituras de realidade que são históricas e estruturais, as quais demonstram que cavar massunim é um trabalho destinado para um público com restrição de possibilidades de estudo, econômicas, entre outras. Especialmente para mulheres que são filhas de outras mulheres, que viveram com uma única oportunidade, ou seja, cavar massunim para não morrer de fome.

Escolho esta narrativa das mulheres do Programa Bolsa Família com intuito de contextualizar, no alvorecer da dissertação, o projeto de sociedade vigente. Para tanto, utilizo o tripé da dominação proposto por Boaventura de Sousa Santos (2020), denominado de capitalismo, colonialismo e patriarcado e que representa as diversas opressões nas quais estão imersas as populações, especialmente do continente Latino-Americano, de modo especial, o público das mulheres negras e moradoras das periferias deste território.

A ancoragem no tripé não significa uma espécie de enquadramento da perspectiva explicitada, tendo em vista que os mesmos se entrelaçam e contribuem com a engrenagem das opressões vigentes. Sobre a noção de capitalismo, faz-se necessário apontar algumas distinções com a definição de capital. Boltanski; Chiapello (2009) afirmam ser o capitalismo um “sistema absurdo” (p. 35), tendo, de um lado, os assalariados, os quais “[...] perderam a propriedade do resultado de seu trabalho e a possibilidade de levar uma vida ativa fora da subordinação” (p.

⁴ Este trecho está escrito no livro “Vozes do Bolsa Família” (2014), obra que retrata experiências de mulheres moradoras das periferias do Brasil, beneficiárias do Programa Bolsa Família. Esta narrativa originou a capa deste livro.

⁵ “[...] mariscos do tipo que ali se chamam massunim ou maçunim e no sul do Brasil berbigão, um mexilhão muito pequeno, que na região se diz ser grande fonte de proteínas e também muito apreciado pelo seu sabor (REGO; PINZANI, 2014, p. 103).

35) e, de outro, os “[...] capitalistas que estão presos a um processo infundável e insaciável, totalmente abstrato e dissociado da satisfação de necessidades de consumo, mesmo que supérfluas” (p. 35).

Quanto ao capital, Boltanski; Chiapello (2009) destacam que “[...] o acúmulo do capital não consiste num amontoamento de riquezas - ou seja, de objetos desejados por seu valor de uso, por sua função ostentatória ou como signos de poder” (p. 35), mas que existe uma “[...] transformação permanente do capital, de equipamentos e aquisições diversas (matérias-primas, componentes, serviços...) em produção, de produção em moeda e de moeda em novos investimentos” (p. 35), fazendo com que o capital tenha circulação, pois o mesmo precisa ser “[...] reinvestido e só pode crescer circulando”(p. 35).

Ampliar o capital, fazê-lo crescer circulando sob a exploração do trabalho de milhões de pessoas, é um dos processos que fortalece o projeto de sociedade capitalista, que é construído a partir da emergência das Américas, do processo de colonização, marcado pelo projeto patriarcal. Quijano (2014) afirma que

[...] só com a América pode o capital consolidar-se e obter predominância mundial, tornando-se precisamente o eixo em torno do qual todas as demais formas foram articuladas para os fins do mercado mundial. Somente desse modo o capital transformou-se no modo de produção dominante. Assim, o capital existiu muito tempo antes que a América. Contudo, o capitalismo como sistema de relações de produção, isto é, a heterogênea engrenagem de todas as formas de controle do trabalho e de seus produtos sob o domínio do capital, no que dali em diante consistiu a economia mundial e seu mercado, constituiu-se na história apenas com a emergência da América. A partir desse momento, o capital sempre existiu e continua existindo hoje em dia só como o eixo central do capitalismo, não de maneira separada, muito menos isolada. Nunca foi predominante de outro modo, em escala mundial e global, e com toda probabilidade não teria podido desenvolver-se de outro modo (p. 115-116).

Por meio das Américas, o capital consolida-se mundialmente, tornando o capitalismo uma engrenagem das múltiplas maneiras de poder e de controle. Eduardo Galeano, em *Veias Abertas da América Latina* (2019), retrata muitas das opressões sofridas pelo povo Latino-Americano. A colonização resulta na América Latina,

[...] a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos (GALEANO, 2019, p. 18).

Na “região das Veias Abertas”, correu o sangue dos milhares de povos indígenas que foram massacrados pelo trabalho escravo, em diferentes lugares da América Latina. Estes foram “[...] completamente exterminados nas lavagens do ouro, na terrível tarefa de revolver as areias auríferas com a metade do corpo debaixo d’água, ou lavrando os campos até a exaustão, com

as costas dobradas sobre pesados instrumentos de arar trazidos da Espanha” (GALEANO, 2019, p. 33).

As plantações extensas de cana de açúcar, de café e de cacau devastaram as terras Latino-Americanas. Um dos exemplos foi o que aconteceu com a produção de açúcar, considerada como o assassinato do Nordeste do Brasil. Galeano destaca que:

[...] o açúcar arrasou o Nordeste. A úmida faixa litorânea, bem regada pelas chuvas, tinha um solo de grande fertilidade, muito rico em húmus e sais minerais, coberto de matas da Bahia ao Ceará. Esta região de matas tropicais se transformou, como disse Josué de Castro, numa região de savanas. Naturalmente nascida para produzir alimentos, passou a ser uma região de fome. Onde tudo brotava com vigor exuberante, o latifúndio açucareiro, destrutivo e avassalador, deixou rochas estéreis, solos lavados e terras erodidas. [...] Os incêndios, que abriam a terra para os canaviais, devastaram as matas e com elas a fauna; desapareceram os veados, os javalis, os tapires, os coelhos, as pacas e os tatus. O tapete vegetal, a fauna e a flora foram sacrificados, nos altares da monocultura, à cana-de-açúcar. A produção extensiva esgotou rapidamente os solos (2019, p. 91).

De uma terra muito fértil, o Nordeste se transformou em uma das regiões mais pobres do Brasil. Galeano afirma que “[...] as regiões hoje em dia mais afetadas pelo subdesenvolvimento e pela pobreza são aquelas que, no passado, tiveram laços mais estreitos com a metrópole e desfrutaram períodos de culminância” (2019, p. 54).

Outro exemplo apontado pelo autor é o da produção de café no Brasil. Os Latino-Americanos que trabalhavam na semeadura e colheita do grão receberam muito menos do que os norte-americanos que trabalharam com a venda deste produto e assim “[...] ganham salários infinitamente mais altos do que os brasileiros, colombianos, guatemaltecos, salvadorenses ou haitianos” (GALEANO, 2019, p. 139). Deste modo, os ciclos do café, da cana de açúcar e do cacau impulsionaram “[...] com decisivo vigor, direta ou indiretamente, o desenvolvimento industrial da Holanda, França, Inglaterra e Estados Unidos” (GALEANO, 2019, p. 131). Com base nisso é possível compreender que a colonização da América Latina, a apropriação das terras, dos povos, dos minerais, tornou-se combustível de sangue e de suor para a implementação de um capitalismo mundial. Pelas veias onde percorriam a liberdade, o respeito à natureza, a diversidade de povos, passou-se a jorrar o lucro desenfreado para impérios como o da Inglaterra e dos Estados Unidos.

A colonização e o fortalecimento do capitalismo mundial foram executados por homens brancos, ricos, defensores da moral, dos bons costumes e da família tradicional, ou seja, na base da construção do projeto de sociedade vigente está o patriarcado, o terceiro eixo do tripé apresentado por Boaventura de Sousa Santos.

Daniela Beskow (2017), ao descrever algumas das “Características da dominação do patriarcado”, aponta que:

[...] o patriarcado é definido pelo fato de que mulheres não estão ou estão em menor número nos espaços de tomada de decisão relativas ao coletivo. Em termos de ocupação de espaço, essas duas questões se ligam diretamente. Pois, tomar decisão implica em ocupar os mesmos espaços coletivos ao mesmo tempo, ou então compartilhar e conectar espaços, no caso, por exemplo, de reuniões e conferências à distância, via internet. O patriarcado expande a situação de homens ocupando espaços de tomada de decisão para homens em todos os espaços. Mulheres estão menos (ou não estão) nos espaços de tomada de decisão coletiva, como, estão menos (ou não estão) em vários espaços coletivos (2017, p. 11-12).

Historicamente, os espaços de poder foram negados às mulheres, cabendo às mulheres brancas o espaço da família, às mulheres da classe trabalhadora, o lugar das fábricas e às mulheres negras, o espaço mais desigual, o da exploração, pois “[...] não eram apenas açoitadas e mutiladas, mas também estupradas” (DAVIS, 2016, p. 39). Angela Davis (2016), ao escrever sobre a participação de Sojourner Truth em uma convenção de mulheres, ressalta que:

[...] era negra – uma ex-escrava –, mas não era menos mulher do que qualquer uma de suas irmãs brancas na convenção. O fato de sua raça e de sua situação econômica serem diferentes daquelas das demais não anulava sua condição de mulher. E, como mulher negra, sua reivindicação por direitos iguais não era menos legítima do que a das mulheres brancas de classe média. Em uma convenção nacional de mulheres realizada dois anos depois, ela ainda lutava contra os esforços que tentavam impedi-la de falar. “Sei que vocês sentem comichões e vontade de vaiar quando veem uma mulher de cor se levantar e falar a respeito de coisas e dos direitos das mulheres. Nós fomos tão rebaixadas que ninguém pensou que iríamos nos levantar novamente; mas já fomos pisadas por tempo demais; vamos nos reerguer, e agora eu estou aqui” (p. 79-80).

É necessário estabelecermos um recorte importante no tocante aos espaços de fala e de decisão que são destinados às mulheres, pois os mesmos são distintos e circunscrevem campos específicos para mulheres brancas ricas, para mulheres brancas da classe trabalhadora e para mulheres negras e Latino-Americanas. A conquista, portanto, destes espaços pressupõe uma intersecção⁶ de lutas. Assim, não se trata somente de garantir que as mulheres estejam nos espaços de decisão, mas quais são os espaços de fala existentes, como suas vozes são escutadas pelo coletivo masculino e como as decisões são tomadas a partir do diálogo entre homens e mulheres.

O projeto próprio ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado, vem construindo e/ou constituindo uma sociedade desigual. Pereira (2015) afirma que

[...] desigual significa um processo relativo a tramas sociais, principalmente quanto à posse e distribuição dos bens socialmente produzidos. A desigualdade social não é

⁶ Este conceito é descrito por Angela Davis em *Mulheres, Raça e Classe* (2016).

algo natural, mas é resultado do processo histórico e das decisões políticas advindas da correlação de forças presente na sociedade (p. 61).

Muitas destas decisões partem de homens brancos e ricos, os quais estão implicados nos projetos políticos que disputam espaços de poder. Esta desigualdade é a engrenagem do tripé de dominação da sociedade, a qual se expressa na acumulação de capital nas mãos de poucos, na forma de conceber a mulher como um objeto de posse e nas diversas opressões de gênero, raça e classe.

2.1 PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTAS QUE SE ENTRECruzAM

O projeto de sociedade capitalista, colonialista e patriarcal tem implicações diretas na construção da universidade, já que a mesma é “[...] uma instituição histórica, portanto, inconclusa, em permanente disputa” (PEREIRA, 2015, p. 60). Quando o ensino está a serviço de um fazer de reprodução de conhecimento, quando a pesquisa e a extensão são espaços de mercadorização dos saberes e de transmissão dos mesmos aos territórios vulneráveis, a instituição de Educação Superior se torna parte contribuinte deste projeto de sociedade capitalista, colonialista e patriarcal.

Manifesto como o de Córdoba (BARROS, 1918), já denunciava este modelo de universidade produtor de um saber tirânico e distante da realidade social. Com relação a seu aspecto inconcluso, a universidade propícia um ambiente de disputas por projetos de educação, entre os quais destacamos, a partir de Freire (1997), o bancário e o libertador.

Ao questionarmos, como Pereira (2015), “[...] que tipo de universidade queremos? Quais modelos nos orientam? Afinal, por qual universidade lutamos?” (2015, p. 64) Questionamos também que tipo de sociedade queremos e lutamos. A universidade “[...] é construída historicamente para a elite⁷, ou seja, para poucos” (PEREIRA, 2015, p. 86) e para os filhos e filhas destes poucos. Os dados do Ministério da Educação – MEC sobre o número de matrículas de 1980 a 1998 (INEP, 2000), (tabela 01) e de 2001 a 2010 (INEP, 2010) (tabela 02) destacam um avanço no número de ingressos na Educação Superior, especialmente a partir da década de 2000.

⁷ Para Pereira: “ser de elite é estar associado a uma pequena parcela da população, geralmente, detentora de capitais (econômico, político, cultural etc) que conforma a chamada classe dominante. Elite estaria numa direção contrária povo, este representando um grupo amplo e diversificado, alijado das macroestruturas de poder da sociedade, e aquela, um pequeno círculo, fechado, que se (re)produz por meio da apropriação dos capitais citados (2015, p. 89).

Tabela 1 - Evolução da matrícula por Dependência Administrativa Brasil – 1980-1998

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	1.377.286	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	1.503.560	317.831	190.736	76.784	918.209
1989	1.518.904	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	1.759.703	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	1.321.229
88/98 (%)	41,4	28,6	44,1	57,8	43,9

Fonte: INEP (2000)

Tabela 2 - Evolução do número de matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Matrículas										
	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: INEP (2010).

A expansão do número de matrículas possibilitou o ingresso de muitos na Educação Superior, porém, cabe questionar sobre: em qual modelo de Educação Superior se dá este ingresso? De 2001 a 2010 o maior avanço de matrículas se concentra nas instituições privadas, chegando ao índice de 74, 2% em 2010, quanto às IES Federais obtiveram 14, 0% de crescimento no número de matrículas. Outro dado é apontado no estudo de Santos; Lima; Carvalhaes (2020) os quais afirmam que

o setor público em 2002 contava com 1.100.751 matrículas, em 2016 esse número saltou para 1.888.213. Houve, portanto, um crescimento de 71% no volume de matrículas entre os pontos inicial e final da série temporal. O movimento na rede privada foi mais intenso. No início da série, 2002, as IES privadas contabilizavam 2.459.955 de matrículas. Em, 2016, após um crescimento de cerca 149%, alcança-se a marca de 6.131.790 alunos (p. 31).

Os autores mencionam que o Decreto 2.306/1997, ao classificar os Centros Universitários como instituições de Educação Superior, formaliza “[...] a existência de instituições com finalidade lucrativa no setor privado” (2020, p. 34). O Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) amplia para a oferta do EAD na Pós-Graduação *Latu Sensu*. Com relação ao período de 2002 a 2016, o sistema EAD passa de “[...] 40.714 alunos matriculados na modalidade EaD para um total de 1.494.418 alunos” (SANTOS; LIMA; CARVALHAES, 2020, p. 38).

Evidencia-se, portanto, que a ampliação das matrículas na Educação Superior acontece prioritariamente na rede privada, a qual vende ao estudante o serviço educacional, especialmente por meio do ensino à distância. Para ingressar nestas instituições, o aluno necessita dispor de recursos financeiros para o pagamento das mensalidades.

No Brasil a dependência administrativa de instituições de Educação Superior pode ser pública ou privada, estas manifestam projetos de educação que se entrecruzam na universidade, os quais são marcados por

[...] duas características importantes: a primeira diz respeito ao seu caráter tardio, quando comparado aos sistemas de ensino europeu e latino-americano. No Brasil, as primeiras instituições de educação superior foram criadas apenas em 1808 e as universidades datam da década de 1930. Em segundo lugar, observa-se a criação de um sistema dual, no qual há instituições de educação superior mantidas pelo poder público, que oferecem ensino gratuito, e instituições mantidas pela iniciativa privada (SANTOS; LIMA; CARVALHAES, 2020, p. 176).

Este sistema dual diz de uma Educação Superior brasileira que está implicada por processos de disputa de pelo menos dois projetos de educação: um mercadológico e outro que compreende a Educação Superior como um bem público. Cabe problematizar esta perspectiva de público e privado na Educação Superior, Fioreze e Bortolin (2020, p. 22) ao fazerem uma revisão acerca destes conceitos, realizam um “movimento de estranhamento”, destacando que por vezes o privado é compreendido como aquilo que é individual, como por exemplo uma propriedade privada e o público a partir da lógica do disponível para a população, como uma praça pública ou uma biblioteca pública. Assim, público é remetido a noção de que o dono é o Estado e privado apontado como aquilo que é do mercado (FIOREZE; BORTOLIN, 2020, p. 04).

O público e privado podem ser analisados a partir de diversos contextos, aqui irei me deter na perspectiva de público e privado na Educação Superior. Para realizar este processo, Fioreze e Bortolin (2020, p. 04) destacam que é preciso “um exercício de despojamento de preconceções arraigadas no imaginário das pessoas”, um exercício de questionar aquilo que pode ser considerado uma obviedade frente a noção de público e privado, aqui é possível

perguntar: “será que público é sinônimo de estatal? Nesse caso, seria a propriedade legal um critério suficiente para determinar a natureza pública (ou não) de uma instituição?” (FIOREZE; BORTOLIN, 2020, p. 04). Estes questionamentos apontam que existe uma construção histórica destes conceitos, que tem sua raiz na antiguidade clássica, destacando dois eixos que contribuem para a problematização do público e privado, sendo um de origem econômica e outro de origem política (FIOREZE; BORTOLIN, 2020, p. 06). O quadro abaixo exemplifica o que significam estas duas perspectivas.

Quadro 1: Quadro-síntese dos conceitos de público e privado: perspectiva econômica e perspectiva política

RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO		
	Características do Público	Características do Privado
Perspectiva econômica	<ul style="list-style-type: none"> - Jurisdição do Estado - Governo - Direito público - Bens públicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Jurisdição privada - Mercado - Direito privado - Bens privados
Perspectiva política	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidade política - Acessível, transparente, manifesto - Valores republicanos e cidadania - Publicidade - Esfera pública - Bem público/bem comum 	<ul style="list-style-type: none"> - Casa - Secreto, oculto - Individualidade e privacidade - Vida familiar - Sem consequências indiretas - Ganho individual

Fonte: sistematização dos autores, com base em Weintraub (1997), Arendt (2007), Habermas (1995, 1997, 2012), Dewey (1927a, 1927b), Samuelson (1954), Bobbio (1986) e Deneulin e Townsend (2007).

A perspectiva econômica não se reduz a propriedade, mas necessita ser analisada também a partir dos bens que são produzidos: estes estão à disposição de quem? Já a perspectiva política possibilita que pensemos sobre os objetivos institucionais, sobre as relações que são desenvolvidas pelos atores sociais da IES, se estas são participativas e democráticas. Além disto,

faz necessário reconhecer quatro forças essenciais que moldam a universidade contemporânea: o Estado, o mercado, as instituições em si e os esforços dos atores sociais. O autor sugere, assim, que se compreenda em que medida cada uma destas quatro forças molda a educação superior no sentido de facilitar ou restringir a constituição da universidade como uma esfera pública (FIOREZE; BORTOLIN, 2020, p. 20).

Existem forças que moldam a universidade, como as mencionadas acima, isto faz com que a noção de público e privado não seja algo que é dado e se desenvolve ao natural nas IES, mas como um aspecto que é construído, disputado, como o próprio viés econômico e político das Instituições de Educação Superior.

Deste modo, percebemos que estes processos vêm se entrecruzando no ambiente acadêmico, dependendo do modelo de gestão adotado pelas IES. Também, quando se tematiza as políticas públicas federais, entendemos que existe a predominância de um modelo sobre o outro, mas dificilmente algum destes deixa de existir no sistema universitário brasileiro.

Os modelos coexistem dentro de categorias administrativas, no caso da Educação Superior brasileira e segundo a Lei N° 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art° 19, estes estão organizados da seguinte forma:

As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; III - comunitárias, na forma de Lei (BRASIL, 1996).

Pública, privada e comunitária. São três formas de ser universidade e de construção de projetos de educação. Segundo Franco (2021) as IES públicas se constituem como Federais, Estaduais ou Municipais, estas são mantidas pela esfera pública. Já as IES privadas, classificadas como sem fins lucrativos, investem “todo o seu superávit na própria instituição ou em entidade filantrópica associada à sua mantenedora” (p. 201), as IES com fins lucrativos, são aquelas que visam a produção de lucro a partir da venda do serviço educacional.

Sobre o modelo comunitário, Fioreze (2017), ao estudá-lo, destaca que existem tensionamentos entre a noção de público e privado. A autora identifica este modelo como público não-estatal, salientando que “[...] o uso da expressão “público não-estatal” se justifica porque se refere a instituições públicas no sentido político, mas situadas fora do âmbito do Estado, apesar de não pertencerem ao mercado” (p. 71-72). Este tensionamento se dá a partir do modelo de gestão das IES, como também do projeto de educação nacional, o qual pode contribuir ou não com a criação de políticas públicas educacionais.

Outro aspecto que auxilia na compreensão das IES Comunitárias é a Lei n° 12.881, de 12 de novembro de 2013, a qual destaca que as mesmas possuem as seguintes características:

I - Estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as constituídas pelo poder público; II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3° e 4°; V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere (BRASIL, 2013).

São instituições voltadas para os interesses da comunidade. Assim, destacar a concepção de educação que é construída em uma IES, perpassa por uma análise que ultrapassa afirmar que a mesma é pública ou privada devido a sua categoria administrativa. Este processo vem se desenvolvendo de maneira política. Francisco Jacob Paiva da Silva, ao fazer uma análise da Reforma Universitária Brasileira dos anos 90, destaca que a Educação Superior estava voltada para a “privatização”, moldada desde os anos 60 por projetos políticos. O autor afirma que “[...] os avanços e recuos desse processo dependem, sobretudo, do tipo de projeto político adotado pelos diversos governos e do jogo de correlações das forças sociais que atuam nos diferentes momentos conjunturais da sociedade brasileira” (SILVA, 1999, p. 185).

A década de 2000, através do projeto político do governo Lula, que esteve embasado nas forças sociais de movimentos populares e da classe trabalhadora, inaugura importantes avanços no tocante ao acesso à Educação Superior, especialmente para as classes populares. Um dos programas criados, no ano de 2004, foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual possibilitou o ingresso na Educação Superior, não só para estudantes concluintes do ensino médio, mas também para sujeitos que haviam terminado esta etapa já decorriam anos, levando alguns destes a pensar ser impossível ingressar na Educação Superior.

O PROUNI, ao “[...] oferecer Bolsa integral para estudantes que possuem renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio, e Bolsa parcial de 50% para estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos” (CASALI, 2015, p. 684), colocou dentro das universidades brasileiras sujeitos que historicamente estavam impossibilitados de acessar a Educação Superior, especialmente pelo fato de não terem condições financeiras para pagar um curso universitário.

O PROUNI é uma conquista histórica para a educação brasileira, porém, cabe destacar algumas das fragilidades do programa. Da Costa (2017), ao analisá-lo, elenca alguns desafios que estão implicados nesta política pública, tais como:

[...] 2) A renúncia fiscal beneficia as IES privadas, e diminui a pressão no Governo Federal de arcar com a abertura de novas vagas nas IES públicas; 3) O volume da isenção fiscal acumulado entre 2006 a 2012 é tão significativo que poderia sustentar todas as IFES integralmente durante um ano, ainda com saldo significativo; 4) A distribuição dos bens educacionais entre os bolsistas PROUNI e acadêmicos pagantes é desigual, dirigindo os estudantes das camadas populares geralmente a cursos pouco procurados e de baixa qualidade (p. 159).

Na esteira deste estudo, se agrega a avaliação feita por Leher, que ao fazer uma análise crítica do governo Lula - 2003-2010 - ressalta que:

[...] o governo Cardoso foi asperamente criticado pelo PT por ter ampliado as matrículas na educação superior privada a partir da concessão de empréstimos subsidiados aos estudantes pelo FIES. No entanto, as matrículas subsidiadas pelo Fies cresceram em ritmo ainda maior no governo Lula da Silva (2010, p. 371).

Assim, por um lado, percebe-se uma maior facilidade do acesso à Educação Superior, atingindo especialmente as classes populares, por outro, o investimento naquilo que Chauí (2003) descreve como “setor de serviços não exclusivos do Estado” (p. 06), o que revelou:

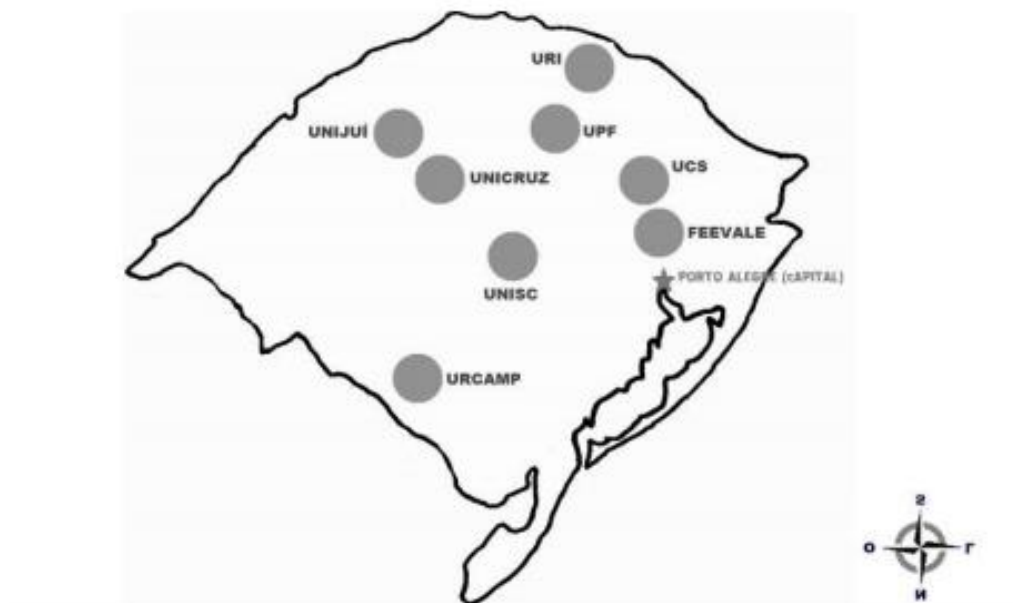
a) Que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (p. 06).

A privatização da Educação Superior, faz com que a mesma passe a ser ofertada como um serviço, onde pode acessar quem consegue comprá-la, deixando de ser um direito. Deste modo, existe um enfraquecimento da universidade como instituição social, Chauí afirma que “[...] a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (2003, p. 07).

Considerando as três categorias administrativas que desenvolvem modelos de Educação Superior no Brasil, esta concepção de universidade como instituição social ou como organização social irá se expressar de forma distinta: as IES públicas primarão, desde sua concepção, por uma educação pública, de modo a se fortalecer como instituição social, e as IES privadas, inseridas no modelo mercadológico e competitivo, se tornam prestadoras de serviços educacionais. Onde se inserem as Universidades Comunitárias?

Fioreze (2017) destaca que é necessário, para além da compreensão das IES comunitárias como público-não estatal, ter presente “[...] os propósitos e objetivos institucionais, o modelo de gestão, a relação com a comunidade e o que é produzido por meio do ensino, da pesquisa e da extensão/serviços” (p. 293), a fim de compreender as características das universidades comunitárias. Estas que na realidade do Rio Grande do Sul, são responsáveis por um legado formativo de inúmeros estudantes provenientes do interior do estado, tendo em vista que as mesmas se localizam em regiões interioranas, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 2: Distribuição das Universidades Comunitárias Regionais do Rio Grande do Sul



Fonte: Fioreze (2017)

O modelo de educação brasileiro tem implicações diretas no cotidiano destas instituições, as quais enfrentam diversas tensões para seguirem sobrevivendo. Por um lado, necessitam estar inseridas no mercado, para que possam gerar receita, tendo em vista não disporem de recursos federais e, por outro lado, contemplam “[...] a preservação do compromisso social, especialmente por meio da extensão” (FIOREZE, 2017, p. 294).

Buscar um certo equilíbrio entre estes dois aspectos pode ser considerado como um dos desafios destas IES, as quais se estiverem intensamente dedicadas à captação de recursos financeiros, deixando de lado sua função social, especificamente a extensão universitária, passam a fortalecer o modelo mercadológico de educação e, por outro lado, se estiverem focadas na sua função social, sem estratégias e planejamento de gestão financeira poderão não sobreviver economicamente.

Existe um limite muito tênue entre estes aspectos, entre as decisões que são tomadas frente aos contextos das universidades comunitárias. A extensão universitária é um dos eixos centrais destas instituições, ousou escrever que a mesma pode ser comparada metaforicamente, no caminho educacional das comunitárias, como uma bússola que determina as direções do projeto de educação, o qual pode contribuir ou impedir no desenvolvimento da função social destas instituições.

Assim, nesta dissertação, escolho pesquisar este recorte da extensão universitária, tendo em vista que a mesma desponta como uma das possibilidades de reconfiguração da universidade, como uma forma de enfrentamento ao modelo de Educação Superior capitalista,

colonialista e patriarcal, o qual contribui na construção do projeto de sociedade. Também compreendendo que estudar a instituição universidade é uma experiência que requer a delimitação de pelo menos dois aspectos: o de escolha de eixo do tripé (ensino, pesquisa ou extensão), e de uma das categorias administrativas (pública, privada ou comunitária), para a qual opto por pesquisar a extensão universitária a partir do modelo comunitário.

A extensão universitária, como parte integrante do tripé universitário, não está imune de contribuir e expressar o projeto de sociedade capitalista, colonialista e patriarcal. Existem projetos de extensão universitária que se entrecruzam no cotidiano das IES e dos diversos territórios, como procurarei elencar a seguir.

2.2 DE CÓRDOBA (1918) À UPF (2018): MOVIMENTOS ESTUDANTIS PELO DIZER DA SUA PALAVRA

“A nossa maior extensão são os egressos”.

(Bernadete Maria Dalmolin - frase pronunciada em alguma prosa extensionista)

A partir da epígrafe, com as palavras da professora Bernadete, recordo os estudantes da Universidade de Córdoba (1918) e as graduadas da Universidade de Passo Fundo (2018). Em 1918, estudantes cordobeses escreveram o *Manifesto de Córdoba*⁸ (BARROS, 1918), documento referencial para reformas universitárias. Este Manifesto não fica somente na história e memória da população cordobesa, ele é expressão de vozes e de desejos dos povos Latino-Americano, especialmente dos movimentos estudantis, que lutaram e lutam por uma educação libertadora.

Compreender o que está descrito no Manifesto exige-nos uma identificação e consciência Latino-Americanas, como tão bem expressa Ana Maria Araújo Freire (2017) ao rememorar o que Paulo Freire chamava de um sentir “[...] em mim um pedaço da raiz ultrapassando o meu sapato onde quer que eu esteja. Essa fala arrastada, do nordestino que continua, o gosto da comida, a minha visão de mundo, a minha linguagem” (p. 239). A raiz que ultrapassa, que rompe com o sapato, que conecta Córdoba de 1918 à UPF de 2018, é fortalecida pelo desejo de libertação e tem como autores, como protagonistas principais, estudantes universitários.

⁸ Freitas Neto (2011, p. 62) destaca que: “a chamada Reforma de Córdoba é considerada um marco na história das universidades latino-americanas por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu uma identidade e um modelo de atuação renovado no ensino superior”.

Em 1918, em Córdoba, os estudantes escrevem o Manifesto (BARROS, 1918) e, na Universidade de Passo Fundo, em 2018, estudantes, através do Fórum de Estudantes Extensionistas da (UPF), construíram um parecer que compõe a *Política de Extensão e de Assuntos Comunitários da Universidade* (2018)⁹. Temos um período de cem anos entre estes dois acontecimentos, mas que não os desconecta, já que algumas das reivindicações de Córdoba são rememoradas e reinventadas pelos extensionistas da UPF. Assim, irei abordar alguns aspectos do Manifesto para, depois, apresentar a experiência da UPF.

A leitura do Manifesto dos estudantes cordobeses nos coloca diante dos seguintes questionamentos: como eram as universidades Latino-Americanas nesta época? Como era desenvolvido o método docente? Em que se baseava a estrutura administrativa da universidade? José Alves de Freitas Neto (2011), aponta que é preciso olhar para o Manifesto sem analisá-lo de forma restrita, tendo presente apenas os aspectos da academia, como também é preciso cuidar para não “[...] pensar a greve universitária como uma reação às questões internacionais do pós-Primeira Guerra Mundial” (p. 63).

Os estudantes documentaram, no Manifesto, realidades que estavam presentes no contexto da universidade, de décadas anteriores a 1918. A Universidade de Córdoba, fundada em 1961, ao lado da Real Pontifícia Universidade, do México (1551), e a Universidade de São Marcos, em Lima (1551), fazem parte “das mais antigas instituições de ensino que as Américas conheceram” (FREITAS NETO, 2011, p. 62).

A Universidade de Córdoba tinha profundas marcas da era colonial “[...] a ligação com os jesuítas e a resistência a mudanças de procedimentos durante o período das lutas pela independência fez com que o conservadorismo fosse uma das marcas principais da Universidade e da cidade” (FREITAS NETO, 2011, p. 63). Um dos convites do Manifesto é para que os povos da América Latina possam fazer renascer a liberdade. No início do documento, os estudantes apontam “homens de uma República livre, acabamos de romper a última cadeia que, em pleno século XX, nos atava à antiga dominação monárquica e monástica” (BARROS, 1918, p. 01).

O continente Latino-Americano, ao longo dos anos, foi sendo massacrado por processos de colonização. Em *Veias Abertas da América Latina* (GALEANO, 2019), um dos trechos que

⁹ Esta Política foi aprovada pelo Conselho Universitário (CONSUN) da UPF no ano de 2018. Para a professora Bernadete Maria Dalmolin, na época Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários: “mais do que um documento, as Políticas de Extensão constituem o resultado de um exercício de vários anos e de esforços contínuos e coletivos para estabelecer vínculos efetivos de uma prática extensionista relevante para o conhecimento construído na UPF. São vários os sujeitos que, por sua dedicação e entrega a um fazer acadêmico indissociável, possibilitaram o amadurecimento de processos e reflexões que são aqui, agora, apresentados como políticas” (UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, 2018).

exemplifica este processo de exploração europeu é o que aborda a história de Potosí, cidade boliviana. Galeano destaca que em Potosí existia uma montanha que alojava extensas proporções de prata e de ouro. Estes foram “[...] arrebatados aos novos domínios coloniais estimularam o desenvolvimento europeu e até se pode dizer que o tornaram possível” (GALEANO, 2019, p. 28).

Conforme o desenvolvimento europeu se consolidava, a “[...] montanha foi mudando de cor na medida em que as explosões de dinamite a esvaziavam e iam diminuindo a altura de seu cume” (GALEANO, 2019, p. 36). Além disto, “[...] em três séculos, a montanha rica de Potosí apagou, segundo Josiah Conder, 8 milhões de vidas. Os índios eram arrancados das comunidades agrícolas e, com a mulher e os filhos, impelidos rumo à montanha” (GALEANO, 2019, p. 42). Galeano afirma que:

Em nossos dias, Potosí é uma pobre cidade da pobre Bolívia: “A cidade que mais deu ao mundo é a que menos tem”, como me disse uma velha senhora potosina, envolta em quilométrico xale de lã de alpaca, quando conversamos à frente do pátio andaluz de sua casa de dois séculos. Essa cidade condenada à nostalgia, atormentada pela miséria e pelo frio, ainda é uma ferida aberta do sistema colonial na América: uma acusação. O mundo teria de começar por lhe pedir desculpas (2019, p. 36).

Como Potosí, outras cidades da América Latina carregam as marcas, o sangue e a dor de diversas formas de exploração, expressão de feridas abertas pelo sistema colonial. Uma destas feridas foi sendo aberta no espaço universitário, através de uma Educação Superior calcada no autoritarismo. O Manifesto de Córdoba exprime as “feridas” desse processo no ambiente universitário.

Este Manifesto foi assinado em 21 de junho de 1918, de acordo com Freitas Neto (2011), mas no mês de março do mesmo ano, os estudantes cordobeses já haviam lançado um manifesto com reivindicações de mudanças no sistema de cátedras. Neste período, a administração universitária havia fechado o internato estudantil. Desse modo, já borbulhavam movimentos que culminariam no Manifesto de Córdoba.

Os estudantes, ao afirmarem no documento que “a juventude universitária de Córdoba [...] Levantou-se contra um regime administrativo, contra um método docente e contra um conceito de autoridade” (BARROS, 1918, p. 04) apresentam, pelo menos, três de suas reivindicações. Com relação ao regime administrativo, os estudantes apontavam que o mesmo era “anacrônico”, distante da realidade dos alunos. Por meio do Manifesto eles reivindicavam um “[...] governo estritamente democrático” (BARROS, 1918, p. 01).

Segundo Freitas Neto (2011), em junho de 1918 os estudantes cordobeses vivenciaram a escolha do reitor da universidade de Córdoba, em que fora eleito Antônio Nores, o mais

conservador entre os três que disputavam este posto. Contrários a este posicionamento, os estudantes iniciaram uma greve e, no mês de agosto, o reitor Nores renunciou. Logo depois assumiu José Salinas, Ministro da Educação. “Salinas levou a cabo o projeto de reforma universitária tal como reivindicado pelos estudantes, assegurando o triunfo do movimento universitário que se espalhou por toda América Latina e estabeleceu as bases para o funcionamento das universidades do continente” (FREITAS NETO, 2011, p. 67).

No que se refere aos métodos docentes, os estudantes afirmavam que “[...] estavam viciados de um estrito dogmatismo, contribuindo em manter a universidade distante da ciência e das disciplinas modernas” (BARROS, 1918, p. 04-05). Segundo estes, a forma de exercer a docência enclausurava a juventude cordobesa e se mantinha aderente ao conceito de autoridade que era exercido na Universidade de Córdoba. No Manifesto, os estudantes afirmaram que queriam “[...] arrancar na raiz do organismo universitário o arcaico e bárbaro conceito de autoridade que nestas casas de estudo é um baluarte de absurda tirania e só serve para proteger criminalmente a falsa dignidade e a falsa competência” (BARROS, 1918, p. 02). Isto explicita o modelo de universidade que foi desenvolvido por muitas décadas em Córdoba e na América Latina, pautado, segundo Freitas Neto (2011), no conservadorismo, que mantinha uma “distância Olímpica” (BARROS, 1918, p. 01) dos estudantes cordobeses, da realidade social e da ciência.

Este modelo buscava conservar um sistema universitário europeu, imprimindo um modo imperialista de formar as juventudes Latino-Americanas. O Manifesto é expressão da construção de um processo libertador. Quebrar as correntes do dogmatismo e da autoridade tirânica, no recinto universitário, expressa o desejo de romper com as diversas formas de dominação enraizadas desde a chegada dos europeus à América, bem como dos diversos massacres dos povos Latino-Americanos.

No Manifesto de Córdoba, os estudantes fazem um “chamado à luta suprema pela liberdade” (BARROS, 1918, p. 05) nos ambientes universitários e em toda a América Latina, abrindo as portas da universidade para a compreensão política de como viviam os povos Latino-Americanos, de como estavam sendo formados os universitários e de qual o papel da Educação Superior na construção do processo de libertação. Freitas Neto (2011, p. 67) sintetiza as reivindicações dos estudantes, nos seguintes tópicos:

- Coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa;
- Participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras;
- Caráter público das sessões e instâncias administrativas;
- Extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária;

- Assistência social aos estudantes;
- Autonomia universitária;
- Universidade aberta ao povo.

No Manifesto, os estudantes escreveram que a juventude “[...] se foi capaz de realizar uma revolução nas consciências, não se pode desconhecer a capacidade de intervir no governo de sua própria casa” (BARROS, 1918, p. 05). Este ponto explicita que as reivindicações são expressão de um processo formativo, de revolução nas consciências, que emergiu na e da compreensão do papel e do poder que os estudantes têm ao se reunirem e construírem coletivos, culminando, no caso de Córdoba, na intervenção de um Reitor conservador, na construção de uma nova forma de ser universidade e no desencadeamento de muitos outros processos de mobilização estudantil. Esta revolução das consciências se expressa em cada uma das palavras transcritas no Manifesto, que são os dizeres da palavra dos estudantes cordobeses. Sobre isto, Fiori aponta que

[...] em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer tem condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a "pedagogia do oprimido" (2014, p. 30).

A força e expressão das palavras estudantis não se restringe à Córdoba, mas se torna um dizer - a palavra - dos estudantes universitários da América Latina. Historicamente, o espaço da universidade era ocupado e dito por quem exercia a autoridade universitária, descrita, no Manifesto, como autoridade tirânica, assim, para os estudantes “dizerem a sua palavra têm que lutar para tomá-la”.

As palavras do Manifesto de Córdoba, resultantes das mobilizações inauguradas pelos estudantes em 1918, tornaram-se reforma universitária. As reivindicações do Manifesto inauguram um projeto de universidade, pautado na autonomia, no protagonismo estudantil, na democracia e na liberdade. Ao final do Manifesto, os estudantes fazem o seguinte convite: “[...] a juventude universitária de Córdoba, por meio de sua federação, saúda os companheiros da América toda e os incita a colaborar na obra de liberdade que se inicia” (BARROS, 1918, p. 06).

O Manifesto apresenta, neste trecho, alguns dos princípios que mobilizam os estudantes cordobeses, conclamando os companheiros da América Latina, território marcado pelo massacre dos processos de colonização europeia, a colaborarem na “obra de liberdade” (BARROS, 1918, p. 06). Este processo é inaugurado em solo universitário, o que remete à

compreensão de que a universidade Latino-Americana tem um papel importante na construção da obra de liberdade, de produção de conhecimento para a liberdade e de criação de saberes populares, elaborados com o povo, tendo em vista as múltiplas realidades vivenciadas pelos povos Latino-Americanos. Freitas Neto (2011) destaca pelo menos duas reivindicações que o Manifesto inaugura, as quais dizem sobre esta “obra de liberdade que se inicia” (BARROS, 1918, p. 06), “uma Universidade aberta ao povo” e a “extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária” (FREITAS NETO, 2011, p. 67), das quais irei me deter nesta pesquisa.

As portas da comemoração do centenário do Manifesto de Córdoba, em 2017, na Universidade de Passo Fundo, nos reunimos e criamos o Fórum de Estudantes Extensionistas da Universidade de Passo Fundo (UPF),

[...] um espaço que, desde o mês de abril de 2017, reúne acadêmicos (as) de diversas áreas do conhecimento. Esta construção é impulsionada pelos (as) estudantes extensionistas, tornando-se espaço de encontro-reflexão e entrelaçamento de saberes no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como de organização político-estudantil (UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, 2018, p. 46).

Nos encontros do Fórum, debatíamos sobre os desafios e as potencialidades da extensão universitária e sobre como construir uma universidade popular. Também, elaboramos um parecer referente à minuta da *Política de Extensão e de Assuntos Comunitários da UPF*, o qual foi anexado na mesma em 2018. Neste destacamos:

Reiteramos nosso compromisso ético enquanto estudantes extensionistas, a fim de contribuir para a construção de um projeto de universidade que de fato dialogue com o povo e reconheça seus saberes e culturas. Desse modo, reafirmamos nosso empenho em torná-la concreta em nosso fazer. Sinalizamos como definição deste fórum que a aprovação desta política tal como está proposta evidencia um grande passo no que diz respeito à extensão da UPF, bem como marca no tempo um passo histórico no caminho da responsabilidade e no destino comunitário desta instituição” (UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, 2018, p. 47).

Seis meses após a elaboração do parecer, entrávamos no processo eleitoral para a Reitoria da instituição. É interessante destacar este acontecimento pelo fato de que esta é uma das experiências que nos interliga ao Manifesto de Córdoba, pois se os estudantes cordobeses foram capazes de organizar movimentos que culminaram na renúncia do reitor de Córdoba, na UPF, enquanto estudantes, contribuímos no processo que elegeu a primeira mulher Reitora da instituição, a professora Bernadete Maria Dalmolin, que em 2017 ocupava a função de Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da IES. Estas duas experiências são expressões do desejo e do empenho pela construção de uma universidade com função social, aberta aos estudantes e à diversidade.

Tanto em Córdoba quanto na UPF, estavam em disputa projetos de educação. Em Córdoba, os estudantes defenderam a construção de um projeto de universidade popular, na UPF defendemos o projeto que é expressão de uma identidade comunitária, como descrito pela professora Bernadete na Política de Extensão: “[...] a identidade institucional da UPF somente se consolida na busca permanente de caminhos efetivos de sua característica comunitária e a extensão, com todos os seus esforços, é meio privilegiado para essa construção identitária” (UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, 2018, p. 10).

A extensão universitária é expressão de projetos de educação. Como mencionado neste capítulo, a educação compreende projetos que se entrecruzam, que disputam espaços na gestão, nos currículos, na pesquisa e na extensão. Na presente dissertação, me detenho neste último tópico, o da extensão universitária, que ao constituir parte do tripé indissociável da universidade (BRASIL, 1988), também se expressa por meio de projetos extensionistas em disputa que se entrecruzam, que repercutem projetos de Educação Superior em constante disputa. A seguir elenco alguns destes, a partir de duas categorias que são propostas por Paulo Freire e que são expressões da educação mercadológica e da educação pública: a educação bancária e a educação libertadora. Cada uma destas retrata concepções epistemológicas, as quais intitulo de projetos de extensão universitária.

2.2.1 Educação bancária e extensão universitária

A extensão, a partir do desenvolvimento de projetos, vai manifestando modelos de Educação Superior, tendo em vista que a mesma faz parte das expressões de projetos educacionais, não podendo separar um seguimento do outro. Apresento, a seguir, alguns dos projetos de extensão universitária que são desenvolvidos através da Educação Superior. Seguindo a leitura freireana, alguns destes são expressões da educação bancária e outros da educação libertadora, os mesmos estão em constante disputa e realizam-se no entrecruzamento das instituições de Educação Superior.

Neste processo, a categoria da relação educador-educando e educando-educador¹⁰ é essencial para compreendermos o que significa a educação bancária e a educação libertadora. Para Paulo Freire, o educador que assume a narração como sua função central, no processo de

¹⁰ Esta relação, para Freire, é pautada pelo reconhecimento. O autor afirma que: “o educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar re-conhecer” (2003, p. 47).

aprendizagem, está desenvolvendo uma educação bancária, que é aquela do depositar algo numa espécie de recipiente vazio, daquele que compreende o educando como um ser que nada sabe, que deve receber “algo” sem questionar ou problematizar. Para a educação bancária, “[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1997, p. 62).

Na educação bancária não existe comunicação, mas comunicados e somente os educadores tem permissão para comunicar. Esse comunicar se dá a partir de um saber, “[...] na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1997, p. 62). Deste modo, a comunicação se expressa na educação bancária, além de ser um depósito, como uma doação que materializa a “cultura do silêncio” (FREIRE, 1997, p. 63), que é a base da manutenção da sociedade opressora.

Na educação bancária o saber “[...] deixa de ser de "experiência feito" para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 1997, p. 63-64), podemos aqui recordar o modelo áulico das universidades, o qual muitas vezes se detém em saberes que são narrados e não aprendidos pela experiência.

A forma de saber como depósito tem como um de seus objetivos o de “[...] dificultar, em tudo, o pensar autêntico” (FREIRE, 1997, p. 67) do educando, este deve ser domesticado para que exista um processo de “ajustamento ao mundo” (FREIRE, 1997, p. 69) e não de transformação deste. Este ajustamento está a serviço de uma doutrinação dos sujeitos “[...] no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 1997, p. 70). Ajustados, sem a possibilidade de compreenderem-se como transformadores da realidade, mas enquanto seres que nada sabem, que pensam ser a opressão algo natural ou uma situação onde não existe o que fazer ou como reagir a ela.

Neste sentido, “[...] a concepção "bancária" nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidualógica” (FREIRE, 1997, p. 72). Através de uma relação antidualógica “[...] não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador” (FREIRE, 1997, p. 73). Na antidualogicidade, os educandos tornam-se objetos e não sujeitos de seu pensar, da produção de conhecimento e da transformação da realidade. Na antidualogicidade a educação bancária “[...] insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade” (FREIRE, 1997, p. 77).

Mantendo ocultas as razões, especialmente através de uma educação que não compreende a historicidade dos processos, passa-se a conceber a realidade como algo estático, sem possibilidades de transformação. Freire destaca que, “na educação bancária”, “nenhuma”

"ordem" opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: "por quê?" (FREIRE, 1997, p. 80). Nesta, não se questiona conhecimentos, práticas e realidades, mas o educando assume a posição de receptor de um saber daquele que pensa que sabe mais, do educador.

A partir desta perspectiva de educação, são construídos projetos de extensão universitária. Traremos nos próximos tópicos alguns dos projetos¹¹ que fortalecem a educação bancária. O meu interesse, ao expor estes, não é o de reduzi-los, mas escolho abordar o projeto de extensão mercadológico, assistencialista e da invasão cultural a partir de contribuições expostas por Freire na obra *Extensão ou Comunicação?* (1977), como também a partir de uma análise de que os mesmos materializam a educação bancária.

Quando a relação entre extensão universitária e comunidade se transforma em um depositar conteúdos sobre os territórios; no momento em que docentes e estudantes estão na comunidade para narrar saberes e fazer comunicados, tornando este uma doação; quando os projetos de extensão se resumem a saberes de experiências transmitidas e não de experiências feitas; enquanto este saber dificulta o pensar autêntico das pessoas, quando mantém as mesmas na opressão, tornando-as objetos de conhecimento; quando esta relação preserva oculta as realidades e não contribui para que as comunidades questionem o porquê dos saberes e das relações no mundo, a educação bancária é produzida.

2.2.1.1 Projeto de extensão mercadológico: os Vikings¹² da Educação Superior

A extensão universitária brasileira vem sendo regida por um conjunto de documentos e legislações, que demarcam distintas concepções sobre o conceito de extensão. O *Decreto nº 19.851*, que dispõe sobre a Educação Superior no Brasil, destaca, em seu Art. 42, que “a extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário” (BRASIL, 1931).

Este é um dos primeiros documentos brasileiros no qual aparece a extensão universitária, aqui descrita como oferta de cursos e conferências de caráter educacional ou

¹¹ Estes projetos foram escolhidos pelo fato de que os mesmos fortalecem a lógica de uma educação como uma mercadoria, pautada na transmissão de conhecimentos e na formação ao mercado de trabalho. Esta não tem como centralidade uma educação que problematize o mundo.

¹² Este termo é abordado por Almeida Filho no artigo intitulado de “A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: colleges vs. Vikings” (2006).

utilitário. Nisto está implicado um modelo de extensão mercadológico, presente em algumas práticas extensionistas de universidades brasileiras.

Cabe salientar que a oferta de cursos ou de conferências, por meio da extensão universitária, é uma das ações que podem ser propostas por projetos e programas, mas isto não pode ser intitulado como a principal função da extensão universitária. Caso contrário, ao assumir esta ação como sendo o principal objetivo extensionista, instituímos um projeto de extensão universitária mercadológico.

Este projeto que faz parte da educação, está em vigor na realidade brasileira e vem sendo fortalecido por projetos políticos. O mesmo pode ser compreendido a partir de diversos autores brasileiros. Abordaremos aqui a análise de Almeida Filho (2016)¹³, o qual destaca:

[...] em 1832, implantam-se no Brasil as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, seguindo à risca o modelo de faculdades da reforma francesa. Já no Segundo Império, com a abertura de faculdades de Direito em São Paulo e Recife, juntamente com escolas de minas e escolas politécnicas, consolida-se entre nós o modelo de educação superior sem universidades, com cursos de graduação de acesso restrito e currículo fechado. Sucessivas propostas de criação de universidades foram rejeitadas no Parlamento Nacional, prevalecendo a posição conservadora de valorização das Faculdades. Dessa forma, o Brasil se integrava com entusiasmo ao “Império das Faculdades” que, como vimos, havia conquistado quase todo o sul do continente europeu (2016, p. 19).

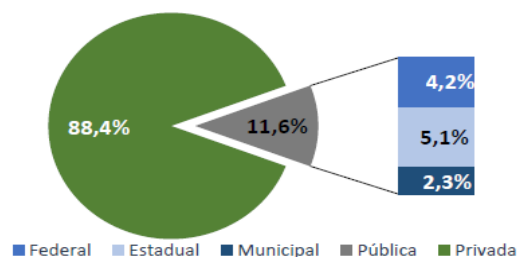
O “Império das Faculdades” está presente na Educação Superior brasileira e vem sendo fortalecido nas últimas décadas, conforme dados do *Censo da Educação Superior* (INEP, 2019) que destaca que, com relação à organização acadêmica, predominam as faculdades privadas, com 1.933 unidades, conforme é possível perceber na tabela a seguir:

¹³ No segundo tópico do texto, o autor discorre sobre a educação superior no Brasil recorrendo a “trilogia publicada por Cunha (1980, 1983, 1988), além dos textos de Anísio Teixeira (2005) e de Maria de Lourdes Fávero (2006)” (2016, p. 18).

Tabela 3 - Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – 2019

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.

Nota: n.a. Não se aplica.



Fonte: Inep (2019).

O sistema de Educação Superior, proposto pelas faculdades, é expressão do processo mercadológico da universidade. Almeida Filho (2016), ao retratar as tendências do sistema de Educação Superior brasileiro, destacando-as a partir dos processos de privatização e mercantilização, apresentando o modelo institucional intitulado de

[...] universidade-corporativa. Principalmente dedicada à formação em gestão, finanças, engenharia, serviços e sistemas de informação, este modelo apresenta duas variantes: uma, a universidade definida como centro de ensino superior em uma dada empresa, e outra, resultante da constituição de uma instituição acadêmica como empresa comercial. Em ambos os casos, a universidade seria organizada e operada como negócio, para promover e facilitar negócios, muitas vezes submetendo o ethos universitário, a ética acadêmica, a integridade da pesquisa e os valores educacionais a processos mercantilistas que, no limite, Washburn (2005) caracterizou como “corporate corruption” na universidade contemporânea (p. 25).

A universidade, ao ser gestada como um negócio, dentro do projeto de educação mercadológico, passa a ofertar serviços de cunho estritamente lucrativos, com propostas que priorizam cursos reduzidos – rápidos - e direcionados ao mercado de trabalho, com a formação voltada para a aprendizagem estritamente técnica. Neste universo das faculdades de educação superior mercadológicas, extensão e pesquisa não tem espaço e não são prioridades, muito menos incorporadas ao sistema educacional. Segundo Almeida Filho (2016), o interesse das multinacionais da Educação Superior é pela graduação, “[...] já que pelo menos, no caso do Brasil, é difícil extrair lucratividade das atividades de pesquisa, extensão e pós-graduação” (p. 26).

As instituições de Educação Superior ao serem divididas em três categorias administrativas, agregando IES públicas, privadas e comunitárias, apresentam processos mercadológicos distintos, todos regidos de acordo com o projeto político brasileiro. Sobre as IES privadas, foram destacados, acima, alguns exemplos dos processos mercadológicos. Com relação às IES públicas, estas, através do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, ampliaram as vagas ao ingresso nas IES Federais, como também a contratação de docentes e “[...] a instalação de extensões, campi e mesmo novas instituições em regiões sem acesso à educação superior” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 21).

Estas Instituições, ao serem regidas pelo Estado, fortalecem a lógica de educação pública, como também estão submetidas a constantes disputas de projetos políticos educacionais que, em alguns casos, como o do REUNI, podem ampliar vagas e investimentos em educação, como também podem restringir orçamentos e a autonomia das IES. Ou seja, fazem parte de projetos de educação em disputa que se entrecruzam.

Quanto às IES comunitárias, as mesmas cumprem, desde sua instituição, uma função social, especialmente no tocante à interiorização da Educação Superior brasileira. Com o avanço do sistema de educação proposto pela iniciativa privada, especialmente pelas faculdades, as IES comunitárias vêm sofrendo enormes desafios para manter sua sobrevivência, já que seu orçamento é proveniente especialmente dos pagamentos de mensalidades de cursos de graduação e pós-graduação.

Com a diminuição do número de matrículas e de investimentos no seu corpo docente, bem como de seus colaboradores e na sua infraestrutura, além da falta de apoio financeiro federal, estas instituições enfrentam uma luta cotidiana para seguir existindo como Instituição Comunitária e não sucumbir ao massacre da “atuação de empresas de investimentos que atuam no campo da educação como se fossem vikings” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 25). Nas palavras do autor:

[...] durante grande parte da Idade Média, piratas nórdicos chamados vikings eram o terror das populações costeiras europeias, do Báltico ao Mediterrâneo; além disso, tornaram-se conhecidos como corajosos exploradores, navegando da costa da África à América do Norte. Predadores cruéis, diferentemente de outros povos ditos bárbaros, não lutavam para conquistar territórios ou em nome de sua religião, mas guerreavam com o objetivo de saquear, fazer escravos e destruir o que não pudessem carregar nos seus rápidos, elegantes e esguios barcos à vela redonda. Faziam, com competência e ferocidade, guerras sem nações [...] no plano geral, a metáfora se justifica ao se tratar de investimentos em educação feitos por capital financeiro sem bandeira ou nação. Em princípio, esse capital não tem compromisso com valores acadêmicos ou humanísticos, exibindo o objetivo declarado de disputar espaço num mercado, bem ou mal, já ocupado por empreendedores nacionais. Como os vikings, as multinacionais do ensino superior são rápidas, ágeis e ferozes, interessam-se pelo botim-de-guerra da graduação profissional e dos cursos de especialização [...]. Ao

concluir fusões e aquisições, disfarçadas como parcerias para burlar nosso incipiente sistema de regulação e controle institucional do setor privado de ensino, o primeiro movimento é sempre reduzir custos e otimizar rentabilidade. Na prática, isso significa desativar programas de maior custo operacional, massificar matrículas em cursos de retorno financeiro garantido e, o que é bastante comum, demitir doutores e contratar professores “horistas”” (2016, p. 26).

No que se refere à extensão universitária, os “vikings” vêm atuando na oferta massiva de cursos extensionistas, representando um perigo efetivo a Educação Superior, como já destacado acima, que é o de instaurar como função principal da extensão a oferta de cursos. Este caminho vem sendo consolidado, especialmente nas universidades que enfrentam enormes dificuldades financeiras, correndo-se o risco de que não cumpram mais com a sua função social. Certamente o foco na oferta de cursos, pela extensão universitária, não irá retirar estas IES da guerra da mercantilização ou do enfrentamento aos “vikings”:

[...] organizados numa frente empresarial de grande capacidade de mobilização de capital financeiro, alienada de valores históricos e culturais, que busca consolidar um ramo de negócios investindo na abertura de espaços de ensino terciário organizados em escola, faculdades e centros, sem presença e atuação da Universidade. E o dilema encontra-se na decisiva escolha que em nosso país definirá o futuro dessa milenar instituição, patrimônio da humanidade: treinar ou formar, ensinar ou educar, techné ou bildung (para usarmos termos correntes no jargão da Filosofia da Educação) (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 26).

No atual cenário da Educação Superior brasileira, não sabemos qual será o desfecho destas disputas, mesmo assim, podemos, no cotidiano de algumas das IES, ir decidindo qual o projeto de extensão que será consolidado, tendo presente que a educação para a liberdade não é a bandeira dos piratas “vikings”.

2.2.1.2 Projeto de extensão assistencialista: o “estender algo para”

Era início de semestre, ao avaliarmos o projeto, decidimos que utilizaríamos a metodologia da cartografia social e que iríamos construir os objetivos, ações e cronogramas do projeto com a escola. Agendamos uma reunião com a diretora da escola. No encontro com a mesma, apresentamos nosso desejo de inserção e de construção coletiva das propostas. A diretora escutou e destacou: “estamos cansados de receber projetos de extensão que realizam uma oficina em datas comemorativas e nunca mais retornam para o ambiente escolar; que prometem o desenvolvimento de ações e não cumprem com o determinado”.

Este acontecimento, estas palavras da diretora, demarcaram a minha experiência extensionista, pois a mesma tinha diversas marcas de um fazer extensionista assistencialista, o qual está entrelaçado ao projeto de extensão mercadológico. Analisarei o projeto de extensão

assistencialista a partir da obra *Extensão ou comunicação?* (1977), de Paulo Freire. Nesta, o autor faz uma “análise crítica” (p. 19) do conceito de extensão, destacando:

[...] parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural*, manipulação, etc (p. 22).

O projeto de extensão assistencialista considera a comunidade como um espaço de poder e de saber inferior ao da universidade. Assim, ao sair dos espaços universitários, os estudantes e docentes “levam” algo a comunidade, isto pode ser materializado por meio de ações de cunho pontual, realizadas através de doações ou que tem como foco central uma espécie de intuito messiânico, ou seja, de salvar os indivíduos/comunidade das problemáticas sociais. Isto demonstra que:

O primeiro equívoco gnosiológico da extensão está em que, se há algo dinâmico na prática sugerida por tal conceito, este algo se reduz à pura ação de estender (o estender em si mesmo) em que, porém, o conteúdo estendido se torna estático. Desta forma, o sujeito que estende é, enquanto atar, ativo, em face de “espectadores” em quem deposita o conteúdo que estende (1977, p. 26).

Projetos de extensão assistencialistas têm intencionalidades que extrapolam a noção de promover uma ajuda para as pessoas da comunidade, tornam as pessoas em receptoras de um conhecimento pronto, de ações que têm o objetivo de normalizar o contexto social. Freire (1967) destaca que “[...] no assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes. É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo” (p. 57).

O assistencialismo objetifica o ser humano. O projeto de extensão assistencialista não se detém na possibilidade extensionista de construção de processos com os sujeitos, mas está interessado na construção para os sujeitos. Freire (1977) retrata um acontecimento a partir da experiência de erosão no contexto rural. Afirma que “se sua ação extensionista se desse diretamente sobre o fenômeno ou sobre o desafio, neste caso, da erosão, sem considerar sempre a presença humana dos camponeses, o conceito de extensão, aplicado a sua ação, não teria sentido” (p. 20). Se a prática extensionista converter-se em uma prática que apenas “leva” algo pronto ou implementa técnicas de forma isolada, sem dialogar com as comunidades/indivíduos,

sem considerar a presença humana, não tem sentido. Pelo menos sentido social, de construção social.

Outro exemplo de processo assistencialista, que não leva em conta a presença humana, é o das campanhas solidárias pontuais, organizadas por projetos de extensão. Cabe destacar que uma situação é quando estas campanhas são parte de ações extensionistas, que são organizadas com as pessoas, outra é a de fazer campanhas solidárias e destacá-las como a principal ação extensionista de algum projeto/ programa de extensão universitária. Esta última leva em conta apenas a problemática social de forma pontual, acreditando “messianicamente” que algumas ações solidárias podem resolver demandas sociais, como da fome e moradia.

Ao abordar aspectos da extensão rural, Freire (1977) destaca que “[...] a sementeira tanto está associada às condições da terra – boas ou más –, às condições meteorológicas, ao tempo determinado para realizá-la, ao estado – bom ou mau – das sementes, quanto às técnicas usadas e às crenças mágicas dos camponeses. Como também à posse da terra” (1977, p. 85).

Este é um dos exemplos que exprime a complexidade que significa o ser e o fazer extensionista, que caso se configure como um projeto de extensão assistencialista, não irá semear com a comunidade, mas irá comprar o feijão ou o milho e entregará à população¹⁴. Semear com a comunidade/indivíduos demanda muito mais tempo do que entregar algo pronto. Pressupõe a construção de círculos de cultura que semeiam, que estudam as condições da terra, que escutam sobre as crenças das pessoas e que, acima de tudo, debatem sobre quem é o proprietário desta terra.

2.2.1.3 A invasão cultural como projeto de extensão

Aderente ao projeto de extensão mercadológico e assistencialista, outro eixo se agrega, formando o tripé do que chamaremos, aqui, de educação bancária, que é a invasão cultural. Em Freire (1977) esta é uma expressão antidialógica, que “[...] pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade” (p. 42). Estes são alguns dos pilares do processo de invasão cultural.

Freire comenta que na extensão rural, alguns agrônomos justificavam a sua invasão cultural na perda de tempo, argumentando que o diálogo seria algo “inviável” na relação com os agrônomos.

¹⁴ Comprar feijão e milho também pode ser no sentido figurado de uma ação pontual do levar algo para a comunidade.

Para grande parte, senão a maior parte dos agrônomos, com quem temos participado em seminários em torno dos pontos de vista que estamos desenvolvendo neste estudo, “a dialogicidade é inviável”. “E o é na medida em que seus resultados são lentos, duvidosos, demorados”. “Sua lentidão – dizem outros –, apesar dos resultados que pudesse produzir, não se concilia com a premência do país no que diz respeito ao estímulo à produtividade” (1977, p. 45).

A antidualogicidade certamente não é um desafio somente da extensão, mas é da universidade como um todo, pois desenvolve uma educação bancária, onde docentes presidem aulas a partir de conhecimentos prontos, sem abertura ao debate e ao diálogo. Isto, por vezes, também se expressa no fazer extensionista, na antidualogicidade, em que os resultados podem ser mais rápidos. Cabe problematizarmos sobre quais são estes resultados? E a quem eles servem?

A invasão cultural nos remete ao acontecimento da conquista da América. Freire, em *Pedagogia da Indignação* (2000), destaca:

[...] eu comemoro não a invasão, mas a rebelião contra a invasão. E se tivesse de falar dos principais ensinamentos que a trágica experiência colonial nos dá, eu diria que o primeiro e mais fundamental deles é o que deve fundar a nossa decisão de recusar a espoliação, a invasão de classe também como invasores ou invadidos. É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes (p. 34).

Quando, pela extensão, são propostas ações antidualógicas, a mesma já se apresenta como colonização da comunidade. A abertura ao diálogo e à construção metodológica são elementos essenciais na construção de uma extensão sem espaço para a invasão cultural. Freire lembra que a “manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de “domesticação” (1977, p. 43). Assim, a manipulação e conquista, ao serem instrumentos que mantêm a invasão cultural, são mobilizadas pelo antidiálogo.

Recordo um acontecimento extensionista que nos colocou de frente com a decisão de optar pela invasão cultural ou por um trabalho coletivo. Era a primeira roda de conversa que fazíamos com os adolescentes de um dos bairros mais vulneráveis de Passo Fundo. Estávamos atrás da escola, em um local onde a gurizada gostava de ficar conversando. A nossa frente, a imagem da BR, que separa o bairro do restante da cidade. Foi quando escutei o estudante A¹⁵ me dizer: “hoje vou para a cidade.”, se referindo a ir até o centro de Passo Fundo. Expressão que revela o tamanho do distanciamento que existe entre o bairro em que a escola está inserida e o restante da cidade (RIBEIRO, 2018).

¹⁵ Primando pelo resguardo da identidade dos estudantes, os mesmos serão identificados como estudante A e B.

Organizamos este encontro com muito cuidado, até cronometramos o tempo de cada uma das atividades para que pudéssemos realizar tudo a que nos propomos, sem sobra de tempo. Logo após a apresentação da equipe e dos adolescentes, o estudante B destacou: “vamos só conversar, não queremos fazer atividade”. Os demais alunos concordaram, afirmando que era isto mesmo. O silêncio tomou conta da nossa equipe, como se expressasse uma surpresa e a tentativa de revidar com um não, já que ficamos vários dias organizando cada uma das atividades. Como assim, agora não poderíamos desenvolvê-las? Mobilizadas pelos processos da cartografia social, que pressupõe a construção coletiva, o desenvolvimento de metodologias que vão sendo organizadas com o grupo, abraçamos o proposto pelos adolescentes e nenhuma das atividades preestabelecidas foi desenvolvida. Porém, neste dia, dialogamos sobre diversas temáticas e sentimos que o vínculo com os alunos estava se fortalecendo.

Deste dia em diante, aprendemos não apenas a cartografar, mas a perceber que existem constantes processos que podem nos tornar invasores culturais. Que a avaliação de nossos fazeres e saberes deve ser contínua, para que não entremos em “caravelas” e desembarquemos nas comunidades com tom e presença de colonizadores, impondo nossa cultura.

2.2.2 Educação libertadora e extensão universitária

Se na educação bancária a relação educador-educando é sinônimo de depósito, na educação libertadora se dá pela “[...] problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1997, p. 71), por meio do diálogo”. Segundo Freire (1997), na relação dialógica, a educação libertadora “se empenha na desmitificação” (p. 77) das realidades, desnaturalizando as opressões, desenvolvendo um conhecimento que contempla a historicidade dos processos e não a culpabilização dos sujeitos como responsáveis por sua situação opressora, como se a libertação dependesse somente da força de vontade individual.

Para acontecer, a relação dialógica necessita da “superação da contradição educador-educandos” (1997, p. 63), ou seja, “estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (1997, p. 74). Nesta relação dialógica está em desenvolvimento a intercomunicação entre educador e educando. Paulo Freire (1997) afirmou:

[...] que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (p. 68).

Pela intercomunicação, o pensar do educador não é um pensar para, mas um pensar com os educandos. No caso da extensão universitária, o educador não pode ficar isolado pelos muros da universidade, mas deve estar envolto na realidade das comunidades. Através destas, é possível desenvolver uma educação problematizadora e crítica, própria da “[...] libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1997, p. 71).

Um dos exemplos sobre a práxis é descrito por Freire (1997):

Certa vez, num dos "círculos de cultura" do trabalho que se realiza no Chile, um camponês a quem a concepção bancária classificaria de "ignorante absoluto", declarou, enquanto discutia, através de uma "codificação", o conceito antropológico de cultura: "Descubro agora que não há mundo sem homem". E quando o educador lhe disse: "admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?". "Não!", respondeu enfático, "faltaria quem dissesse: isto é mundo". O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência (p. 75).

Este acontecimento, extremamente pedagógico, foi construído por meio do diálogo entre educador e educando, não da imposição de um saber - pronto - vertical. É possível observarmos neste encontro, a potência da pergunta que vai desvelando o saber entre educador-educando e educando-educador.

Compreendemos que a educação libertadora produz sujeitos que são protagonistas de seu pensar, de suas problematizações e da transformação da realidade. A questão que se apresenta é como isto acontece? Freire (1997) aponta para um exemplo que, no meu entendimento, apresenta algumas respostas. Afirma o autor que:

[...] na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua "mirada" a "percebidos" que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de "visões de fundo", não se destacavam, "não estavam postos por si". Desta forma, nas suas "visões de fundo", vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se "destaca" e assume o caráter de problema, portanto, de desafio. A partir deste momento, o "percebido destacado" já é objeto da "admiração" dos homens e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento (1997, p. 76).

Este exemplo pode ser posto na relação entre universidade e comunidade e vice-versa. Quando, por meio da extensão universitária, a universidade se relaciona com a comunidade, realiza a extensão por meio do diálogo e não “leva” algo pronto ou apenas comunica, a mesma vai refletindo sobre as realidades, condição que vai aumentando o campo de percepção dos

extensionistas e da própria comunidade que reside neste espaço. Todos vão percebendo saberes, problemas, questionamentos de forma coletiva. Destaca-se, aqui, o papel central dos círculos de cultura¹⁶ como metodologia que possibilita o desenvolvimento de uma educação libertadora. A partir da problematização, vão sendo destacados outros processos, percebidos outros elementos, os quais podem tornar-se “objetos de admiração” e, assim, produção de conhecimento e de novas práticas.

Esta forma de relação, mediada pela intercomunicação entre universidade e comunidade, enquanto expressão de uma educação libertadora, produz projetos de extensão universitários autênticos. Destacaremos a seguir três destes que são o feminista, o decolonial e o da Educação Popular. A proposta de trazê-los a partir de tópicos não significa um encaixotamento dos mesmos, mas a possibilidade de um aprofundamento sobre as diversas faces da opressão, a qual tem características e manifestações distintas para o seguimento das mulheres, dos homens, para mulheres negras, para integrantes do público LGBTQI+, entre outros.

2.2.2.1 Projeto de extensão na perspectiva da epistemologia feminista

Escrever sobre a perspectiva de um projeto de extensão da epistemologia feminista, pressupõe trazer ao debate alguns apontamentos acerca de como as opressões que atingem as mulheres são processos mobilizados de forma histórica e estrutural. Em 1918, o Manifesto de Córdoba foi assinado por 15 homens¹⁷, tendo em vista que neste período as mulheres não tinham espaço nas universidades e em diversos outros lugares da sociedade. O mundo vivenciava, nesta época, a Primeira Guerra Mundial, cabendo aos homens lutar nas frentes de batalhas, enquanto às mulheres a função de cuidar dos filhos e da casa. As mulheres que trabalhavam nas fábricas eram colocadas em trabalhos denominados femininos, como por exemplo, lavanderias de roupas.

O filme “*As sufragistas*” (2015) retrata esta realidade, de mulheres que trabalham em uma lavanderia e sofrem inúmeros tipos de violências. Algumas destas, começam a se mobilizar e lutar pelo direito ao voto, passando a integrar o movimento sufragista. Reivindicar o direito

¹⁶ “Pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem [e a mulher] através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos” (FREIRE, 1967, p.106).

¹⁷ Assinado por: “Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidentes - Gumersindo Sayago - Alfredo Castellanos - Luis M. Méndez - Jorge L. Bazante - Ceferino Garzón Maceda - f Molina - Carlos Suárez Pinto - Emilio R. Biagosh - Angel J. Nigro - Natalio J. Saibene - Antonio Medina Allende - Ernesto Garzón” (BARROS, 1918, p. 06).

ao voto também significava poder requerer o divórcio, possibilitando, às mulheres, assumirem a tutela dos filhos. Isto é retratado no filme quando uma das mulheres integra o movimento sufragista, passa a participar das manifestações e é presa.

Ao sair da prisão, esta mulher se depara com o marido que decide pela separação, ficando com a guarda do filho, o mesmo coloca-o para a adoção. O direito ao voto é uma das muitas reivindicações, somada às lutas pelo direito a compor espaços políticos e a decidir sobre a própria vida. O filme também retrata a morte de Emily Wilding Davison, uma das sufragistas que, em sinal de protesto, se joga na frente do cavalo do rei da Inglaterra. Episódio que resultou em uma enorme mobilização (passeata) pelo voto feminino.

Devemos considerar que a Primeira Guerra Mundial também representou um processo de flexibilização de papéis sociais, embora muito longe do pleno reconhecimento das garantias civis e trabalhistas, pois enquanto os homens são conduzidos à batalha, as mulheres passam a integrar diversos campos de trabalho, exercendo atividades para além das domiciliares.

A luta, no entanto, não é inaugurada em 1918. Ângela Davis, na obra *“Mulheres, raça e classe”* (2016), apresenta o discurso de Sojourner Truth, mulher negra que ao participar de uma Convenção de Mulheres, em 1851, em Ohio, profere o discurso “Não sou eu uma mulher?” Em resposta a um homem que afirmou que “era ridículo que as mulheres desejassem votar, já que não podiam sequer pular uma poça ou embarcar em uma carruagem sem a ajuda de um homem” (DAVIS, 2016). Sojourner mostra o seu braço, como gesto de força, e profere estas palavras:

Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher? (p. 77).

Sojourner exprime, neste discurso, experiências cotidianas das mulheres negras, as quais viviam sob a tortura do trabalho escravo. Trabalho desempenhado de forma idêntica aos homens negros, além dos processos de escravidão, pela força de trabalho, as mulheres negras eram estupradas. “O estupro era uma arma de dominação, uma arma de repressão” (DAVIS, 2016, p. 38).

Rememorar estes acontecimentos nos faz perceber que a luta das mulheres não se desencadeia com o movimento sufragista, mas é preciso ter presente e ter a consciência da marca da “[...] indissociabilidade entre a luta pela libertação negra e a luta pela libertação feminina” (DAVIS, 2016, p. 58), sem a pretensão de definir qual destas é a mais importante,

mas compreendendo as interfaces dos processos pelos quais as mulheres lutaram e ainda seguimos lutando.

Retomar o discurso de Sojourner Truth, de 1851 para o período de 1918, possibilita compreender que pilotar aeronave, organizar hospitais, trabalhar em fábricas de munição ou em fornos de carvão, contribuiu para desmistificar o feminino como sexo frágil, podendo dizer como Truth: “não sou eu uma mulher?”. As mulheres, “[...] durante as guerras, assumiram papéis que lhes eram inicialmente proibidos, como a militarização” (PEDRO, 2015, p. 87).

A participação das mulheres, no campo de batalha, se deu de forma muito mais expressiva na Segunda Guerra Mundial. “Elas ocupavam o espaço máximo da virilidade, o campo de batalha” (CAPDEVILA, 2015, p. 192). Uma mulher que marcou este espaço foi Lyudmila Pavlichenko, conhecida como a matadora de nazista. Pavlichenko recusou a possibilidade de ser enfermeira, no período da guerra, compondo o grupo de atiradoras do exército. “Após pouco mais de um ano, Lyudmila acumulou a contagem de 309 mortes confirmadas, entre as quais estão 39 snipers inimigos” (BERTULUCCI, 2019, p. 79).

Ao término da Primeira Guerra Mundial, as mulheres são forçadas a retornar aos postos que ocupavam antes da guerra, ou seja, ao cuidado dos filhos e da família, “no mercado de trabalho, onde tinham ocupado tudo, são despedidas e rejeitadas. [...] A maioria foi forçada a regressar à vida anterior” (CÂNCIO, on-line, 2018). No mesmo ano, tendo presente a luta histórica do movimento sufragista, “o direito ao voto foi conquistado no Reino Unido em 1918” (PINTO, 2010, p. 15). Este foi um importante passo na história das mulheres. A mulher passa a ter direitos sobre sua vida e suas escolhas.

No Brasil, de acordo com D’alkmin (2006), as mulheres só alcançam o direito ao voto em 1927. Porém, é preciso destacar que com relação ao direito a estudar na Educação Superior, “a entrada das mulheres na universidade aconteceu primeiramente nos Estados Unidos no ano de 1837 com a criação de universidades exclusivas para as mulheres. É no estado de Ohio que surge a primeira universidade feminina o women’s college” (BEZERRA, 2010, p. 03). Com relação ao contexto brasileiro, “[...] com a grande expansão que ocorreu na universidade no ano de 1970 é que as mulheres realmente começam a fazer parte de forma bem expressiva no ensino universitário no Brasil” (BEZERRA, 2010, p. 04).

Expansão que ocorreu 52 anos após o lançamento do Manifesto de Córdoba, de 1918. Para a universidade, especialmente para a extensão, este documento é um marco que possibilita repensar diversos aspectos acerca da Educação Superior e da sociedade como um todo, como sobre o lugar e o papel da mulher na universidade. O documento de Córdoba foi escrito por 15 homens e endereçado aos homens, seu título não deixa dúvida: “Da Juventude Argentina de

Córdoba aos homens livres da América” (BARROS, 1918, p. 01). O Manifesto também inicia com a frase “homens de uma República livre” (BARROS, 1918, p. 01). Cabe pontuar que nesta época a educação das mulheres não tinha o foco na Educação Superior, foram poucas que ocuparam este espaço e que obtiveram a conclusão desta etapa.

Segundo Nathalia Bezerra (2010), a educação das mulheres era voltada para a educação doméstica, aprendiam a costurar e a bordar. Compete registrar que estas eram as que pertenciam à classe pobre e trabalhadora. Com relação às mulheres burguesas, a educação significava aprender idiomas, como o francês, aos homens a educação pressupunha aprender a ler e a escrever.

O fato do Manifesto de Córdoba ser assinado somente por homens e destinado aos “homens livres da América” (BARROS, 1918, p. 01) faz com que pensemos nos desafios do ser mulher desde Córdoba 1918. Nos últimos anos, no Brasil, tivemos um avanço do ingresso de mulheres nos cursos de graduação. Esta conquista não se deu ao natural, mas provém de lutas feministas históricas¹⁸.

São diversas as autoras que conceituam o que significa o feminismo, aqui abordo a perspectiva de Carla Cristina Garcia (2011)¹⁹, a qual destaca que:

[...] o feminismo é uma lanterna que mostra as sombras de todas as grandes ideias gestadas e desenvolvidas sem a participação das mulheres e muitas vezes à custa das mesmas: democracia, desenvolvimento econômico, Estado de Bem-Estar Social, justiça, família, religião. As feministas empunham esta lanterna com orgulho por ser a herança de milhões de mulheres que partindo da submissão forçada - enquanto eram atacadas, ridicularizadas, vilipendiadas - souberam construir uma cultura, uma ética e uma ideologia nova e revolucionária para enriquecer e democratizar o mundo. Esta é a luz que ilumina os quartos escuros da intolerância dos preconceitos e dos abusos (p. 14).

A metáfora da lanterna, do feminismo como uma lanterna, nos faz visualizar as sombras cotidianas da opressão na qual estão imersas diversas mulheres. Deste modo, ler o Manifesto de Córdoba e refletir sobre os aspectos destacados, acima, só podem ser realizados a partir de uma perspectiva feminista, a qual não se restringe ao Manifesto. Outras questões e aspectos vão se apresentando ao debate, como a persistência, nos dias atuais, de homens se manifestando em prol da educação, da justiça e da democracia, sem considerar as diversas perspectivas das

¹⁸ Londa Schiebinger, na obra: *O feminismo mudou a ciência (2001)* destaca que: “O feminismo trouxe algumas mudanças notáveis à ciência. Quem, apenas uma década atrás, poderia prever que o cientista-chefe da NASA seria uma mulher, ou que o Secretário da Força Aérea seria uma professora ou engenheira? Quem esperaria ver Science, a principal revista científica do país, debatendo se existe um “estilo feminino” na ciência, ou Marie Curie, outrora recusada pela prestigiosa Académie des Sciences Parisiense, exumada e sepultada no Panthéon, o local de repouso de heróis como Voltaire, Rousseau e Victor Hugo?” (p. 19).

¹⁹ Opto por uma autora brasileira com intuito de compreender que podemos produzir e abordar conceitos que são dispostos a partir de autoras brasileiras e não somente pela perspectiva de autoras europeias ou norte americanas.

mulheres, muitas vezes justificando que elas não possuem condições suficientes para a realização de alguns debates.

A assinatura e a destinação do Manifesto de Córdoba, possibilitam que pensemos na emergência e no fortalecimento de uma epistemologia feminista. Sobre isto Ketzer destaca que

a Epistemologia Feminista se desenvolveu a partir do questionamento da Epistemologia Tradicional, historicamente individualista e centrada no sujeito. Um sujeito que se pressupunha universal, quando na verdade expressava somente a experiência do homem branco heterossexual e europeu. Um sujeito que se julgava descorporificado, como pretendeu Descartes, quando na realidade era social e historicamente situado (2017, p. 67).

Analisando o exposto sob o viés da Educação Superior, é possível compreender que neste espaço predomina uma epistemologia tradicional, encharcada por processos de colonização dos saberes. Assim, questiona-se como pode ser desenvolvida, a partir da extensão universitária, uma epistemologia feminista? Ketzer (2020) aponta que:

O termo Epistemologia Feminista é um grande guarda-chuva, debaixo do qual entram uma série de teorias muito diversas umas das outras. Em decorrência disso, muitas autoras defendem que se pode falar em epistemologias feministas, no plural. O que elas têm em comum seria trazer para o debate epistemológico as preocupações feministas. Já as soluções propostas para os problemas decorrentes destas preocupações são bastante diversas. (p. 68-69).

A extensão universitária pode trazer ao debate epistemológico as preocupações, os desafios e as possibilidades feministas, pois quando encontramos um Manifesto, escrito somente por homens e remetido aos homens, nos deparamos com preocupações/questões feministas; quando a universidade é um espaço com maior número de mulheres na graduação, nas especializações, mas chegam à pós-graduação e são somente orientadas por homens, indicando o restrito ingresso de mulheres como docentes de programas de pós-graduação, encontramos preocupações feministas; quando professores e estudantes tornam a atuação nos territórios, especialmente àqueles destinados às mulheres, como uma experiência de um estender algo ou de um processo de colonização desses lugares, estamos em meio a preocupações feministas.

Afirmar os exemplos referidos como preocupações feministas não significa dizer que os mesmos devem ser pautados apenas pelas mulheres, mas que necessitamos de coletivos que dialoguem sobre os desafios da universidade, reconheçam este espaço como ainda machista, racista e sexista. Neste sentido, Ketzer frisa que:

Epistemólogas Feministas defendem que as diferenças de gênero na produção do conhecimento e nas crenças de base podem ser reduzidas se homens e mulheres trabalharem juntos no processo de investigação. Cada gênero pode ouvir o testemunho

do outro por meio da experiência direta. Pode também exercitar a projeção imaginativa para melhor compreensão da perspectiva do outro gênero (2020, p. 74).

Trabalhar juntos não exclui as múltiplas faces da desigualdade de gênero, pelo contrário, pode ser uma possibilidade de “ligar a lanterna”, aclarar e nomear as sombras da opressão na qual estão implicadas diversas mulheres. A extensão universitária pode ser um espaço, da universidade, que congrega e protagoniza discussões sobre o debate feminista, produzindo, na relação com a comunidade, uma epistemologia feminista. Para isto acontecer, é preciso oportunizar espaços dialógicos entre universidade e comunidade, rompendo com a noção de que apenas se produz epistemologias na Educação Superior.

A epistemologia feminista, pelo viés da extensão, também pode ser um espaço onde se construam estratégias de fortalecimento do lugar de fala das mulheres, bem como do lugar de poder que estas podem ocupar, desde às coordenações de projetos de extensão à Reitoria das instituições.

Passados 100 anos do Manifesto de Córdoba, em 2018 experienciamos a eleição da primeira mulher Reitora da Universidade de Passo Fundo, professora Bernadete Maria Dalmolin. Porque a Instituição levou tantos anos para ter como Reitora uma mulher? Onde estavam as mulheres neste contexto? Onde elas estiveram durante a Primeira Guerra Mundial? Onde as mulheres estão atualmente no contexto da Educação Superior? E também, qual a relação da universidade com as mulheres das classes populares? Estas são algumas das perguntas que podem contribuir na construção de uma epistemologia feminista, a qual, por meio da extensão universitária crítica, pode ter potência para organizar um projeto de universidade feminista.

O debate sobre a extensão universitária feminista é uma temática recente no contexto extensionista. Em 2020, a revista E+E: estudios de extensión en humanidades, organizada pela Universidade Nacional de Córdoba, dedicou o volume 7, número 9, para aprofundar este tema. Este volume foi intitulado de ‘*La extensión universitaria interpelada: género, sexualidades y feminismos*’. Mattio e Pereyra, (2020, p. 12) afirmam que “este número de la E+E se propone interperlar a la extensión universitaria para que asuma y profundice, más temprano que tarde, una perspectiva feminista que encarne el deseo de cambiarlo todo”.

Entre as diversas contribuições, estão dois textos que possibilitam que aprofundemos a extensão universitária feminista: “La extensión crítica será feminista, o no será” de Romina Colacci e Julieta Filipp (2020), e “La extensión universitaria interpelada: género, sexualidades y feminismos” escrito por Eduardo Mattio e Liliana V. Pereyra (2020). Assim, encontramos em las hermanas e los hermanos argentinos apontamentos que contribuem na construção de

conhecimento e de estratégias que possibilitam tornar a universidade um espaço aberto para pensarmos o feminismo.

Cabe destacar que não existem receitas e nem uma forma exclusiva de construir uma extensão feminista. O que existe é a possibilidade de partirmos de alguns questionamentos, como o de Brandão (2015), quando (nos) interroga sobre “quando a educação se tornou popular?”. Neste contexto podemos perguntar: Quando a extensão se tornou feminista? Conseguimos compreender e identificar processos e saberes feministas na extensão universitária? Existem desejos e lugares para estes desde os distintos projetos/programas de extensão? Isto implica na percepção de que a extensão universitária feminista tem aquilo que Colacci e Filippi (2020, p. 20) destacam como “una intencionalidad clara: la redistribución del poder”. Trazer à tona o debate sobre o poder, desde uma instituição como a universidade, pressupõe abrir percursos corajosos, metaforicamente intitulados de mexer nas bases da instituição, que como destacado acima, foi planejada e desenvolvida para e pelos homens.

Historicamente a universidade, assim como a sociedade, é expressão do patriarcado. Colacci e Filippi (2020, p. 26) destacam que “uno de los puntos de encuentro más fuertes entre el feminismo y la extensión crítica: el hacer frente al patriarcado”. Pensar nos pontos de encontro entre a extensão e o feminismo pode ser uma forma de responder ao questionamento sobre quando a extensão se torna feminista?

Além de *la redistribución del poder e el hacer frente al patriarcado*, outros pontos de encontro de extensão e feminismo são destacados por Mattio e Pereira (2020, p. 14), as quais afirmam que “haremos extensión feminista, entonces, si somos capaces de sumar la habilidad que el campo extensionista y el feminista tienen para hacer audible lo inaudible, para hacer visible lo invisibilizado, para desnaturalizar lo que se da por sentado”. Neste entrelaçamento da extensão com o feminismo é possível agregar diversos potenciais, como o de trazer ao centro do debate as grandes questões da sociedade contemporânea, questionando acerca de qual o papel das mulheres na problematização e na transformação das mesmas, sobre quais são as mulheres que estão invisibilizadas pela opressão capitalista, colonialista e patriarcal e como são construídos processos coletivos com estas pessoas e não para elas.

As autoras destacam outro ponto de encontro entre extensão e feminismo, afirmando que “haremos extensión feminista si podemos proponer (nos) estrategias de intervención que involucren alguna forma de compromiso colectivo que se cocine en la fragua de una reflexión y de un sentir compartido” (MATTIO; PEREIRA, 2020, p. 14). Esta forma de fazer extensão feminista diz de um modo de produção que é coletivo, forjado pela reflexão das diversas opressões pelas quais vivenciam as mulheres da América Latina, pelo sentimento

compartilhado da potência da existência destas mulheres em nossa história e da nossa responsabilidade desde o nosso lugar feminista Latino-Americano. *La redistribución del poder; el hacer frente al patriarcado; hacer visible lo invisibilizado e mobilizar compromiso colectivo* são pontos de encontro que darão sustentação para a extensão feminista e assim

seguramente, aquellas iniciativas extensionistas que se reconozcan como feministas se verán munidas de herramientas (teóricas y políticas) que representen en otros términos nuestros cuerpos, subjetividades y emociones. Aquí aparece una nueva posibilidad y también un nuevo desafío: ¿qué hace la universidad, la institución con “eso” que la extensión feminista moviliza? ¿Qué certezas está dispuesta a revisar, qué prácticas está dispuesta a cambiar, qué recorridos será capaz de iniciar, de profundizar...? ¿La universidad se dejará alcanzar por la marea? ¿Cómo saldrá de ese revolcón? (MATTIO, PEREIRA, 2020, p. 14).

Cabe destacar que é possível, através deste projeto de extensão feminista, desde uma epistemologia feminista, construirmos movimentos nos quais a universidade possa se repensar, revisando suas certezas, seus saberes cristalizados, seu papel na sociedade e modificando seu modo de se relacionar com a comunidade, deixando-se afetar pelos desafios e potências da sociedade.

Além disto, extensão e feminismo – extensão feminista – “pueden ayudarnos a recomponer esta tierra arrasada por la violencia capitalista, patriarcal y colonial que nos subjetiva, y así volvernos capaces de figurar los relatos que hagan posible un mundo para tod*s” (MATTIO, PEREIRA, 2020, p. 14). Seria então a extensão feminista uma possibilidade de reconstruir a terra arrasada (com veias abertas onde jorra o sangue do massacre de tantas mulheres) e nesta reconstrução, a possibilidade de termos espaços nos quais mulheres e homens possam assinar juntos “manifestos” por um mundo no qual as mulheres, os negros, a população LGBT+, todos os seres humanos possam viver. Assim cantemos como Vivir Quintana (2021): “nos queremos vivas”.

2.2.2.2 Projeto de extensão decolonial²⁰: uma forma de romper com a “colonização predatória”

A perspectiva da decolonialidade “[...] vem sendo fortalecida a partir do final da década de 1990 com a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por diversos intelectuais Latino-Americanos” (SUESS; DE SOUZA SILVA, 2019, p. 04). Anteriormente a este processo, o autor como Frantz Fanon, na obra *Os condenados da terra* (1968), já trazia ao debate a compreensão dos estudos pós-coloniais. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1967), cita o referido autor ao escrever sobre a invasão cultural. Esta obra de Freire e a “*Pedagogia da Indignação*” (2000) contribuem na reflexão sobre a decolonialidade. Loureiro; Pereira (2019) destacam que

Pensar Freire com as lentes da perspectiva decolonial sugere uma aproximação entre sua base conceitual e os estudos decoloniais, a partir da construção de um conceito que abarque as pessoas em situação de sujeição. Subalternizados (as), colonizados (as) e oprimidos (as) são categorias que comportam os indivíduos que não se reconhecem como sujeitos do processo histórico, que são impedidos (mesmo que existam resistências) de ação contrária aos padrões hegemônicos aos quais são submetidos (p. 11).

Pensar em como se constroem os processos de colonização no cotidiano dos sujeitos oprimidos é uma das possibilidades das obras de Freire. Ele intitula a colonização como “[...] fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se estendia “das terras às gentes também” (1967, p. 67), o senhor não possuía somente a terra, mas também as gentes. Freire acrescenta que “o Brasil continua tão colonial quanto no século XVI, quando foi dividido em grandes latifúndios - as capitânicas hereditárias -, na esperança ingênua (Portugal) de se fazer dessas “terras em que se plantando tudo dá” um espaço habitado e produtivo” (2014, p. 117).

²⁰ Santos (2018) descreve qual a diferença dos termos decolonial e descolonial, a autora destaca que: “o decolonial encontra substância no compromisso de adensar a compreensão de que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômico e político, penetrando profundamente a existência dos povos colonizados mesmo após “o colonialismo” propriamente dito ter se esgotado em seus territórios. O decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo descolonización é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais, como o fazem Castro Gómez e Grosfoguel (2007) e Walsh (2009). O que estes autores afirmam é que mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade. Para Anibal Quijano (1992), colonialismo diz respeito a uma “relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes.” Ainda afirma que o “colonialismo, no sentido de uma dominação política formal de algumas sociedades sobre outras, parece assunto do passado” (p. 437). A colonialidade é referente ao entendimento de que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam o fim da dominação colonial. Há, como afirma o autor, a continuidade da estrutura de poder colonial e, portanto, da dominação colonial, por meio do que denomina colonialidade sendo, então, posta a necessidade de um movimento teórico-político de contraposição: o decolonial” (p. 03-04).

Este processo de colonização deixou inúmeras marcas, uma destas é o genocídio dos povos indígenas, sobre isto, Quijano (2005) destaca que

O vasto genocídio dos Índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais Índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer (p. 109).

Também aponta Quijano (2005), que há três categorias do processo de colonização da América Latina, conforme:

[...] em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas entre seus descobrimentos culturais- aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade [...] Em terceiro lugar, forçaram também em medidas variáveis em cada caso os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa (p. 111).

Estas são algumas das marcas deixadas pela colonização europeia no continente Latino-Americano, as quais, até os dias atuais, se expressam através de diversas roupagens. Cabe analisarmos estas marcas no contexto da extensão universitária, quando o fazer extensionista se utiliza do espaço da extensão universitária para o fortalecimento de um projeto mercadológico, seja em formato de cursos, palestras ou de pesquisas que não contribuem na transformação social, produzindo expropriação das populações, como destacado no tópico sobre os paradigmas dominantes.

Quando o fazer extensionista, perpassado pelo antidiálogo, propõe ações pontuais nos territórios, ele produz a opressão destas comunidades, especialmente no tocante ao conhecimento popular destes sujeitos, às suas crenças, ao seu contexto. Quando o fazer extensionista impõe, sobre a comunidade, seus conhecimentos, considerando-os superiores ou ideais, acaba forçando uma situação na tentativa de que as pessoas aprendam os saberes e culturas a elas estendidos. O processo de colonização segue acontecendo e sendo produzido através da extensão universitária, sendo essencial e urgente a construção de um projeto de extensão decolonial, para o que apresentaremos algumas pistas de como o mesmo pode ser construído.

Raúl Iturra (1998), ao escrever *A pedagogia do oprimido: as minhas memórias de Paulo Freire*, retrata algumas das experiências vivenciadas junto aos Círculos de Cultura, realizados no Chile. Uma destas contribui para a reflexão sobre como a colonização pode se expressar,

além de apresentar algumas pistas de construção de um projeto de extensão decolonial. O autor relata que:

Éramos um grupo de sete ou oito pessoas. Era de noite e os camponeses tinham de sair de casa e vir para a sala de aulas. Éramos sete ou oito, seis deles calados de olhar tranquilo sobre a mesa. Inquilinos chilenos, picunche, huillinche, ou com uma certa ascendência ibérica. Tinham as mãos no colo, os chapéus na cabeça e uma manta (poncho) sobre o corpo.

Então eu perguntei: Os vossos filhos vão à escola? E eles, olhos fixos na mesa, responderam com um: “sim” monossilábico. Era difícil falar, difícil conversar. E eu perguntei então: A qual? E eles responderam: “A do fundo”. Silêncio.

E eu perguntei: E os filhos do patrão, também vão? Eles reagiram vivamente: “Não, não, nem pensar! Eles vão a um colégio bom, lá longe, em Santiago. Lá onde nem castelhano falam”. Isto foi dito com orgulho e brilho nos olhos. Eu insisti: Mas, de certeza os vossos filhos também aprendem outras línguas. “Não, os nossos filhos não, são muito burros”; responderam dois com raiva. Burros? Perguntei. Então um respondeu; “Feitos por nós! E para quê? ” “Para que saibam trabalhar, pois”, diz o mais calado, ao qual eu dirijo a provocação: Burro como o senhor que nem sabe castelhano, digo. Ele responde: “Os meus pais não me tinham deixado ir à escola, tive que ir trabalhar com eles”. E para eles, acrescento. “Porque havia que trabalhar para o patrão; sim senhor”, diz-me com energia. “Não sabe que se não déssemos ao pai o nosso tempo para trabalhar nas terras do senhor, o pai, a mãe e nós íamos para a rua?” Ir para a rua, ir para a rua, ser despedido? Pergunto, e todos dizem: “Pois! ”.

Então o patrão é má pessoa! Escapa-se da minha boca.

“Não, ele até dava prendas para as nossas mulheres, e pão às sextas-feiras”. Prendas e pão, de presente? “Sim”.

De presente, sublinho.

Silêncio. Calam-se. Pensam. Calo-me também. Silêncio.

Pego no giz, escrevo: ao patrão é bom. Desenho uma figura de homem com uma auréola na cabeça e digo: o São Patrão, e todos riem às gargalhadas quando eu reitero a santidade do homem.

“Esse homem que ia “para as Uropas” todos os anos, lá onde eu nunca tinha colocado os pés”, como concluem depois de duas horas de compararmos a vida deles com a do proprietário do latifúndio, o “patrão, dono do fundo”.

E assim, pela noite dentro, até irem tomando consciência de como foram usados e abusados. Um risonhar diz-me que um já dorme, e fechamos a sessão (p. 83-85).

Neste diálogo entre Raúl e os camponeses, conseguimos perceber como a colonização está arraigada na consciência e na história deste povo, colonizado desde várias gerações. Certamente eles escutaram, do patrão e de seus pais, que não poderiam aprender outros idiomas por serem “burros” e por terem que estar trabalhando desde muito cedo.

A forma como Raúl conduz o diálogo, aborda as perguntas, escuta os camponeses, nos dá algumas pistas sobre quais elementos são imprescindíveis na construção de um projeto de extensão decolonial. Podemos acrescentar o da reflexão sobre a realidade cotidiana das pessoas, sobre seus medos, seus desafios e desejos. A reflexão torna as pessoas sujeitos de sua trajetória, podendo decidir, opinar, discordar e, acima de tudo, contribuir com a transformação do mundo (MOTA NETO, 2015). Paulo Freire afirma que

Certamente o passado jamais passa no sentido que o senso comum entende por passar. A questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira

crítica, desperta, com que entendamos a presença do passado em procedimentos do presente. Nesse sentido, o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas. A compreender, no caso, por exemplo, do passado da conquista como, sem dúvida, ela se repete hoje, de forma diferente, às vezes. É exatamente porque o passado se faz presente, seja o passado do conquistador, seja o do conquistado, que os quilombos, momento exemplar da luta dos conquistados, se repetem hoje nas lutas populares no chão da América (2000, p. 02).

A extensão universitária como um projeto que possibilita, de maneira crítica, libertadora e consciente, a reflexão sobre a atualidade do passado que se faz presente no cotidiano, contribui com o desenvolvimento coletivo de estratégias que permitam superar as marcas da Colonialidade e inscreve-se como um projeto de extensão decolonial.

2.2.2.3 Projeto de extensão na perspectiva da Educação Popular

Pensar a extensão desde a perspectiva da Educação Popular significa mobilizar o fortalecimento da educação libertadora. Na obra *Que fazer - Teoria e prática em Educação Popular* (1993), Freire e Nogueira, através de um diálogo, compartilham dos processos de gestão da Educação Popular. Os autores comentam que o que conhecemos como Educação Popular foi sendo construído. Inicialmente poderia ser compreendida como ação cultural; educação informal; educação de adultos. Este processo de construção perpassou pela problematização da concepção de ‘educação’. Freire e Nogueira (1993) comentam que “as pessoas que se apaixonavam pelo trabalho da educação junto a grupos populares, perceberam que havia muita, muita e muita gente excluída” (p. 59). Estas ‘gentes’ excluídas dos bancos das escolas e das universidades eram pertencentes a classe trabalhadora do Brasil. Por um lado, a educação brasileira era voltada para a elite burguesa e, por outro, quem tinha acesso aos processos escolares de educação eram moldados a partir de uma educação bancária, do depositar algo sobre os estudantes e de prepara-los ao mercado de trabalho.

Da percepção da exclusão das pessoas, da problematização sobre como a educação estava sendo desenvolvida no contexto brasileiro, emerge a Educação Popular, que “nascia não apenas da cultura de livros ou de museus, nascia da cultura que os movimentos usam e criam em suas lutas” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 62). Educação que surge dos movimentos e como movimento. Paulo Freire foi um dos precursores e construtores daquilo que podemos denominar como uma postura de educação, a do popular. Além dele e citado pelo próprio Freire como sujeitos que escreveram e vivenciaram esta construção, estão: “Carlos R. Brandão, Osmar

Fávero, Luís Eduardo Wanderley, Celso Ruy Beisegel, Silvia M. Manfredi, Moacyr Gadotti” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 63).

Estes autores, conjuntamente com Freire, Nogueira e diversas outras gentes, foram compondo o Movimento Popular, intitulado por Freire e Nogueira (1993) como a ‘escola viva’ e por meio deste foi sendo construída a Educação Popular. O Movimento Popular permite a construção de diversas experiências em Educação Popular. Escritores como Carlos Rodrigues Brandão, contribuíram imensamente para o desenvolvimento de obras que analisam a Educação Popular, destinando um espaço central para as narrativas dos grupos populares. Por isto “escola viva”, pois é possível dizer sobre os afetos que circulavam nestes espaços, sobre os conflitos, problematizações e, principalmente, sobre os diversos encontros desde os círculos de cultura até mesas de bar. Ali se discutia a vida, se dialogava sobre a educação.

Em seu artigo *Quando a pedagogia se tornou do oprimido, quando a educação se tornou “popular”* (2015), Brandão, interpelado pelo seu amigo Oscar Jara sobre “afinal, quando a educação popular começou a ser chamada de “educação popular?”” (2015, p. 01), é modesto ao destacar que “talvez seja o meu último escrito sobre educação popular, depois de tantos anos, de tantos diálogos, tantas buscas, tantas perguntas e apenas algumas respostas efêmeras” (2015, p. 01). Vai dedicando sua vida a elencar aspectos que partem de suas experiências sobre a Educação Popular. Inspirada pelos escritos de Brandão e pela pergunta sobre “quando a educação se tornou popular?”, compartilho de um trecho que foi colhido junto ao Movimento Associação de Moradores da Favela Vila Nogueira de Campinas, SP, no qual Freire; Nogueira (1993), ao transcreverem dessas narrativas, possibilitam que nos encontremos com a Educação Popular:

Era cada um na sua luta [...] havia de tudo, mas as pessoas num aparentava se conhecer. [...] E no tanto que as pessoa lutava e pelejava num movimentou a Favela. Era muita luta, você sabe, a peleja do favelado é muita, mas a Favela não se movia pra nada. Era que nem um corpo seco, insistindo na gente mas contra a gente. O esforço de começar foi num sentido assim: movimentar o corpo da Favela. Muitas reunião a gente marcou e veio só uns pouco. Muitas convocação foi feita e a reunião era de poucos. E a gente queria era um comum, né?, um começo que não fosse o começo de cada um mas que fosse um assunto no que todos se principiasse. Fora da favela cada um envergonha de dizer: favelado; mas na Associação podia que as pessoas compreendesse a situação dos morador daqui. Podia que as pessoa se reconhecesse parceiro de uma luta. Até que pessoa percebesse na precisão dela uma luta da gente, nós tudo (p. 67-68).

Esta narrativa nos coloca em uma espécie de Círculo de Cultura, onde é possível imaginarmos o morador pronunciando cada uma destas palavras. No dizer de suas palavras, encontram-se respostas ao que significa a potência da Educação Popular. Destacarei três aspectos: o primeiro – *a Educação Popular possibilita a problematização da realidade*. O

contexto do dizer a palavra deste morador é o do espaço da favela. Ele destaca que cada sujeito que reside neste espaço tem as suas lutas, aparentemente podem parecer lutas individuais, como a do deslocamento até o trabalho, a do acesso à educação, a alimentação, moradia e saúde. Certamente residir em uma favela não é uma escolha, mas está implicado pelas diversas desigualdades sociais existentes na trajetória das pessoas, atingindo gerações que não têm acesso a direitos básicos. Assim, não se trata jamais de escolhas, mas de circunstâncias nas quais estas populações estão implicadas.

Neste processo, o morador comenta que as pessoas “num aparentava se conhecer”, cada uma vai aprendendo a sobreviver enfrentando as suas lutas cotidianas e assim a “Favela não se movia pra nada”. Aqui surge o segundo aspecto da Educação Popular: – *a possibilidade do movimento* – neste caso do “movimentar o corpo da favela”. Este movimento vai acontecendo a partir do encontro destes sujeitos, onde cada um com suas lutas, se reúne para problematizar, para pensa-las, percebendo que muitas são produzidas pela sociedade capitalista, colonialista e patriarcal. O morador comenta que “muitas reuniões a gente marcou e veio só uns pouco”, o movimento é implicado por desafios, por conflitos, aqui é possível pensar em como a Educação Popular pode contribuir na elaboração de ferramentas que possibilitam reunir o povo, seja reunir no bar, na praça, na associação de moradores.

A terceira questão da Educação Popular diz respeito – *a intencionalidade deste movimento*. O morador destaca que neste encontro, na Associação, era possível “que se reconhecesse parceiro de uma luta. Até que pessoa percebesse na precisão dela uma luta da gente, nós tudo”. Esta intencionalidade ou objetivo do movimento, dos encontros, é algo que não está dado, mas que é construído e onde cada coletivo irá elencar os seus desejos. Para que isto aconteça, alguns dos princípios da Educação Popular podem contribuir, como a capacidade de diálogo do coletivo, de abertura para palavra do outro, de como os conflitos são processos que vão sendo vivenciados, entre outros.

A Educação Popular, ao possibilitar a *problematização da realidade, ao ser movimento e ao construir intencionalidade neste movimento*, vai produzindo transformação na sociedade. Compreendemos, assim, que “educação popular e mudança andam juntas. Essa educação renovada, transforma não apenas os métodos de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 62). A partir deste tripé e sem a intenção de reduzir a Educação Popular aos três aspectos destacados, podemos pensar na construção de um projeto de extensão desde o lugar da Educação Popular. Para tanto, a questão que se coloca é quando a extensão é (se torna) popular?

No tópico acima, sobre os projetos de extensão assistencialista, da invasão cultural e mercadológico, encontramos pistas de quando a extensão não é popular. Já a perspectiva decolonial e feminista elencam aspectos da Educação Popular. O que abordarei aqui, são alguns dos inúmeros caminhos possíveis para o desenvolvimento de um projeto de extensão, na perspectiva da Educação Popular.

Para que o projeto de extensão se constitua como popular é preciso que esteja imerso nos contextos dos movimentos populares. Extensão sem vínculo com as pessoas não é extensão universitária, mas sim uma prestação de serviço, que realizado o contrato e feito pagamento do mesmo, as partes retiram-se do processo. Como destacado acima, a escola viva da Educação Popular se refere a movimentos populares; também a universidade viva da extensão universitária são os movimentos populares, com suas diversas pautas, seus desafios e potencialidades.

Junto com e não para estes é possível que a extensão universitária construa os três eixos destacados acima, que compõe a proposta da Educação Popular: *problematização da realidade; ser movimento e construir intencionalidade neste movimento*. A palavra popular nos remete ao povo e povo pode nos remeter ao mundo, à sociedade, ao aspecto da terra.

Vieira, ao escrever sobre o conhecimento como atividade da universidade, recorre à noção da terra como um elemento essencial na compreensão dessa relação. Para exemplificar, o autor rememora o conto oriental de Krishna. Na infância a divindade Krishna, ao estar brincando, teria comido terra e quando a sua mãe foi verificar o ocorrido e retirar a terra, ao abrir sua boca, conseguiu enxergar todo o universo, tendo uma visão dos astros, das constelações e planetas. Vieira destaca que:

Foi comendo a terra que foi possível chegar ao universo. Esta parece ser uma atitude chave para compreendermos a dinâmica inerente ao conhecimento humano que, em busca do universo, pretende uni-versar. Para chegarmos ao conhecimento do universo, é preciso comer a terra, apropriar-se dela, torná-la parte de nós [...] A extensão, nessa perspectiva, é o caminho de chegada a terra – ao território, ao mundo. [...] Para ser compreendido, o mundo precisa ser, antes de tudo, acessado, explorado, problematizado e “comido”. E isso só é possível se os conceitos cristalizados da universidade forem repensados: ensino, sala de aula, conteúdo, entre outros (2017, p. 11-12).

Desta forma, para construção do projeto de extensão a partir do popular, do povo, do território, para problematizar o mundo, é preciso que a extensão universitária “coma terra”, como bem destacado por Vieira, pois não pode existir problematização e compreensão do mundo sem acessá-lo. Terra, neste contexto da extensão, pressupõe a relação da universidade com o território, com as comunidades. Nesta relação pedagógica é que se possibilita que

problematizemos os conhecimentos, as técnicas do universo acadêmico e que construamos novos saberes, metodologias e formas de transformar o mundo, junto com as pessoas e não para elas.

O fazer e ser extensionista não se limitam ao conhecimento da biblioteca da universidade, ao conhecimento dos momentos de aulas, mas se constroem nos territórios, junto aos desafios e possibilidades do popular, do povo. O projeto extensionista de Educação Popular não é algo estático, não temos um manual que define como ser seguido, pois está em constante desenvolvimento. Cabe também destacar que assumir esta perspectiva, enquanto projeto de extensão desde a Educação Popular, pressupõe compor espaços coletivos que priorizem a participação de todos os sujeitos envolvidos e que este processo “é uma noção que (ao mesmo tempo) educa e politiza as pessoas” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 62). Assim, a extensão torna-se um espaço de construção de uma educação que politiza as pessoas, que problematiza as múltiplas realidades, que forma para uma perspectiva crítica de atuação no mundo.

Além dos autores mencionados acima, os quais contribuem na construção de referenciais e de experiências em Educação Popular, cabe pensarmos sobre a produção e o papel das mulheres na Educação Popular, que por muitas vezes estão/são invisíveis no tocante ao debate desta temática. Invisibilidade que não é restrita à Educação Popular, mas que atinge toda a sociedade e que tem, na sua base, processos patriarcais e machistas, inclusive, na linguagem e produção de conhecimento. Portanto, não significa que as mulheres não estiveram contribuindo na construção da Educação Popular, mas suas produções e contribuições foram invisibilizadas. Esta invisibilidade como apontado por De Souza; Ribeiro; Pereira (2021) tem nome e se chama invisibilidade histórica; a invisibilidade acadêmica e a invisibilidade nos espaços de poder. Romper com estes processos vem sendo uma das principais bandeiras do movimento feminista.

Assim, um projeto de extensão que se desafia a emergir da Educação Popular, necessita estar atento a estes processos, os quais irão compor algumas das suas pautas, como um espaço no qual as mulheres, os negros, o público LGBT, entre outros movimentos, possam encontrar lugar para o dizer de sua palavra. Sobre isto, Castro; Machado (2016) destacam que:

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que as pessoas se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de algumas mulheres e homens, mas direito de todas as pessoas (CASTRO; MACHADO, 2016, p. 20).

Dizer a palavra significa um direito de transformar o mundo, o seu mundo, o nosso mundo. Acredito ser este um dos grandes potenciais do projeto de extensão da Educação Popular: o acesso ao direito de existir, de tornar visível os rostos das opressões, de romper com o silêncio, de dizer a sua palavra e o de colocar a Universidade Brasileira em constante movimento na desconstrução de uma relação estudante-professor, instituição-sociedade que é calcada no distanciamento. Aproximá-la do movimento de afetação, de cheiro do povo, de corpos diversos, de desejos que encontram na universidade uma instituição viva.

3 O TÚNEL DO PROJETO DE SOCIEDADE E O ANÚNCIO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Ao apresentar a extensão universitária através de projetos desenvolvidos pela perspectiva bancária e libertadora, mobilizada pelas vozes do Manifesto de Córdoba (1918), especialmente pelo construir uma “obra de liberdade que se inicia” (BARROS, 1918, p. 06), escolhi dar espaço, nesta escrita, ao projeto de extensão libertador, o da epistemologia feminista, decolonial e da Educação Popular, com intuito de que seja uma possibilidade de anúncio para caminhos e estratégias de enfrentamento ao projeto de sociedade capitalista, colonialista e patriarcal.

Metaforicamente, este projeto de sociedade, pautado pelo tripé da dominação, me recorda uma experiência que vivenciei na cidade de Vespasiano Corrêa (RS), local onde foi construído o Viaduto 13²¹. Vizinhas a este, ficam as cidades de Muçum e Guaporé, onde existem 34 túneis (ELY, 2016). Percorrer alguns dos túneis é uma aventura, pois temos a sensação de que o trem passará a qualquer momento. O breu e o silêncio do túnel, a necessidade de ter uma lanterna, imobiliza ou faz com que a pessoa siga caminhando, neste caso o melhor não é olhar para trás, onde não existe nenhuma luminosidade. O projeto de sociedade capitalista, colonialista e patriarcal nos coloca no túnel, onde alguns têm condições de adquirir lanternas e seguir o percurso e outros são esmagados pelos trilhos do trem. Há os imobilizados pelo medo, pela fome, pelo cansaço, e ainda outros que percorrem o espaço de dentro do trem, aproveitando a paisagem e sem receio algum de seguir o percurso.

Para quem não pode estar no trem, existe uma maneira de atravessar os túneis, que dá mais segurança, que é a de estar em grupos de pessoas, isto faz com que o diálogo, as vozes e os passos transmitam um pouco de tranquilidade, como também, oferece mais luz ao ambiente, provinda das lanternas dos caminhantes.

Introduzo este tópico, a partir desta experiência, para abordar algo que metaforicamente expressa um pouco do que pode significar a interdisciplinaridade. A extensão universitária é feita de gentes e com gentes e somente poderemos atravessar o túnel do projeto de sociedade capitalista, colonialista e patriarcal, com gentes e por meio de processos coletivos e, principalmente, interdisciplinares.

²¹ “O Viaduto 13 se ergue com imponentes 143 metros de altura e 509 metros de extensão. Inaugurado em 1978, o V13 é o segundo viaduto férreo mais alto do mundo e o maior da América Latina” (ELY, 2016).

A Resolução N° 7, de 18 de dezembro de 2018, no capítulo I, destaca, através do art. 3°, que “a Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação” (BRASIL, 2018).

O processo interdisciplinar é o primeiro aspecto mencionado nesta Resolução como constituição da extensão universitária. A compreensão do mesmo é algo que não se esgota. A presente dissertação, construída em um Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar, parte da noção de que

a tarefa de procurar definições “finais” para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar. Na medida em que não existe uma definição única possível para este conceito, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento, entendemos que se deva evitar procurar definições abstratas da interdisciplinaridade (LEIS, 2005, p. 05).

A partir disto, o que apresento a seguir são três possibilidades de interpretar a interdisciplinaridade, as quais podem contribuir na constituição do processo interdisciplinar extensionista, sem a intenção de enquadrá-la em um conceito único. A primeira, escrita por Leis (2005), destaca que “a interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Existem sempre, portanto, várias reações interdisciplinares possíveis para um mesmo desafio do conhecimento” (p. 05). O processo interdisciplinar extensionista, ao se tornar uma “reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada”, possibilita um enfrentamento à “departamentalização da universidade” (LEIS, 2005, p. 05), seja este teórico ou metodológico.

A segunda é apresentada por Cavanhi; Pereira; (2021), estes destacam “que não há urgência de uma definição única e permanente, mas que a interdisciplinaridade seja entendida como um movimento, uma proposta, uma aposta, uma prática, enfim, uma postura em relação ao conhecimento, sua produção e difusão (p. 147). Isto é central no processo interdisciplinar da extensão universitária e nos leva a alguns questionamentos, como: qual a posição que a universidade adota ao se aproximar da comunidade? Qual a postura assumida pela academia neste processo? Como produzir conhecimento com e na comunidade?

O terceiro aspecto é compartilhado por Gadotti, que descreve que a partir dos anos de 1987 e 1988, Paulo Freire “desenvolve o conceito de interdisciplinaridade dialogando com educadores de várias áreas na universidade de Campinas, empenhados num projeto de educação popular informal” (1996, p. 101). Sobre este trabalho, Freire; Mazza; Nogueira afirmam que:

Cada profissional (cada cientista) é “revisto” então pela atividade dessas monitoras. Cada profissional acompanha as práticas usuais junto à favela, junto à criança e procura canais de comunicação, canais de reflexão partilhada. Sem que ninguém perca de vista sua específica propriedade reflexiva, todo mundo “se volta” sobre os desafios que a favela propõe para a socialização de suas crianças (1987, p. 40).

O processo interdisciplinar extensionista pode ser uma possibilidade de revisar as experiências, saberes e atividades de cada sujeito que compõe a extensão universitária, sejam estes profissionais, moradores dos territórios, estudantes ou professores. Esta revisão não parte de forma individual, mas expressa a oportunidade de construir canais de comunicação, de reflexão partilhada. Canais que podem abrir espaço para o diálogo, para círculos de cultura. Neste processo, as especificidades de cada área podem ser expressas, então cada um dos integrantes não irá perder sua específica propriedade reflexiva, permitindo que no coletivo se construa a experiência de se voltar sobre os desafios e possibilidades desta atividade, programa ou território de atuação e não ficar voltado isoladamente para a sua área do conhecimento e de atuação.

Reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada, postura em relação ao conhecimento, possibilidade de revisão das práticas, canal de reflexão partilhada e uma maneira de se voltar à construção do projeto de sociedade são algumas das perspectivas de constituição do processo interdisciplinar da extensão universitária.

3.1 AS CARTAS DO FOREXT E A INTERDISCIPLINARIDADE

Não existem receitas sobre como constituir processos interdisciplinares na extensão universitária. Mas sabemos que o compartilhamento de saberes e o diálogo são ferramentas importantes para construções interdisciplinares.

Uma experiência que vem mobilizando estes processos é o Forext - Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Educação Superior, o qual teve início em 1999. Conforme o Estatuto do Forext, integram este Fórum as “ICES vinculadas à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC)” (FOREXT, 2014, p. 01), o mesmo tem como um de seus objetivos “I - analisar, debater, propor políticas, estratégias e questões relativas à Extensão e à Ação Comunitária de interesse de seus membros” (FOREXT, 2014, p. 01).

Desde 1999, ao término de cada encontro do Fórum, que acontece em regiões distintas do país, é publicado uma Carta do Forext, a qual sistematiza os principais debates do Fórum.

De 1999 a 2017 foram divulgadas 16 cartas, orientadas pelas temáticas centrais do Forext. Destas 16 cartas, 05 contém a palavra interdisciplinaridade, conforme segue:

- Carta de Brasília – 2003 – Temática do Fórum: *Contribuição do fórum para o processo de construção das políticas de avaliação da extensão universitária.*

A elaboração de instrumentos e a capacitação técnica para a avaliação in loco buscarão a materialização dos princípios e diretrizes apresentados em procedimentos metodológicos. Estes procedimentos deverão considerar as seguintes dimensões: [...] b) como uma atividade extensionista contribui para a interdisciplinaridade; (FOREXT, 2003, p. 06).

- Carta de Balneário Camboriú – 2013 – Temática do Fórum: *Identidade e Complexidade na extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES).*

Do ponto de vista político e institucional o Encontro também apresentou o documento contendo os Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES, destacando pontos importantes como a concepção de extensão universitária, a indissociabilidade e interdisciplinaridade como princípios pedagógicos, gestão e financiamento da Extensão, monitoramento e avaliação da extensão, entre outros (FOREXT, 2013, p. 02).

- Carta de Campinas – 2014 – Temática do Fórum: *Curricularização da Extensão nas ICES Desafios do PNE 2014-2024.*

Nas manifestações dos participantes observaram-se contradições e dúvidas de como efetivar a curricularização da extensão sem correr o risco de modificações simplistas, exógenas e superficiais que comprometam a história e o legado da extensão universitária brasileira. Foi, ainda, reiterada a proposição de um projeto macro pautado pela interdisciplinaridade e indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, repensando-se a formação do conhecimento e a proposta curricular como um todo. Deliberou-se que o redesenho qualitativo da extensão universitária para além de meros 10% da carga horária da estrutura curricular do ensino superior, deve ser orientado, portanto, por uma ampla discussão entre gestores, docentes, discentes, sociedade, fóruns de Pró-Reitores, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Associações, tais como: ABRUC, ANEC, ABIEE, COMUNG e ACAFE; (p. 01) O compartilhamento de experiências enriqueceu as reflexões e delineou como desafios às ICES: [...] b) promover ampla discussão da temática curricularização da extensão, através do diálogo interdisciplinar e intersetorial, dentro da universidade, bem como integrar a discussão nos demais fóruns de Pró-Reitores, MEC e CNE” (FOREXT, 2014, p. 02).

Carta de Porto Alegre – 2017 – Temática do Fórum: *Desafios da Extensão frente ao cenário educacional brasileiro.*

Compartilham, os gestores de extensão das Instituições Comunitárias de Educação Superior, o firme propósito de intensificar o processo de qualificação dos projetos e programas de extensão, ampliarem os canais de interlocução entre as IES, e auxiliar a Comissão Nacional na discussão das diretrizes nacionais. A partir da aprovação da Resolução, os gestores trabalharão de maneira coletiva para implantar critérios de avaliação auditáveis interna e externamente, projetos de natureza interdisciplinar (FOREXT, 2017, p. 05).

Estas quatro cartas abordam a interdisciplinaridade como procedimento metodológico, como possibilidade dialógica para a implementação da curricularização da extensão, sugerindo que a Política Nacional de Extensão das ICES pudesse abordar a interdisciplinaridade como processo pedagógico e também acerca do papel dos gestores na construção de um projeto de natureza interdisciplinar. Porém, nenhuma destas aborda de maneira sistemática a noção de interdisciplinaridade. É na carta de 2016 que isto é proposto, conforme segue:

- Carta de Goiânia – GO – 2016 – Temática do Fórum: *Articulações entre Extensão, Pesquisa e Inovação.* Nesta carta as palavras *interdisciplinar* ou *interdisciplinaridade* são citadas oito vezes.

Os palestrantes convidados problematizaram a questão da interdisciplinaridade de maneira enfática e desafiadora. Trabalhar de maneira interdisciplinar exige cooperação a partir de uma relação dialógica entre as diversas disciplinas e áreas do conhecimento envolvidas. A partir desta cooperação viabiliza-se uma transferência de conceitos e métodos entre as diversas áreas que poderá, gradualmente, suplantando as barreiras disciplinares e constituir norteadores e indicadores de natureza transdisciplinar (FOREXT, 2016, p. 02).

A temática deste Fórum, ao abordar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que é uma das principais características da universidade (BRASIL, 1988), desafia as ICES para o fortalecimento da interdisciplinaridade, destacando que este processo exige a cooperação entre as IES a partir da perspectiva dialógica. A carta segue apontando que “do ponto de vista institucional, a adoção de atitudes e conceitos de natureza interdisciplinar promoverá novas relações entre conteúdos e instrumentos característicos de cada uma das atividades fim: ensino, pesquisa e extensão” (FOREXT, 2016, p. 02).

A abordagem da perspectiva interdisciplinar, segundo as palavras da carta, necessita ser uma decisão institucional e não somente de alguns projetos de extensão da IES, visto que esta perspectiva da interdisciplinaridade é voltada ao tripé universitário. Isto promoverá, na instituição, novas relações permeadas pela aproximação entre as áreas do conhecimento, pelo diálogo, como também pelo conflito e pelas múltiplas maneiras de se lidar com a perspectiva interdisciplinar, além da produção de conhecimento. A carta destaca que “a formação de profissionais com uma mentalidade interdisciplinar deve incluir também uma visão humanista sobre os processos de produção e transferência de conhecimentos da Universidade para os diversos segmentos da sociedade (FOREXT, 2016, p. 02).

A carta também desafia para que os primórdios dos projetos estejam contemplados com metodologias que são interdisciplinares, destacando que “a inovação social poderá emergir de trabalhos interdisciplinares, desde que as estruturas institucionais sejam apropriadas para esta

finalidade. Neste sentido, os projetos e programas de extensão devem estar embasados numa metodologia interdisciplinar desde a sua concepção” (FOREXT, 2016, p. 02).

Esta carta deixa explícito que não basta apenas as ICES compreenderem o que significa a interdisciplinaridade, mas são necessários movimentos institucionais que possibilitem, a partir do diálogo e da escuta desde as mais variadas áreas do conhecimento, encontrar “posturas de produção de conhecimento” (CAVANHI, PEREIRA, 2021, p. 147) que estejam desejosas de construir saberes em conjunto, de pensar nas diversas problemáticas do mundo de maneira cooperativa, de produzir projetos de pesquisa desde perspectivas interdisciplinares do conhecimento. Além de promover uma formação integral aos professores e estudantes, possibilita a promoção de novas relações universitárias, sejam elas na universidade, com as comunidades ou entre instituições de Educação Superior. A extensão universitária é um espaço fértil para estes processos, porém cabe destacar a importância de realizá-la de forma articulada com o ensino e a pesquisa, a fim de que se desenvolva de forma indissociável.

Mesmo não tendo uma receita de como desenvolver a interdisciplinaridade, existe algo que é indispensável na concepção de propostas interdisciplinares. E quem, a partir de suas experiências, nos deixou este legado foi Paulo Freire, ao afirmar que

[...] percebi que nossa interação viveu momentos iniciais de um crescente afeto; e foi pela afeição que fomos nos aproximando. É comum que pouco nos vejamos, cada profissional vai estabelecendo os seus horários semanais de contato com a favela, daí que a gente se veja, quase sempre, através de uma atuação conjunta. Existindo essa “mediação”, um profissional e outro, mediados pela favela, anotei que nós nos afeiçoamos por características uns dos outros. E anotei isto como um ponto de partida. Foi a partir disso que fomos percebendo os talentos de cada atuação profissional. Partimos desse afeiçoar-se para, em seguida, contarmos uns com os outros. Na sequência fomos “nos engordando” cada qual com o potencial criativo que os parceiros desenvolviam (FREIRE, MAZZA, NOGUEIRA, 1987, p. 52).

A afeição é o ponto de partida para que as propostas interdisciplinares possam encontrar espaço, metodologias, teorias e lugares nas universidades e nas comunidades. Sem afeição a interdisciplinaridade torna-se uma técnica protocolar ou discurso vazio. Esta afeição não exclui os momentos de conflito, de questionamento sobre a especificidade de cada área, sobre os múltiplos desafios que a perspectiva interdisciplinar comporta, mas possibilita que nos “engordemos” de gentes, de saberes e do potencial de cada sujeito que se dispõe a construir a interdisciplinaridade, sejam eles estudantes, professores, lideranças das comunidades, educadores populares, pesquisadores, entre outros.

3.2 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: UMA TRAVESSIA COMPLEXA

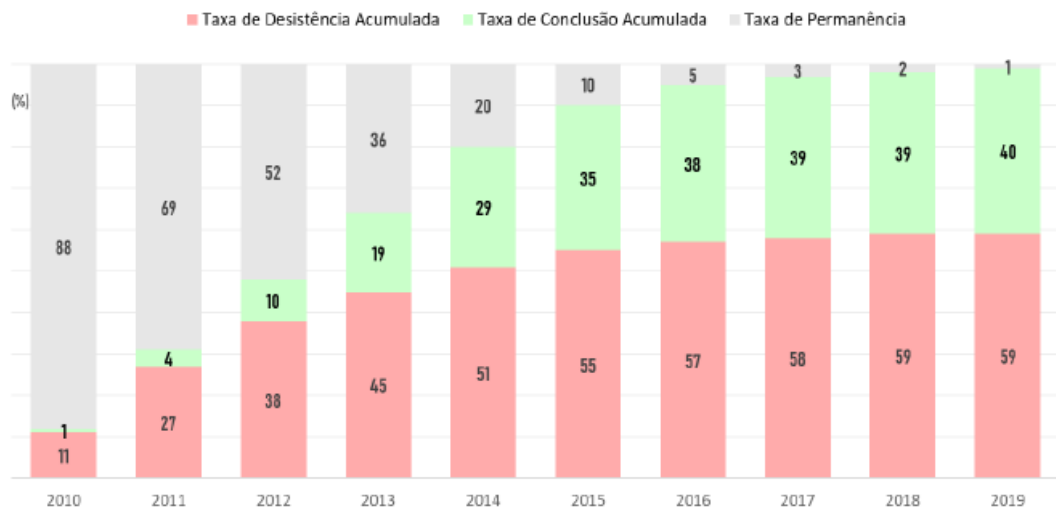
Tendo apresentado aspectos de uma breve análise do projeto de sociedade, no qual a universidade é uma instituição que não somente está inserida, como contribui para o seu desenvolvimento e, em havendo elencado alguns dos projetos de extensão a partir da educação bancária e libertadora, foi possível, na condição de estudante de um programa de pós-graduação interdisciplinar, destacar elementos de constituição do processo interdisciplinar extensionista.

Outro aspecto que se apresenta no contexto universitário é o do desafio dos estudantes com a permanência estudantil, na universidade, a partir de suas categorias administrativas, que a definem como pública, privada e comunitária. Também, tendo em vista os projetos de educação em disputa, os modelos de gestão universitários têm implicações diretas na permanência dos acadêmicos. Concluir uma graduação pode ser comparado como um processo de travessia, como aparece em um trecho da obra Grande Sertão – Veredas, em que João Guimarães Rosa (1984, p.33) destaca “assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou”. Ingressar na universidade não é garantia de que os estudantes conseguirão concluir a sua formação e tornarem-se graduadas. Obter o diploma pode ser o desejo destes, mas em algumas situações a travessia faz com que os estudantes cheguem em um ponto diverso do desejado inicialmente.

Neste sentido é importante elencar aspectos do que significa a permanência estudantil, dos desafios com relação à permanência em Instituição Comunitária e dos sentidos da bolsa para estudantes das classes populares. O Censo da Educação Superior (2019) aponta alguns elementos que possibilitam olhar para aspectos da permanência estudantil, por meio dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação 2010 – 2019 (INEP, 2019).

São considerados três conceitos para produzir os indicadores: “a permanência (aluno continua com um vínculo ativo no seu curso de ingresso); a desistência (aluno desiste do seu curso de ingresso, por meio da desvinculação do curso ou por transferência), e a conclusão (aluno se forma no seu curso de ingresso)” (INEP, 2019, p. 30). Através destes indicadores, é possível compreender que a taxa de evasão, em 2019, atingiu um índice de 59%.

Tabela 4 - Evolução da Média dos Indicadores de Trajetória dos Ingressantes em Cursos de Graduação de 2010 – Brasil - 2010-2019

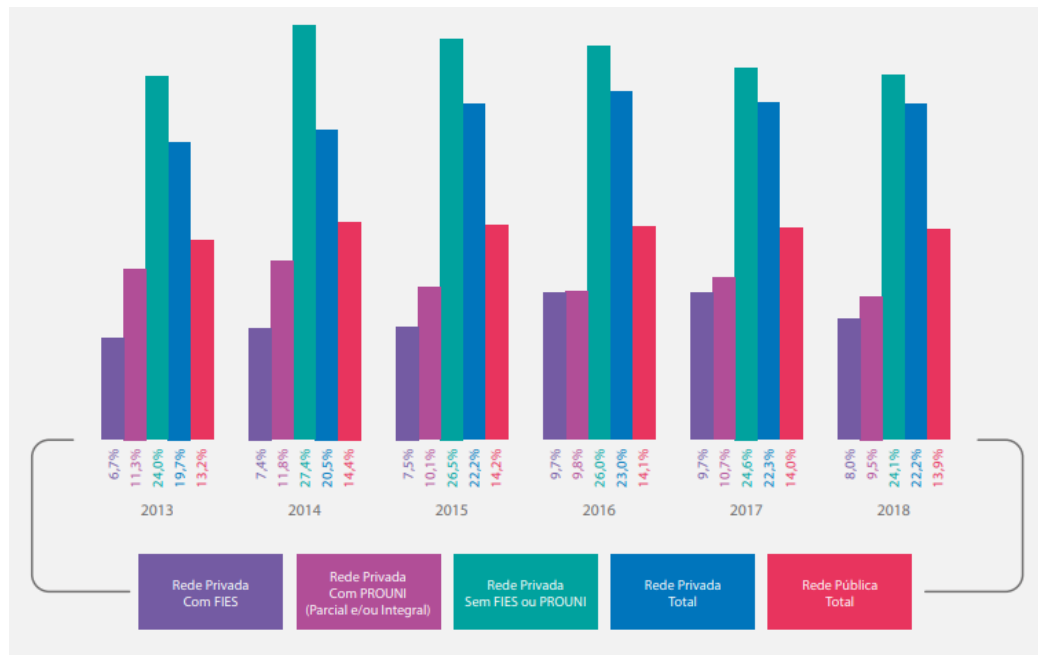


Fonte: Inep (2019).

Se por um lado os dados estatísticos da Educação Superior apontam para um crescimento do número de matrículas nas IES, de outro, os indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação de 2010 - 2019 indicam um índice alto de evasão das IES. Se até os anos de 2000 um dos grandes desafios era ingressar na universidade, nos últimos anos uma das dificuldades é com relação à permanência na Educação Superior.

Outro dado sobre a evasão é apontado pelo *Mapa do Ensino Superior 2020* (SEMESP, 2020, p. 24), que compara dados da evasão em IES que ofertam o Prouni e o Fies e em IES onde estes programas não existem, conforme tabela a seguir.

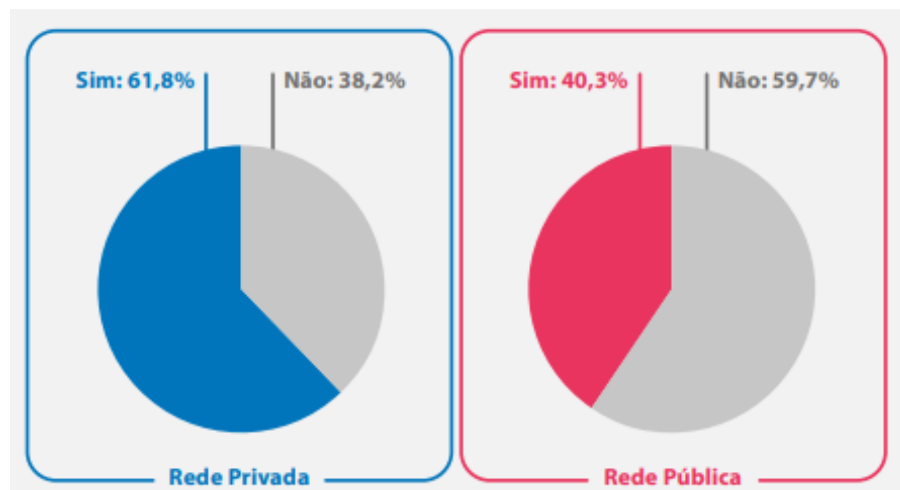
Gráfico 1 - Cursos de Graduação Presenciais



Fonte: Semesp (2020).

Em 2018, na Rede Privada sem Fies ou Prouni, o índice de evasão chega a 24, 1%, somados os índices de evasão da Rede Privada com Prouni e com Fies, em 2019, chega a 17, 05%. Este dado demonstra a importância dos Programas e Financiamentos Federais no tocante à permanência de estudantes na Educação Superior. O Mapa também destaca aspectos sobre o perfil dos estudantes no tocante à empregabilidade, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Empregabilidade de estudantes – Rede Pública e Privada.

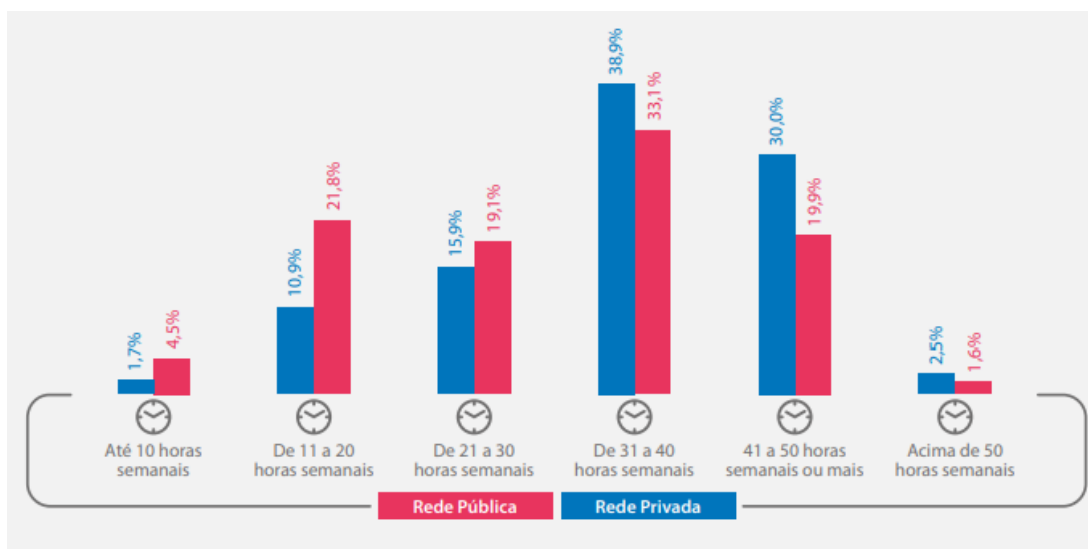


Fonte: Semesp (2020).

Os estudantes que acessam a Rede Privada precisam trabalhar, visto que aqueles que não são prounistas com bolsa integral, necessitam pagar a mensalidade do curso. Já na Rede Pública o cenário é distinto, apontando que 40% trabalham. Com relação a carga horária de

trabalho é possível perceber que os maiores índices estão entre 31 a 50 horas de trabalho, com predominância na Rede Privada.

Gráfico 3 - Carga Horária de estudantes da Rede Pública e Rede Privada



Fonte: Semesp (2020).

Os estudantes da Rede de Educação Privada no Brasil, são acadêmicos que conciliam o trabalho com o universo dos estudos, isto tem implicações diretas na permanência destes na universidade. Em 2007, durante o primeiro encontro dos estudantes prounistas da cidade de São Paulo, foi entregue, ao Ministro da Educação, uma carta com um conjunto de nove reivindicações. Nesta ocasião, “Haddad elogiou a objetividade da carta entregue pelos estudantes, definindo-a como uma das contribuições mais importantes que recebeu desde que está à frente do Ministério da Educação” (DINDO, on-line, 2007). As pautas do documento (UNE, 2007) foram estas:

- 1) Por mais informação;
- 2) Por critérios mais claros para os casos de perda de bolsa, pelo fim da exigência de comprovação anual de renda;
- 3) Pelo direito à transferência de universidade;
- 4) Por igualdade de direitos de concorrência a todos os espaços da universidade;
- 5) Pela garantia de conclusão plena dos cursos;
- 6) Por condições de permanência e programas de inserção no mercado de trabalho;
- 7) Por formação completa: por incentivo de ingresso em pós-graduações;
- 8) Pela implementação real da comissão nacional de acompanhamento e controle social do ProUni;
- 9) Por formação de qualidade (p. 01-05).

As pautas apresentadas na carta, evidenciam alguns dos desafios vivenciados pelos estudantes prounistas, como “por condições de permanência”. Sobre este ponto da pauta, os estudantes afirmaram que

[...] não podemos ignorar que mesmo com a isenção da mensalidade, nossa permanência durante a graduação é difícil. Como sabemos, a trajetória escolar exige muito mais do que a garantia da carteira na sala de aula. As necessidades são várias: desde a alimentação, o transporte público até a própria moradia para muitos de nós que mudam de município. Além disso, existem as exigências diversas que cada curso nos submete, com materiais muitas vezes caríssimos e decisivos, uma vez que cobram a possibilidade da reprovação não pela ausência de mérito, mas de dinheiro suficiente para acompanhar os demais colegas (UNE, 2007, p. 04).

A permanência é um tema abordado por autores como Heringer e Vargas (2015); Heringer e Honorato (2013); Sousa e Portes (2011), na perspectiva da assistência e permanência, mencionando que a permanência estaria voltada para a dimensão pedagógica, enquanto a assistência para o aspecto econômico. Dyane Santos, ao escrever sobre a temática da permanência estudantil, distingue a noção de persistência e de permanência,

[...] argumentando que a permanência comporta a possibilidade de transformação, ao passo que o primeiro foca apenas na duração do tempo. Sendo assim, para além do tempo cronológico, a permanência envolve o espaço simbólico, onde os indivíduos dialogam, trocam experiências e se transformam. Há três dimensões constitutivas da permanência: a) a permanência enquanto duração (tempo), b) a simultaneidade da permanência, ou seja, a transformação do indivíduo e também do meio social em que ele circula e c) a sucessão ou pós-permanência, que é a possibilidade de continuação do estudante em outros graus acadêmicos. Assim como Zago (2006), Santos (2009) propõe dois tipos de permanência, a material, que está associada às condições objetivas necessárias para o estudante finalizar o seu curso, como recursos para transporte, material didático, alimentação etc., e a simbólica, que se refere à identificação, reconhecimento e pertencimento ao grupo (2009, p. 69).

Para Santos (2009), a permanência contempla pelo menos dois aspectos: um de ordem material e outro de cunho simbólico. No que se refere à permanência estudantil dos prounistas, o aspecto material está ligado aos desafios que os estudantes enfrentam para custear os gastos com alimentação, materiais de estudos, aluguel. Muitos dos prounistas são provenientes de cidades do interior, sendo necessário que os mesmos passem a residir em cidades universitárias, acarretando em dificuldades financeiras e, algumas vezes, na desistência da bolsa.

Quanto ao aspecto da permanência simbólica, Santos (2009) aponta que “os estudantes das classes populares que adentram a universidade, em geral o fazem de forma pioneira e os primeiros dias são de muito estranhamento àquele mundo distante e distinto do seu” (p. 73-74). Estar na universidade se torna um estranhamento, inscrevendo a permanência simbólica, “que diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e, portanto, pertencer ao grupo” (SANTOS, 2009, p. 23), algo a ser pensado e construído pela universidade em conjunto com os prounistas. A elaboração de programas de apoio ao pertencimento, reconhecimento e a

identificação destes estudantes com seus cursos e com a universidade é uma das grandes propostas à permanência estudantil.

No cenário brasileiro, um dos programas que fortalece a permanência estudantil é o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, que é “executado no âmbito do Ministério da Educação e tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010). Algumas das ações que compõem este Programa são: “I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI – cultura” (BRASIL, 2010).

Este Programa, contudo, é destinado às IES Federais. O fato de não poder acessar o PNAES acaba por desafiar financeira e metodologicamente as IES comunitárias a construírem internamente, a partir de suas condições e de seu modelo de gestão, programas, projetos e políticas institucionais de atenção aos estudantes.

No que se refere à Universidade de Passo Fundo, um dos programas que vem potencializando a permanência estudantil é o Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos Comunitários (PAIDEx), que foi institucionalizado em junho de 2011, através de uma Resolução Instrutiva do Conselho Universitário da IES. São objetivos deste:

I. apoiar a participação de estudantes de graduação e de pós-graduação em ações de extensão (projetos, eventos, cursos ou prestação de serviços), buscando consolidar áreas temáticas de atuação extensionista, incrementando a relação entre extensão, ensino e pesquisa; II. incentivar estudantes e professores a desenvolverem atividades que tenham como meta o envolvimento da comunidade regional e acadêmica em atividades educacionais, sociais e culturais; III. aprimorar o processo de formação de profissionais cidadãos; IV. comprometer a extensão com a produção e disseminação do conhecimento (UPF, 2011, p. 01).

Entre as formas de apoiar a participação destes estudantes, a oferta de bolsas de extensão de 08, 12 ou 20 horas como “um auxílio financeiro proporcionado pela UPF a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação, vinculados a um projeto de extensão institucionalmente aprovado pela Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários” (UPF, 2011, p. 03). De 2012 a 2018 a UPF disponibilizou, aos estudantes do Campus I e II de Passo Fundo, 6386 bolsas do PROUNI e 1502 bolsas de 08, 12 ou 20 horas do PAIDEx, a seguir as tabelas que exemplificam isto:

Tabela 5 - Número de Bolsas PAIDEx – (2012 a 2018)

Ano	Bolsas PAIDEX	08 horas	12 horas	20 horas
2012	92	39	26	26
2013	165	43	63	59
2014	217	90	73	54
2015	212	94	75	43
2016	235	117	64	54
2017	304	173	75	56
2018	278	148	72	58
Total	1.502	704	448	350

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Divisão de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade de Passo Fundo (2020).

Tabela 6 – Número de bolsas disponibilizadas através do PROUNI – (2012 a 2018)

Ano de inclusão ao PROUNI	Total de Bolsas	50%	100%
2012	946	604	342
2013	772	386	386
2014	1132	502	630
2015	937	497	440
2016	849	462	387
2017	1011	625	386
2018	739	403	336
Total	6386	3479	2907

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados Setor de Bolsas da Universidade de Passo Fundo (2020).

Tabela 7 – Número de bolsista PAIDEx com carga horária de 20 horas semanais e prounistas – (2012 a 2018)

Ano	Bolsistas Paidex 20 horas e Prounistas
2012	9
2013	14
2014	10
2015	9
2016	12
2017	17
2018	23
Total	94

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados Divisão de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade de Passo Fundo (2020).

Entre 2012 e 2018, a Universidade de Passo Fundo disponibilizou 94 bolsas PAIDEx de 20 horas para estudantes prounistas. Para estes estudantes, o valor recebido pela bolsa significava a possibilidade de permanência no contexto universitário, subsidiando o aluguel, alimentação, transporte, além disso, o ser/estar extensionista os inseriu em coletivos de extensão que possibilitaram o fortalecimento da identificação e reconhecimento com outros extensionistas e prounistas. Os projetos e programas de extensão, das diversas áreas, fortaleceram a permanência simbólica dos mesmos. Assim, o PAIDEx não assegurou apenas a permanência material, mas também a simbólica, proporcionando uma formação integral ao estudante prounista e bolsista PAIDEx.

Por outro lado, apresento para a discussão a perspectiva das contradições da bolsa, tendo em vista que a experiência extensionista deve ser algo que todos os estudantes das universidades acessem, sendo um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. Perceber a extensão como um direito, pressupõe compreendê-la de forma articulada com o ensino e a pesquisa, Carrasco; Cassina; Tommasino (2017) destacam que “la actividad de extensión está estrechamente vinculada con la investigación a la cual debe darle sentido y razón de ser, también, como es sabido, a la docencia. Extensión e investigación nutren a la docencia de contenidos que superan lo estrictamente discursivo y a veces retórico” (p. 52). Isto é algo que vem se desenvolvendo na realidade brasileira, especialmente na última década, com a ampliação da discussão acerca da curricularização da extensão.

Porém, é preciso pensar a bolsa da extensão de forma mais ampliada, considerando que, como destacado anteriormente, alguns recortes referentes à categoria administrativa da universidade, à sua gestão, ao contexto da Educação Superior brasileira, ao acesso e permanência dos estudantes na IES, principalmente, percebendo como os estudantes da classe trabalhadora vivenciam a universidade. Isto necessita ser cada vez mais problematizado, estudado, pesquisado, para que assim as IES possam construir processos nos quais todos os estudantes das universidades tenham acesso a uma travessia universitária de qualidade, que compreende aspectos pedagógicos, como o do direito ao ensino, pesquisa e extensão, bem como ‘qualidade’ se refere a poder se alimentar na universidade, a ter condições financeiras de subsidiar um aluguel, passagens e livros. Na realidade da Universidade de Passo Fundo, esta qualidade vem sendo fortalecida a partir de Programas como o PAIDEx.

3.3 DAS TRILHAS DESTE ATO DE PESQUISAR

Esta pesquisa nos reúne em um ato de pesquisar que parte de metodologias da Educação Popular, isto diz de um processo de escolha por instrumentos que mobilizam uma extensão desde o lugar do crítico e do libertador. Esta metodologia de pesquisa foi sendo construída a partir de quatro eixos: *da pesquisa participante; das Cartas Pedagógicas; de um Curta-Metragem e a análise deste material a partir de alguns pressupostos da sistematização de experiências*. Isto construiu o que intitulamos de trilha, compreendendo que este processo não esgota as possibilidades de pesquisa sobre extensão universitária, mas pelo contrário, possibilita que apontemos algumas respostas a pergunta central desta pesquisa: *quais as contribuições da extensão universitária para a permanência de estudantes prounistas e bolsistas PAIDEx da Universidade de Passo Fundo entre os anos 2012 a 2018?*

3.3.1 Da pesquisa participante

Esta forma de fazer pesquisa, a partir das concepções da Educação Popular, possibilita que mobilizemos a escrita tendo como orientação o seguinte questionamento: “a quem sirvo com a minha ciência?” (FREIRE, 1999, p. 36), e também como e com quem sirvo com a minha ciência? Parto da compreensão de que a busca pela produção de conhecimento é algo coletivo e não somente sobre o coletivo, aqui expresso pelas graduadas que foram prounistas e bolsistas PAIDEx da Universidade de Passo Fundo. Neste sentido, a minha opção metodológica é libertadora, nas palavras de Freire

se [...] a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento (1999, p. 35).

Esta opção, a partir das narrativas das graduadas, se caracteriza como pesquisa participante, a qual possibilita que não reduzamos as graduadas a meros objetos de pesquisa, mas a protagonistas do ato de dizer a sua palavra nesta dissertação. Sobre a pesquisa participante, Brandão (2013), destaca que a mesma responde por “uma das modalidades em que há um envolvimento dialógico e de destinação tão amplo quanto possível” (p. 05). Além da dialogia, o autor entende que na pesquisa participante “os “sujeitos pesquisados” são também

essencialmente coautores e coatores de todo o seu acontecer, sendo também os seus destinatários únicos ou prioritários” (2013, p. 05).

Ser coautor e coator deste processo pressupõe o desenvolvimento de um modo de pesquisar com os sujeitos. Cabe afirmar que “pôr em prática esta metodologia significa recriá-la, enriquecê-la; significa inventar métodos com os quais trabalhar de maneira que as pessoas não sejam meros objetos” (FREIRE, 1999, p. 41). Nesta recriação, no enriquecimento de um modo de pesquisar, a dissertação vai se tornando um trabalho de todos, do pesquisador e das coautoras da mesma, ou seja, se torna algo que não é meu, mas nosso, do coletivo.

3.3.2 Das cartas pedagógicas

Em *Extensão ou Comunicação?* (1977), depois de problematizar o conceito de extensão, Freire apresenta a noção de comunicação como uma possibilidade de aproximação e relação entre a universidade e a comunidade. A comunicação não é um comunicado, pois conforme Freire “o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (1977, p. 67).

Na ação do diálogo ocorre o encontro entre os sujeitos. Este encontro dialógico, como expressão do processo de comunicação, possibilita desenvolver uma educação como prática de liberdade, a qual “[...] não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos” (FREIRE, 1977, p. 78).

O diálogo possibilita o desenvolvimento de uma das características centrais da educação para a liberdade, que é a capacidade de problematização do mundo. Freire afirma que:

Não é possível ensinar técnicas sem problematizar toda a estrutura em que se darão estas técnicas. Não é possível, tampouco, um trabalho de alfabetização de adultos, ingênua, como pretende sua concepção que não esteja associado ao trabalho dos homens, à sua capacitação técnica, à sua visão do mundo (1977, p. 86).

A problematização do mundo, da estrutura das técnicas, dos conhecimentos, no aspecto da comunicação, é mediada através do diálogo. Tendo presente isto, optamos, nesta pesquisa, por realizar a comunicação com as graduadas - coleta de dados - através da construção de Cartas Pedagógicas. Da Silva Sousa aponta que “a carta é também um instrumento pedagógico de uso fácil. A linguagem da carta é determinada pela intenção comunicativa e pela relação existente entre os pares. Dependendo da intenção, pode ser descritiva, persuasiva, argumentativa e

narrativa” (2015, p. 155). A elaboração de cartas é um instrumento histórico. Segundo Camini (2012),

olhando para a história da humanidade, é visível que escrever cartas é uma tradição secular. Cartas foram escritas com diferentes propósitos, como o de informar grandes descobertas, declarar amor ou saudade, articular uma guerra, descrever lugares... Como exemplos, a Carta de Pero Vaz de Caminha, o Manifesto Comunista (1848), a Carta da Terra, a Carta do Chefe indígena (1854) e a Carta dos Sem Terra (p. 6).

Inclusive, o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias – FOREXT, desde 1999, ao final de cada encontro, divulga uma carta sistematizando as contribuições do evento. Considerar, neste projeto, as Cartas Pedagógicas, diz de um desejo de retomar algo que é muito expressivo para o desenvolvimento da Educação Popular, como apontou Carlos Rodrigues Brandão no prefácio do livro *Cartas Pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na Educação Popular* (2020). O autor rememora o significado da escrita de cartas, o que para ele “eram as nossas conversas por escrito” (p. 13), destacando que no contexto de ditadura militar, muitas cartas foram queimadas a fim de resguardar a identidade de quem escrevia e de quem as recebia. Expressa o percurso de uma abordagem que diz da possibilidade de entrelaçamento aos processos históricos da Educação Popular.

Um dos grandes precursores deste modo de produzir comunicação, por meio das Cartas Pedagógicas, foi Paulo Freire, o qual tornou algumas de suas obras C.P, tais como: *Cartas a Cristina* (1994); *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1979); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993); *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000). O autor aponta que “não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre o que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados” (FREIRE, 1994, p. 15-16).

As cartas de Freire, especialmente as suas obras em formato de cartas, expressam a sua intencionalidade do estar politicamente comprometido com as pessoas, com o mundo, com a educação. Coelho (2011) ao fazer um estudo sobre as obras freireanas que são organizadas em formato de cartas, destaca que Freire “não queria distância e nem intervalos sem notícias, por isso estava sempre escrevendo aos seus interlocutores das diversas partes do mundo” (2011, p. 71).

As Cartas Pedagógicas têm características e estrutura própria, contudo, não existe um procedimento fechado ou um manual de orientação para a construção das mesmas, sendo

imprescindível que se assegure a troca e a construção coletiva. Camini (2012) elenca alguns aspectos para a construção das Cartas Pedagógicas:

primeiro passo: escolher um fato, se possível ligado diretamente à realidade do grupo para o qual se escreve a carta; Segundo passo: descrever o fato e mostrá-lo como reflexo de uma realidade maior, com incidência nas famílias, na escola, na sociedade; Terceiro passo: construir a carta coletivamente, buscando refletir sobre a realidade escolhida, e intencionada a provocar mudanças; Quarto passo: reler a carta, cuidadosamente, aprimorando as ideias que não estão bem claras, especialmente aquelas que não dizem bem o que se quer dizer (p. 51).

Pensar nas Cartas Pedagógicas me faz rememorar o título do texto de Carlos Rodrigues Brandão, intitulado Quando a pedagogia tornou-se do oprimido, quando a educação tornou-se “popular” (2015). Acrescento a esta reflexão, quando as cartas tornaram-se pedagógicas? Ouso apontar uma resposta inicial, através do escrito de Vieira (2015), a partir da inter-relação entre os conceitos de carta e pedagogia, ou seja, “as “cartas pedagógicas” tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões de educação” (p. 75-76). Assim, as cartas tornam-se pedagógicas quando são possibilitados movimentos de abertura ao diálogo, à escuta atenta, ao aprender no coletivo e a um compromisso com as palavras ditas, as quais necessitam dizer sobre uma prática cotidiana.

A proposta da troca de cartas entre as graduadas possibilitou a construção de um diálogo coletivo, do rememorar de experiências extensionistas e da possibilidade de dizer a sua palavra por escrito. Neste sentido, Camini (2012) destaca que “anunciamos que cartas pedagógicas precisam ser escritas, bem como lidas e respondidas, pois, assim, compõe-se um círculo cultural que, além de promover comunicação, gera conhecimento e libertação” (p. 08). O fato de escrever as cartas e também obter respostas torna esta metodologia dialógica e não uma técnica de coleta que se reduz a responder a um questionário ou entrevista.

As Cartas Pedagógicas propiciaram um espaço para um narrar por meio de palavras, onde as graduadas foram protagonistas na elaboração participativa deste material. No que se refere à questão da narrativa, Delory afirma que “[...] portanto, a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (2012, p. 82).

Ao ter como objetivo, nesta pesquisa, compreender as contribuições da extensão universitária na permanência de estudantes prounistas e bolsistas PAIDEx, da Universidade de Passo Fundo, entre os anos 2012 a 2018, foi possível, por meio das narrativas, aprofundar aspectos da experiência vivenciada pelos sujeitos da pesquisa. Fonseca destaca que:

[...] a narrativa é o local da experiência no discurso. O narrador é aquele que ainda é capaz de transmitir a experiência, pois aquilo que conta deriva tanto de suas experiências quanto do que lhe foi relatado. Através da narrativa deparamo-nos com o mais próximo e com o mais distante, com a experiência de nosso cotidiano e com os ensinamentos da tradição. (2015, p. 229).

As narrativas, explicitadas pelo ato de experienciar, tornam-se parte da pesquisa e também elemento de formação. As graduadas, ao narrarem aspectos de sua formação, conseguiram mobilizar um processo de autoformação. Este tipo de pesquisa significa a experiência de, ao escutar as narrativas, perceber que sua história “entrecruza-se” com as demais. Moraes (2000, p. 81) elucida este aspecto da seguinte forma:

[...] a narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história mas o cruzamento de umas com as outras.

Nas narrativas são produzidos “cruzamentos” de uma história com a outra, entrelaçadas ao longo da escrita, não apenas prevendo um capítulo do estudo para apresentar as narrativas das graduadas, mas também dando ênfase e espaço para as suas experiências, narradas pela escrita, se fazendo escrita.

3.3.3 Do curta-metragem

Nunca me sonharam, esta frase dá nome a um documentário brasileiro que retrata a realidade dos estudantes do ensino médio. Em uma das narrativas, um dos jovens afirma que:

Como meus pais não foram bem sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente. Para eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego: trabalhador de roça, vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. Tô aprendendo a sonhar (NUNCA...2017).

A forma como o documentário aborda os estudantes, tornando-os protagonistas no ato de dizer sobre como está a educação no Brasil, sobre os seus desafios e sonhos, inspira a construção do curta-metragem desta dissertação, o qual não está deslocado do pesquisar, mas

que está articulado com esta pesquisa, possibilitando perceber que as graduadas tem voz, tem rostos e tem histórias. O dizer destas, torna-se material potente para produção de conhecimento e compreensão acerca da extensão universitária. Para a realização deste curta não foi elencado um roteiro com perguntas, mas sim palavras geradoras, as quais possibilitaram uma fala aberta das graduadas.

Para a realização deste curta, contamos com uma equipe, que esteve implicada em todo o processo de construção - o Projeto de Extensão Design, inovação e Sustentabilidade; que na pessoa do professor Daniel Confortin contribuiu na gravação; o Grupo de Percussão da UPF, que através do professor Márcio “Kbecinha” Tolio, com o protagonismo de Henrique Brock, Matheus Glenzel; Rubens Scottá, Renato Coleraus e Eliéser Lemes, construíram as seis trilhas sonoras ao curta. Para este processo, as graduadas elencaram estilos musicais que gostam e este projeto de extensão, criativamente, elaborou trilhas sonoras que ficaram impecáveis. Para a captação de imagens, contamos com o apoio de Andressa Wentz, Gabriel de Souza e Leonardo Correa. A Andressa Wentz, estudante de jornalismo da UPF, trabalhou na edição-produção de vídeo e na captação de imagens, o apoio e qualificação do trabalho desta estudante, foi o que contribuiu na concretização deste curta.

A identidade do curta - *Por territórios existenciais: A extensão universitária como lugar de reconhecimento de estudantes de classes populares*, foi criada através das narrativas das graduadas. O mesmo, pode ser acessado através do link:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1GsnRx5XX3FpphbvK53nyhJzTXYNfAyzC>

3.3.4 Da sistematização de experiências

A sistematização de experiências tem em sua gênese uma relação muito importante com o Serviço Social, conhecido em alguns países da América Latina como *Trabajo Social*. Jara (2021) ao realizar um resgate histórico e político sobre sistematização de experiências menciona que a mesma contribuiu no processo de Reconceituação do Serviço Social e que foram assistentes sociais profissionais a utilizarem do que era intitulado de sistematização de práticas, para reorganizarem a profissão desde um lugar crítico, que possibilitava realizar uma reflexão constante entre teoria e prática. Jara (2021), destaca que

no campo das Ciências Sociais, o Serviço Social era considerado uma disciplina de baixo status profissional e fraca consistência teórica. Por isso, o sentido inicial com que se utilizou o termo sistematização foi marcado pela intenção de resgatar, ordenar, especificar e classificar os saberes do Serviço Social para dar caráter científico-técnico à profissão e elevar seu status perante outras especialidades (p. 43).

Em 1972, o Seminário Latino-Americano de Serviço Social, que aconteceu em Porto Alegre, foi intitulado de “Sistematização da atividade prática em Serviço Social” (JARA, 2021). Outro elemento que Jara (2021) menciona neste texto é o da contribuição das mulheres neste processo, estas que exerceram um papel importante na construção da sistematização das práticas.

Provavelmente o primeiro documento produzido na América Latina que traz no título o termo “sistematização” usado no sentido que estamos indicando, é o denominado: “Sistematização das práticas como fonte de teoria”, apresentado por Ana María Quiroga e Leila Lima, da Escola de Serviço de Belo Horizonte, Brasil, no referido Seminário Ambato (p. 45).

Isto, a partir da Educação Popular, colaborou com a construção de conhecimento desde o lugar do feminismo Latino-Americano. A sistematização de experiências possibilita que organizemos uma interpretação do processo da experiência vivida. “Ao sistematizar, as pessoas recuperam de maneira ordenada o que já sabem sobre sua experiência, descobrem o que ainda não sabem sobre ela, mas também revela-se o que “ainda não sabiam que já sabiam”” (JARA, 2006, p. 25). Isto propiciou um percurso formativo a partir da construção e troca das cartas pedagógicas e da sistematização destas experiências.

No campo da Educação Popular, a sistematização de experiências contribui como ferramenta de organização, registro e principalmente como possibilidade de reflexão e aprendizagem (FALKEMBACH, 2007), a mesma é típica deste modo de fazer e pensar a educação, desde a concepção do popular. Outro aspecto interessante é o de que “não foi a Educação, mas o campo do Serviço Social o primeiro a demandar o “tipo” e a “forma” de produção de conhecimentos, associados a “intervenções” educativas e à promoção social, que a sistematização pode viabilizar” (FALKEMBACH, 2007, p. 02). Isto aponta para a potência da sistematização de experiências como ferramenta interdisciplinar, que não está destinada apenas a uma área do conhecimento, mas que pode contribuir no fazer interdisciplinar.

Oscar Jara (2006) também escreve sobre a interlocução entre pesquisa e sistematização de experiências, destacando o quanto pode ser potente o entrelaçamento entre estes dois eixos. Nas palavras do autor

a pesquisa e a sistematização devem retroalimentar-se mutuamente, cada uma contribuindo com o que lhe é próprio. Cada uma constitui uma maneira particular de aproximar-se do conhecimento da realidade e cada uma é insubstituível. Não devemos confundi-las, nem tampouco contrapô-las, como se uma anulasse a outra. Postulamos a importância fundamental de ambas. Por isso, assim como reconhecemos a urgente necessidade de impulsionar a sistematização nos projetos de educação, animação e

organização popular, devemos reafirmar a não menos importante necessidade de incentivar a pesquisa (p. 41).

Nesta dissertação, ao optarmos por alguns pressupostos da sistematização de experiências como processo de análise, nos desafiamos a partir desta metodologia a compreender que também é possível produzir pesquisa no ato da sistematização de experiências. Segundo Jara (2006) a sistematização de experiências acontece por meio de cinco tempos, os quais seguem:

- A) O ponto de partida:** a1. Ter participado da experiência.
a2. Ter o registro das experiências.
- B) As perguntas iniciais:** b1. Para que queremos? (Definir o objetivo)
b2. Que experiência(s) queremos sistematizar? (Delimitar o objeto a ser sistematizado)
b3. Que aspectos centrais dessa experiência nos interessa sistematizar? (Definir um eixo de sistematização).
- C) Recuperação do processo vivido:** c1. Reconstruir a história.
c2. Ordenar e classificar a informação.
- D) A reflexão de fundo:** Por que aconteceu o que aconteceu?
d1. Analisar, sintetizar e interpretar criticamente o processo.
- E) Os pontos de chegada:** e1. Formular conclusões.
e2. Comunicar a aprendizagem. (p. 73).

Estes cinco tempos compuseram o processo de desenvolvimento metodológico desta pesquisa, que se organizou a partir de etapas que compõe o mapa da trilha desta pesquisa. A realização de uma trilha necessita ser acompanhada por um mapa, a fim de que a experiência não seja surpreendida pelo perder-se neste processo. Deste modo, esta pesquisa também contemplou um mapa-cronograma (abaixo descrito), no qual através da pesquisa participante; das Cartas Pedagógicas; de um Curta-Metragem e da sistematização de experiências foi possível ir pesquisando.

Mapa Cronograma

Mês	Atividade	Forma de Comunicação	Responsáveis	Tempo de realização
Agos/Set/Out/2021	Trâmite do Projeto no Comitê de Ética	Plataforma Brasil	Silvana	Trimestral
Out/2021	Envio da Carta-Convite	Whats e e-mail	Silvana	Mensal
Out/2021	Resposta da Carta-Convite	Whats e e-mail	Graduadas	Mensal
Out/2021	Diálogo sobre a pesquisa e assinatura do TCLE	Google Meet	Conjuntamente	60 minutos
Nov/2021	Envio da Carta-Prosa	Whats e e-mail	Silvana	Mensal
Nov/2021	Recebimento das respostas e troca entre os participantes	Whats e e-mail	Graduadas	Mensal
Out/Nov/ Dez/ 2021 e Fev/2022	Gravação do Curta-Metragem	Curta-Metragem	Silvana Ribeiro Andressa Wentz Leonardo Correa Gabriel Souza	28 horas
Dez/2021/Jan/2022	Produção do roteiro musical do Curta-Metragem	Projeto de Extensão Percussão UPF	Projeto de Extensão Grupo de Percussão	Bimestral
Dez/2021/Jan/Fev/2022	Edição do curta-metragem	-	Andressa Wentz, Estudante de Jornalismo da UPF	Trimestral
Out/ 2021 a Fev/2022	Análise das Cartas Pedagógicas, do curta-metragem e escrita final da dissertação	-	Silvana Ribeiro	Continuamente
Mar/2022	Envio do material para a banca de avaliação	Drive e e-mail	Silvana Ribeiro	Mensal

4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PELA PALAVRA DAS GRADUADAS

O ato de dizer a palavra pode ser uma experiência de libertação, como também uma vivência de opressão. Na sociedade do tripé do capitalismo, colonialismo e do patriarcado a palavra, na maioria das vezes, não é destinada para as classes populares e quando estes têm a possibilidade de falar, não encontram quem as escute ou quem se interesse por esta palavra. Esta sociedade vem produzindo um formato de universidade, por vezes, pautado no que o Manifesto de Córdoba 1918 intitulou de saber tirano, que segue sendo fortalecido nas experiências acadêmicas que entregam ou depositam sobre o estudante um conhecimento pronto.

Esta Educação Superior do saber tirano, vem constantemente questionando aquilo que Freire, em *Extensão ou Comunicação?* (1977), após observar o trabalho dos agrônomos com os camponeses, escreve que estes questionavam: “como dialogar com os camponeses sobre uma técnica que não conhecem?” (p. 45). Esta pergunta, através do que foi apresentado nesta dissertação, pode ser reformulada para: como dialogar com os estudantes sobre uma técnica que não conhecem? Sobre um saber que não conhecem? Este questionamento está enraizado no que a sociedade capitalista, colonialista e patriarcal mais produziu nas últimas décadas – em uma superioridade acadêmica, que coloca, na maioria das vezes os homens brancos da elite brasileira, em um patamar de dominação dos conhecimentos, das técnicas, dos bens financeiros, sem interesse algum por qualquer forma de diálogo ou de escuta acerca da palavra de outras pessoas.

Neste contexto, dizer a palavra necessita ser abordado como um direito (CASTRO; MACHADO, 2016, p. 20) de públicos como mulheres, estudantes, indígenas, LGBTQIA+, entre outros sujeitos, que são silenciados pelas diversas opressões cotidianas que vivenciam. Assim, a universidade pode se tornar um espaço de fortalecimento desta garantia de que estes sujeitos tenham a possibilidade de dizer a sua palavra, que dos mais variados espaços interdisciplinares, torna-se uma palavra da diversidade, das distintas áreas do conhecimento. Precisamos atravessar o túnel da sociedade capitalista, colonialista e patriarcal sem que nossa voz seja calada, mas pronunciando palavras, mobilizando diálogos que digam da educação libertadora e a extensão universitária, o projeto de extensão libertador, da epistemologia feminista, da decolonialidade e da Educação Popular são espaços em que estas palavras podem ser debatidas, qualificadas e estrategicamente pronunciadas, uma vez que precisamos fortalecer espaços que acolham, escutem e que esta palavra encontre sentido, caso contrário teremos palavras pronunciadas ao vento.

Na extensão universitária encontramos as mais diversas formas de dizer desta palavra, que pode ser escrita, cantada, pesquisada, pronunciada. Existe uma canção que diz:

Se o mundo ficar pesado
 Eu vou pedir emprestado
 A palavra POESIA
 Se o mundo emburrecer
 Eu vou rezar pra chover
 Palavra SABEDORIA
 Se o mundo andar pra trás
 Vou escrever num cartaz
 A palavra REBELDIA
 Se a gente desanimar
 Eu vou colher no pomar
 A palavra TEIMOSIA
 Se acontecer afinal
 De entrar em nosso quintal
 A palavra tirania
 Pegue o tambor e o ganza
 Vamos pra rua gritar
 A palavra UTOPIA.

Esta é escrita por Jonathan Silva, intitulada de *Samba da Utopia*, quem sabe pudesse se chamar – Samba da Palavra. O samba é um gênero musical que nos convoca à experiência do estar em roda²², de compartilhar de gingados e de palavras. Não seria feita de samba a experiência que Paulo Freire e sua equipe de educadores intitularam de Círculo de Cultura? Proposta que reunia pessoas em roda e tinha como um dos principais instrumentos o diálogo.

É do gingado do samba, da experiência da roda, que é mobilizado este capítulo da dissertação, que abre espaço a um dos sentidos desta escrita: que é o dizer das palavras das graduadas da Universidade de Passo Fundo. Graduadas que foram escolhidas para compilação de uma amostragem de pesquisa não probabilística, definida por acessibilidade ou por conveniência. Nesta, “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (GIL, 2008, p. 94). Assim, escolhemos seis estudantes para participarem deste processo, de acordo com os seguintes critérios:

- Ter sido contemplado com bolsa integral ou parcial do PROUNI, entre 2012 a 2018;
- Ter sido bolsista PAIDEx com carga horária de 20 horas semanais, entre 2012 a 2018;
- Ter integrado algum coletivo, movimento, representação ou fórum estudantil.

²² Inicialmente, as festas de danças dos negros escravos na Bahia eram chamadas de "samba". Os estudiosos apontam o Recôncavo Baiano como o berço do samba, especialmente o costume de dançar, cantar e tocar instrumentos em roda. <https://www.todamateria.com.br/samba/> (DIANA, 2021).

A escolha também parte da compreensão de que estas estudantes, entre 2012 e 2018, foram sujeitos que mobilizaram a Universidade, desde o lugar da extensão universitária, a repensar o seu papel na instituição como sujeitos com potencial de serem coautores e coautoras da IES. Estas estudantes reivindicaram seus espaços como protagonistas da história da UPF, inclusive, dois destes representaram os estudantes da Graduação e Pós-Graduação nas instâncias que mobilizaram a escolha dos nomes para a chapa que concorreu à Reitoria da IES em 2018.

Esta mobilização estudantil, integrou um processo de formação que encontrava na extensão universitária um espaço com menos receio da organização dos estudantes, visto que não podemos ser ingênuos e acreditar que a universidade é uma instituição que deseja, de forma natural, que os estudantes exerçam seu protagonismo e, principalmente, que acessem o poder, que instaurem questionamentos, avaliação e reconstrução deste lugar do conhecimento. Contexto que nos faz recordar o escrito de Soares, Silva, Bandeira, Ribeiro e Miranda (2021) que apresenta a fotografia a seguir, de junho de 1918, do topo do prédio da Reitoria de Córdoba.

Figura 3: Topo da Reitoria de Córdoba



Fonte: Sugimoto, 2018

Na imagem se podem ver oito rapazes, trajados a rigor para viverem “uma hora americana”; eles sobem pelas laterais da fachada do prédio e chegam triunfantes ao topo do edifício, ornado com arabescos, que sustenta uma bandeira (provavelmente a inconfundível ensolarada bandeira argentina). Um estudante a toca delicadamente, como se ao tocá-la, tocasse o poder. Até aí, nada de surpreendente; poderíamos supor que os rapazes quisessem somente selar o momento posando como bustos característicos daquele momento num afã exibicionista, ou mesmo que tivessem subido lá para demonstrarem sua vitória como quem conquista um território. Mas há um elemento na fotografia que não merece passar despercebido; à esquerda do rapaz

que toca o poder, vemos outro repousar a mão em seu ombro com um ar de serenidade, como se agora, bastasse tocarem-se uns aos outros, tornando já obsoleto o recém consumado esforço hercúleo em escalar o prédio para tocarem o poder, ele já estava ali entre eles ao alcance da mão, transmissível de um para outro (p. 07).

A imagem e sua descrição demarcam que o poder dos estudantes não esteve expresso somente no Manifesto de Córdoba de 1918, mas se fez presença desde as múltiplas organizações, mobilizações que culminam no Manifesto, na destituição do Reitor e que seguem nos mobilizando até hoje. Configura um poder compartilhado, que convoca para construção de um modelo de universidade no qual os estudantes contribuem com a sua construção e não são meros recebedores ou clientes de conhecimento.

Em 2017, às portas do centenário do Manifesto de Córdoba, por meio do Fórum de Estudantes Extensionistas da Universidade de Passo Fundo, o poder dos estudantes se manifestava, através da mobilização do próprio Fórum e da escrita do que, inicialmente, seria uma carta com as principais metas deste coletivo, que foi encaminhada para a Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UPF, tornando-se um parecer dos estudantes na Política de Extensão da IES. Um dos trechos desta carta destaca:

Uma extensão que em detrimento das portas que até agora só possibilitaram que poucos saíssem de dentro dos muros universitários para levar um conhecimento, possa derrubar esses muros e que permita que esse povo entre e construa conosco novas formas de vida. Por julgar legítimo esse movimento que ressalta o papel social desta instituição como objetivo a ser perseguido, por sentir-nos responsáveis profunda e criticamente com o papel social de estudantes, pela transversalização e humanização da formação de sujeitos, pelas ruas, bairros e cidades, pela memória de todos e todas estudantes que empregaram sua vida por essas causas, por mulheres e homens livres (UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, 2018).

No referido trecho está explícito o desejo dos estudantes por um projeto de extensão libertador, onde o conhecimento seja construído com a comunidade, no qual a universidade assume seu papel social, neste aspecto, os estudantes também declaram seu compromisso social com este modelo de universidade e apontam para um processo que rememora tantas e tantos outras e outros estudantes que dedicaram sua formação, seu tempo escasso e seus sonhos pela causa de tornar a universidade um espaço da comunidade.

O recorte que a pesquisa apresenta é o de 2012 a 2018, recorte de uma gestão da extensão universitária, visto que cada gestão imprime, na história da universidade, seus objetivos e seus interesses. Esta gestão foi sendo composta por uma equipe de professores, estudantes e funcionários da Universidade de Passo Fundo, sendo representada pela Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários, professora Bernadete Maria Dalmolin. Foi neste período, que a UPF disponibilizou, por meio do PAIDEx, 94 bolsas de extensão com carga horária de

20 horas, para 94 estudantes prounistas. O valor desta bolsa significava em torno de 550,00 reais. Destes, foram escolhidos seis como integrantes desta pesquisa, que estão graduadas, e após terem recebido a Carta-Convite escreveram uma carta com o aceite em participar deste processo e dizer a sua palavra²³.

ALISSON (Pedagoga)

"Com pouco mais de doze anos, Alisson chegou tímido e cabisbaixo. Uma das primeiras atividades que realizamos era sobre escrever dez características sobre quem éramos, um exercício com um grau de dificuldade para todos, uma vez que não estamos muito acostumados a pensar sobre a nossa existência e descrevê-la. Ele escreveu somente quatro palavras e isso me atingiu profundamente. Quatro palavras foram suficientes para repensar todo um conjunto de atividades que eu tinha pensado e, ingenuamente, achado que eram potentes. Ele assim descreveu-se: "sou preto, sou burro". Não estava plenamente alfabetizado, mas carregava essas duas certezas sobre si: era preto, era burro. É doloroso pensar sobre isso porque o menino negro, que estava na minha frente naquele momento, amedrontado pela situação, querendo somente o conforto de estar com sua mãe, parecia não se dar conta da profundidade do que havia escrito. Não sei bem porque escolhi Alisson. Estou há dias pensando sobre a escolha e travo diálogos intermináveis comigo sobre se é realmente importante saber o porquê. Poderia dizer que tenho medo de estar sendo injusta com ele, mas não é verdade. Digo, não escrevo para falar com ou para ele. E, nesse momento, só escrevo porque não sei. E tento saber se isso é resposta suficiente para mim. Não escrevo com ele também, apesar de seus olhos nunca terem saído de mim. De seu caderno, com as duas únicas frases que escreveu, ainda estar guardado. Fico imaginando um mundo em que Alisson, com sua tenra idade, tivesse todos seus direitos garantidos; um mundo em que depois de um longo dia jogando futebol, ele pudesse voltar para casa, suado de tanto brincar, e descansar no colo de sua mãe. Sem medo, com luz" (Carta-Prosa, p. 01-03).

CARLOS MARIGHELLA (Psicólogo)

"Carlos Marighella, escolhi este pseudônimo com nenhuma pretensão, mas em questão de uma homenagem ao Marighella, pelo que ele representa, pelo que ele representou para o Brasil. Mas o Marighella foi um revolucionário negro, baiano, e isso diz muito sobre o Brasil, isso diz muito sobre o projeto que eu

²³ Estas graduadas escolheram um pseudônimo para se comunicar. A escolha foi realizada a partir de um nome de alguém que marcou a sua trajetória. As narrativas das graduadas serão identificadas nesta dissertação a partir do pseudônimo escolhido.

participei. Então, a escolha desse pseudônimo é uma homenagem ao povo brasileiro e a revolta que eles trazem” (Curta-metragem).

JOSÉ FRANCISCO (Arquiteto)

“‘José’, de origem hebraica Yosef, que quer dizer “Ele acrescentará”. ‘Francisco’, com origem no latim Franciscus, que veio do germânico Frank, que quer dizer “franco”, mais o sufixo isk, que denota nacionalidade. Importa dizer que estas significações só vieram muito depois da escolha destes nomes. A escolha se deu estritamente por uma identificação e, além disso, pela referência a duas figuras centrais do cristianismo ocidental: José e Francisco. José como um modelo de novas relações; um modelo de novas masculinidades; um silêncio rompedor de todo medo; um subversivo de toda Lei que, por mais ‘divina’ que seja, não suporta a vida. Francisco como um expoente de outro mundo; um horizonte de uma nova economia; uma pedra de tropeço para quem não consegue viver a fidelidade do que pronuncia. A identificação, nesse caso, não se restringe a um suposto reconhecimento da minha identidade com os elementos constituintes desses homens, mas se relaciona com aquilo que sonho ser e que, por isso, os tomo como modelos” (Carta-prosa, p. 01).

MARIA (Assistente Social)

“Muitas Marias já passaram pela minha vida, inclusive, minha constituição enquanto humana moldou-se a partir de uma delas. Sim, sabemos que o nome é simples, mas carrega muitos significados. Maria é minha avó e também minha irmã. Marias são as mulheres que passam pelo caminho diariamente em meu fazer profissional, das quais muitas já perdi em virtude de um Estado falho, miserável, que cerceia a voz e o corpo de tantas mulheres. Maria me remete força, resiliência, ensinamentos e coragem, e creio que ao longo destes sete anos como passofundense, pude receber um pouco de cada uma delas. Hoje sou quem sou graças às tantas Marias que fazem e fizeram parte da minha história e a partir dos ensinamentos que estas me trouxeram, pude chegar até aqui” (Carta-prosa, p. 01).

RAFAEL (Psicólogo)

“Rafael é o nome do Rafael Domingues, que é um dos internos de Engenho de Dentro, cuidados pela Nise da Silveira. Nesse momento da vida, tenho me debruçado muito sobre este tema e tenho sido muito afetado também pelas obras desses artistas, que foram reencontrados no Hospital Psiquiátrico pela Nise e, especialmente, as obras do Rafael Domingues me pegam muito. Então escolhi ele, mas também pensando assim que de algum modo as experiências que a Nise conseguiu construir no Hospital

Psiquiátrico naquele tempo, lá nos anos 40, 50, já traziam uma característica extensionistas interessantes, de trazer para dentro do hospital experiências de outros lugares, de saberes distintos, não óbvios no Hospital Psiquiátrico” (Curta-metragem).

TANIA GALLI (Assistente Social)

“Recordo do único encontro que tivemos, em um dia ensolarado, em POA, na casa da Tania. Foi o encontro mais marcante da minha vida, de repente aquela mulher, que eu conhecia via palavra escrita, através de suas obras, me recebe com um café e bolachas em formato de coração, na sala de sua casa. Foi neste encontro que Tania me disse: “a Universidade Federal é sim para você”. Lembro de dizer a ela, emocionada, do quanto eu admirava suas obras, sua forma de construir escrita sensível e uma lágrima caiu em seu rosto marcado pelos anos, pelo afeto e pela coragem de construir universidade em territórios como o do Hospital São Pedro, local onde a Tania tinha uma oficina que se chamava - oficina de criatividade. Tania Galli, nome que tatuei no meu braço direito, para nunca mais esquecer que sim - eu posso habitar uma Universidade Federal - e que a minha responsabilidade é também de construir coletivamente espaços para que outros estudantes se sintam parte da experiência Universitária. Tania, já não está entre nós fisicamente, mas suas palavras em formato de livros, de afetos, de memórias, de encontros... estão marcadas em nossa existência. Uma honra escolher sua identidade como pseudônimo, já que você me disse que tudo o que admiramos no outro está também em nós” (Carta-Prosa, p. 01).

Foi com estes codinomes que fomos nos comunicando, tendo em vista a característica da pesquisa como pesquisa participante, eu também integrei este processo como participante. A partir do mapa-cronograma, das etapas realizadas e principalmente das palavras das graduadas, chego a cinco respostas ao questionamento central desta pesquisa, sendo estas:

- “A extensão como um território existencial”;
- A extensão universitária como viabilizadora da rede de encontros;
- A extensão como processo formativo distinto da sala de aula e da pesquisa;
- “Bolsa de Extensão significou uma aposta no sujeito, apostaram em mim” e na universidade;
- A extensão como potencializadora do projeto de universidade comunitária.

4.1 “A EXTENSÃO COMO UM TERRITÓRIO EXISTENCIAL”

A extensão é caracterizada como um território que permite a existência dos estudantes das classes populares, dos estudantes prounistas, lugar de “permanência” que “fortalece”, que mobiliza o encontro daqueles que são os filhos da dona Maria-empregada doméstica; do Pedro-Porteiro; da Renata-recicladora; daqueles que ocupam o lugar da pobreza brasileira. Sob a existência destas pessoas que a riqueza de poucos vem sendo produzida, estes pobres são a engrenagem de um sistema capitalista/neoliberal que mata. O que esperam da filha que vê diariamente a mãe sair às quatro e meia da manhã para reciclar? Que tipos de sonho é permitido cultivar? Talvez o de ocupar a universidade seja o último ou nem existam sonhos, nem mesmo em pensamento. O sistema capitalista/ neoliberal rouba destas pessoas a capacidade de pensar na universidade, não se tornando nem sonho e nem pensamento, a universidade se torna um não-lugar, como afirma Rafael:

Esperam que a gente não ocupe e não queiramos ocupar a universidade, como afirmou dias atrás o atual ministro da des-educação. E é sob a base desse não-lugar, dessas insinuações mais ou menos sutis que insistentemente escutamos, de que não deveríamos estar aqui, que a gente tem construído um território que nos permita existir também na universidade, permanecendo e nos fortalecendo nestes espaços, ao ponto de fazer com que a universidade também tenha a nossa cara, a nossa identidade (carta resposta, p. 03).

Por muitos anos a universidade foi um não-lugar para a classe popular brasileira, que tinha somente a cara e a identidade de gente branca, da elite brasileira. Se os pobres não estavam na universidade, onde estavam? Em quais lugares estavam ou era permitido que estivessem? São alguns questionamentos que encontram espaço existencial na extensão universitária, que vem sendo historicamente atacada e identificada como a “prima-pobre”, por ser um território que permite a existência daqueles e daquelas que são os filhos e filhas da classe popular brasileira. Como destaca Rafael:

Extensionar permitiu que eu me reconhecesse como eu era, um estudante empobrecido, brasileiro, latino-americano e em comunhão com meus irmãos e irmãs que trazem nas marcas do corpo e do olhar esse reconhecimento mútuo. E foi extensionando que percebi também que era esta produção de conhecimento comprometida com a realidade dos meus, que eu queria afirmar (carta-resposta, p. 03).

Extensionar se transforma em uma possibilidade de um reconhecimento mútuo do outro enquanto sujeito e da importância do conhecimento como saber comprometido com as múltiplas realidades, especialmente aquelas de exclusão social. Assim, ao possibilitar o vínculo com a comunidade, a construção de saberes com os territórios mais vulneráveis, a extensão mobiliza estranhamentos no próprio conhecimento, que passa a ser dialógico e não mais da entrega de

algo pronto entre as quatro paredes da universidade. Os estudantes, docentes e a comunidade passam a questionar a falta de saneamento básico nos bairros periféricos, a falta de alimentos na mesa dos brasileiros, a violência contra mulher, refletindo sobre a construção histórica da desigualdade social. O ensino tradicional, em sala de aula ou através de uma pesquisa na biblioteca da universidade, se performa completamente diferente da construção por meio da roda de debates na sede de uma ocupação urbana, por exemplo.

São estes lugares que a extensão crítica vem historicamente mobilizando e, ao mobilizar, movimenta encontros de forma multidisciplinar, reunindo estudantes de distintas áreas do conhecimento que se encontram, dialogam e criam o que Alisson intitula de senso de comunidade: “Acho que isso é uma das coisas que extensão desperta em nós, esse senso de comunidade, de que a gente não é e não está sozinha. E isso é poder” (carta resposta à carta-convite, p. 02). Neste ato, são produzidos lugares distintos do lugar da sala de aula, lugares que passam a acontecer na rua dos territórios, no restaurante universitário, nos bares da cidade. Aqueles que eram considerados estranhos, passam a se chamar de “companheiros e companheiras” nos corredores dos prédios da universidade. Estes, constroem chapas e concorrem a Diretórios Acadêmicos, organizam festas dos cursos, emprestam “passaginha” de ônibus para o colega, que está esperando entrar a grana da bolsa de extensão. Deste modo, a extensão produz, além de saberes e de conhecimentos, territórios existenciais que tornam a permanência estudantil uma experiência de “dignidade de vida. Dignidade para poder sonhar sem ter medo de se sonhar. Sem ter medo de que o sonho é grande demais, longe demais. “Dignidade para a gente conseguir ser vista enquanto gente, enquanto sujeito que quer viver nesse mundo e construir” (Alisson, resposta à carta convite, p. 01). Além disto,

a extensão, nesse meio tempo, tem sido uma porta aberta aos encontros com esse modo distinto de produzir a própria universidade, e, ao mesmo tempo, tem sido o território comum daqueles estudantes que se reconhecem no compromisso de engajarem-se neste projeto de universidade (Rafael, carta resposta à carta Convite, p. 01-02).

O território existencial da extensão universitária, possibilita que os estudantes se reconheçam enquanto coletivo das classes populares e também como responsáveis pela autoria da universidade que acreditam, disputando cotidianamente o projeto de universidade. É o que nos diz Rafael, a partir da sua escrita:

A gente precisa seguir construindo nosso espaço nas universidades, Sil, para que os nossos encontrem lugar aqui. E ainda, para que mais gente, que ainda não pode chegar, consiga estar conosco também. A gente precisa apostar e afirmar essa educação para a libertação, que Paulo Freire, bell hooks, e outros que vieram antes de nós, deixaram como legado para seguirmos resistindo e existindo nestes espaços (carta-resposta, p. 04-05).

Território existencial que não está dado, mas ele é mobilizado e disputado historicamente. O grande desafio de quem acessa este lugar é o de mantê-lo vivo e preparado para acolher outros e outras estudantes das classes populares, para que encontrem, na universidade, um espaço possível de existência. Como mencionado acima, este lugar é o lugar da educação libertadora, o qual vem sendo cunhado desde Freire por inúmeras e inúmeros educadoras e educadores populares, integrantes dos movimentos sociais, sujeitos que, ao lutarem por programas como o Prouni, nos deixaram um legado que possibilita a nossa existência na universidade.

A universidade, afetada pela extensão universitária, torna-se, para além de um território de reconhecimento social dos estudantes, um território de reconhecimento dos professores, das pessoas que experimentam desta experiência, como destaca Rafael:

Território que consegue construir possibilidades de existências muito singulares para muita gente, para os estudantes que a acessam, para os professores que se propõem a experimentar na extensão, para própria universidade que consegue materializar uma forma de construir conhecimento diferente neste lugar, mais atento àquilo que a cerca. Mas também para as pessoas que conseguem, de alguma maneira, experimentar este encontro, esse lugar constrói existências muito singulares e por isso é um território existencial (curta-metragem).

Quando este lugar é mobilizado na universidade, o reconhecimento não se trata mais de um fator individual, ou de um segmento institucional, no caso dos estudantes, mas passa a ser social, da esfera pública. Taylor (2000), destaca que:

O discurso do reconhecimento tornou-se familiar a nós em dois níveis. Em primeiro lugar, na esfera íntima, em que compreendemos que a formação da identidade e do Self ocorre num contínuo diálogo e luta com outros significativos. E, em segundo lugar, na esfera pública, onde uma política de reconhecimento igual veio a desempenhar um papel cada vez mais importante (p. 249).

O reconhecimento social, destacado pelas graduadas como uma possibilidade de existência social, “perpassa pela questão econômica e também como uma existência de vida dentro da universidade, porque a gente passa a ser visto, a construir relações que extrapolam a universidade; a gente passa a ter contato com o território e passa a pensar o nosso lugar no mundo” (Tania Galli, carta-Prosa, p. 01). Isto está entrelaçado com outra resposta que encontramos para o questionamento desta pesquisa, acerca da contribuição da extensão universitária como viabilizadora da rede de encontros.

4.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO VIABILIZADORA DA REDE DE ENCONTROS

A Universidade de Passo Fundo, ao ter como característica central o ser uma IES comunitária, vem acolhendo diversos estudantes do interior do estado do Rio Grande do Sul, que encontram na mesma a possibilidade de estarem mais próximos da cidade onde seus familiares residem. Característica que exprime o compromisso que a UPF tem com a interiorização da Educação Superior. Estes estudantes, ao chegarem na universidade, encontram diversos desafios, como o próprio tamanho do Campus da IES, duas ou três vezes maior em quantidade de pessoas que as cidades de onde são provenientes. Assim, a rede familiar e de amigos, que estes estudantes cultivavam, passa a estar distante do seu cotidiano. Muitos têm dificuldades financeiras, inclusive, para se deslocarem em visita às suas famílias, restando construir, em Passo Fundo, novas redes de socialização. Com relação a isto, Marighella destaca:

A extensão Universitária, no primeiro momento, foi a viabilizadora dessa rede que eu estava comentando, porque se não fosse através da extensão, eu não teria saído tanto da Universidade, não teria conhecido tanto a cidade de Passo Fundo, mas ela foi também a minha grande experiência formativa (curta-metragem).

A extensão universitária foi a viabilizadora da rede de encontros, que, inclusive, não se refere apenas a relações com sujeitos da universidade, mas como destacado acima, também com a cidade de Passo Fundo, sendo possível compreender a potência destes encontros que se realizavam a partir do território das comunidades, das escolas, das Unidades Básicas de Saúde, ocupações urbanas, bem como dos encontros em praças e nos bares da cidade.

Rede que também se caracterizou como uma Rede Latino-Americana, pois a partir das Jornadas de Extensão do Mercosul, os estudantes passavam a se encontrar anualmente para debater diversos temas, entre eles, o da extensão universitária. Tania Galli recorda este aspecto ao afirmar que “foi na Jornada de Extensão em Tandil que eu me senti, pela primeira vez, uma estudante Latino-Americana, que eu me senti uma mulher Latino-Americana, que eu escutei falar sobre o Manifesto de Córdoba” (Carta-prosa, p. 02). Estes encontros, ao nos colocarem em contato com estudantes da universidade, de cursos distintos, em diálogo com sujeitos do território, da cidade, da América Latina, proporcionam aquilo que Alisson destaca:

De certo modo e em muitos aspectos eu acredito que a universidade e, especialmente a extensão universitária, me possibilitou encontrar e expressar uma voz que eu não sabia que tinha. Não necessariamente na universidade, mas junto a tantas e tantos companheiros estudantes e professores, passei de pobre a sujeito e, essa descoberta, essa possibilidade de sermos vistos e escutados, nos transforma drasticamente. Uma

vez que a gente aprende que tem voz, ninguém nos cala (carta resposta à carta convite, p. 02).

Novamente se entrelaça o aspecto da extensão como reconhecimento social e a potência dos encontros com “companheiros estudantes e professores”. Reconhecimento que leva Alisson a dizer, com sua palavra, que é um “sujeito”, que tem “voz” e que “ninguém nos cala”. Isto é expressão da concepção de educação como prática de liberdade, discutida anteriormente, na qual os estudantes assumem o protagonismo de seu processo formativo. Este é outro elemento destacado pelas graduadas como uma das contribuições da extensão – na formação destes.

4.3 A EXTENSÃO COMO PROCESSO FORMATIVO DISTINTO DA SALA DE AULA E DA PESQUISA

Afirmar que a extensão universitária é um processo distinto do ensino – sala de aula –, e da pesquisa, não significa colocá-la como superior, mas que cada um destes eixos da universidade tem formas diversas de mobilização do processo formativo dos estudantes. A indissociabilidade deste tripé é um desafio para as IES, como sua grande possibilidade como Educação Superior. Marighella, ao compartilhar sobre seu processo formativo, destaca que:

Fiz a graduação em Psicologia e durante os cinco anos de graduação eu fui extensionista. E eu aprendi muito mais, eu conheci muito mais, eu experimentei muito mais dentro da Extensão Universitária do que dentro da sala de aula propriamente, porque a extensão possibilitou as discussões com os colegas, com os companheiros, com os amigos, os seminários, os fóruns, a experiência latino-americana, a experiência de construção de coletivo; isso tudo pra mim significou um processo formativo que eu não conseguiria fazer dentro da sala de aula, não conseguiria fazer numa pesquisa bibliográfica (curta-metragem).

Olhar para a Extensão sob as lentes da “distinção” com o ensino e a pesquisa pode ser um caminho propício para uma avaliação acerca de qual modelo de educação o ensino vem produzindo, qual modelo a pesquisa desenvolve, e qual a extensão constrói. Marighella afirma que experimentou muito mais a partir da extensão, através de discussões que não estavam voltadas apenas para debates sobre um conteúdo, texto ou autor, no qual o estudante é colocado em um lugar de telespectador de um saber que o professor repassa ou entrega. A extensão nos possibilita experimentar diálogos, debates, questionamentos e não sermos apenas telespectadores de um processo formativo. Talvez seja esta uma das distinções da extensão com relação ao ensino e à pesquisa, e que demanda da universidade um cuidado com relação ao processo da sua curricularização a fim de não encaixotá-la dentro de um currículo tradicional,

tornando extensionar em palestras, cursos de curta duração ou somente debate dentro de quatro paredes – sala de aula. Sobre a potência do extensionar, Rafael destaca que

extensionar permitiu transbordar minha perspectiva acerca da minha própria profissão, bem como da função que a universidade ocupa e a que deve ocupar na sociedade. Permitiu também entender a potência que o encontro com a diferença produz na construção de um conhecimento sustentado nas demandas das pessoas que mais tem sofrido o impacto de um mundo desigual e injusto (curta-metragem).

Dizer que a universidade é um espaço de formação para o mercado de trabalho é uma narrativa comum, destacada por muitas pessoas. Com base no trecho acima, é possível analisar a amplitude da experiência universitária como um espaço que “transborda” um conhecimento voltado apenas a uma técnica, a uma profissão, como algo que nos leva a pensar sobre o nosso papel e lugar no mundo. Sobre isto Tania Galli comenta: “a extensão vem sendo este espaço que eu penso sobre o meu lugar no mundo, sobre quais as nossas condições de transformação deste lugar e, principalmente, como prounista eu tenho certeza que nós temos uma responsabilidade social com o nosso país” (carta-prosa, p. 03). A extensão universitária expande, como destacado acima, ela “transborda” o processo formativo dos estudantes para além dos muros da IES. Assim, investir em bolsas de extensão pressupõe uma aposta no modo de produzir processos formativos que são transformadores.

Estar no território é uma oportunidade única de viver a universidade e a extensão juntamente da comunidade, contribuindo imensamente com a transformação do meio e percebendo as tantas crianças e adolescentes enquanto sujeitos e sujeitas detentores de direito, rompendo com a invisibilização e estigmatização que compõem suas histórias (Maria, carta-prosa, p. 01).

Para Maria, esta forma de fazer extensão é transformadora e diz de um modo de considerar as pessoas enquanto sujeitos de direitos, rompendo com a lógica da ajuda e do assistencialismo, possibilitando reconhecer quem são estas pessoas, quais são as suas realidades, os seus sonhos, seus desafios, desconstruindo os processos de invisibilização das mesmas. Isto também reforça o caráter da UPF enquanto IES comunitária. Maria afirma que:

A UPF foi a universidade, o local que me possibilitou esse processo formativo e eu não falo só da graduação, eu falo da extensão, eu falo das vivências, eu falo da experiência. Tanto que a minha experiência prévia com outra faculdade é impossível fazer essa comparação, porque era uma faculdade aonde boa parte das pessoas que estavam inseridas eram de classe média alta e o funcionamento não era o mesmo, a experiência não foi a mesma, a gente não saía de dentro daquela faculdade. Eu vejo a UPF neste viés de sair da Universidade e ingressar na comunidade e de trazer a comunidade para dentro da universidade e de fazer disto nosso processo formativo também (curta-metragem).

Este processo formativo também perpassa por possibilitar uma relação na qual a comunidade encontre as portas abertas da universidade e mobilize conjuntamente a construção de conhecimentos, desde o lugar do ensino, da pesquisa e da extensão, legitimando os distintos saberes, colocando-os em debate e tornando o estudante protagonista deste processo. Manter as portas da universidade abertas também significa possibilitar que os filhos e filhas das classes populares, as quais constituem a comunidade, possam encontrar espaços de acesso, de permanência e de conclusão na Educação Superior, tornando-se imprescindíveis programas que invistam em bolsas de ensino, de pesquisa e extensão.

4.4 “BOLSA DE EXTENSÃO SIGNIFICOU UMA APOSTA NO SUJEITO, APOSTARAM EM MIM” E NA UNIVERSIDADE

A bolsa de extensão foi destacada como uma das principais contribuições da extensão universitária na trajetória das graduadas da UPF. “Eu só consegui seguir estudando e me dedicando exclusivamente ao meu processo de aprendizado durante a graduação por ter sido bolsista PAIDEx” destaca Rafael (curta-metragem). Também, considerado como uma aposta no sujeito,

a bolsa significou isso - uma aposta no sujeito, apostaram em mim, eles apostaram na minha trajetória formativa, eles apostaram naquilo que eu poderia contribuir, eles reconheceram aquilo que eu estava fazendo. Aos movimentos sociais eu devo agradecer porque os movimentos sociais também apostaram nisso, no nosso projeto, que era feito intimamente com esses sujeitos (Marighella, curta-metragem).

“Eles apostaram” demarca que a aposta da universidade foi uma aposta de uma IES comunitária, tornando-se aposta da comunidade em nossa formação, uma aposta coletiva. Esta “aposta” se expressou na possibilidade de “conseguirmos” ter uma vida mais digna. Conforme Rafael,

a bolsa de extensão representa para muita gente isso que eu comentava, de uma possibilidade de sobrevivência e subsistência, uma possibilidade de se alimentar melhor enquanto está fazendo faculdade, uma possibilidade de morar um pouquinho melhor, uma possibilidade de estar ali, uma possibilidade de circular por experiências que tu não circularia se estivesse em outra condição. Ela representou muito isso para mim, a quantidade de leitura que eu consegui fazer porque eu tinha uma bolsa de extensão por si só já era o suficiente (curta-metragem).

Além de toda contribuição com as questões da permanência material, com as experiências nos territórios, a extensão possibilitou que a “gente” pudesse “fazer leituras”, o que parece óbvio para experiência universitária. O ato de ler, para a classe estudantil

trabalhadora do país, é um enorme desafio, visto o tempo escasso que tem para ler, pesquisar e produzir escritas. A bolsa de extensão era, por um lado, “grana” que pagava diversos dos gastos com alimentação e moradia, significava também “tempo” para leituras e discussões.

Além desta aposta nos sujeitos, a bolsa de extensão vem sendo uma aposta na própria universidade como IES comunitária, que ao investir em permanência estudantil, investe em seu caráter comunitário, formando e transformando a trajetória de diversos sujeitos extensionistas. José Francisco afirma que,

a maior força da extensão universitária está no ensinar um jeito de fazer que não desconsidera as interlocuções com o território. Nisso consiste, muito mais do que um planejamento ou um método, uma maneira de assumir a vida. A extensão tem a contraditória intervenção de dar a saber que a universidade, por si só e em vista apenas de si própria, não tem sentido, não se sustenta e não se justifica. A extensão universitária é um mirante que impulsiona o olhar para além daquilo que é óbvio, mínimo e medíocre. Muito embora isso não assegure que as experiências não possam ser óbvias, mínimas ou medíocres, porém, mantém-se como uma face própria do fazer extensionista (carta-prosa, p. 01).

Ao apostar, ao reconhecer e investir na extensão universitária, a IES está investindo em seu próprio sentido, na sua sustentabilidade, colocando-se em um lugar de planejamento estratégico, visto que este eixo do tripé pode ser intitulado de “mirante” para além do óbvio, mínimo e medíocre, um mirante do pertencimento à Educação Superior. A extensão, ao possibilitar que os estudantes vivenciem a universidade e, conseqüentemente, a cidade, os territórios, as leituras, as redes de relações, produz aquilo que José Francisco destaca: “Essa essência de uma nova maneira de viver a universidade dada pela extensão produz um desejo de permanecer para sair. Não para uma saída de abandono, mas para uma saída consciente de que tem para onde retornar” (carta-prosa, p. 01). Certamente que este se apresenta como o motivo porque não escrevemos mais “egressas”, mas “graduadas”, pois saímos conscientes da potência desta experiência e assim sabemos que sempre teremos para onde retornar. Isto aponta para a potencialidade da universidade a partir do momento que a mesma abre espaços ao pertencimento estudantil.

4.5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO POTENCIALIZADORA DO PROJETO DE UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

Este pertencimento estudantil, como elencado no capítulo dois, possibilita que os estudantes, ao dizerem a sua palavra construam a própria universidade. Este dizer da palavra estudantil não é algo que acontece ao natural no contexto universitário, mas que é mobilizado

a partir de conflitos. A universidade, assim como a sociedade, está implicada em processos de disputa, estamos inseridos em um contexto social que é capitalista, patriarcal e colonialista e que vem se renovando constantemente, este tripé produz a desigualdade social, de gênero, o massacre do povo pobre, negro, LGBT e das mulheres. A universidade, inserida neste cenário, tem um potencial enorme de reforçar este projeto de sociedade ou de produzir outras formas de resistir a este tripé.

Deste modo, compreender qual o projeto de universidade está sendo construído, desde a concepção de Educação Superior do Ministério da Educação, até a gestão de cada uma das IES, torna-se uma das maiores vias de poder e de saber que permitem disputar um outro projeto de sociedade, Marighella, em uma das suas narrativas destaca que projeto é este:

Nós não podemos perder de vista o projeto de Universidade Comunitária, porque isso é a possibilidade da garantia de que a gente tenha investimento em estudantes das classes populares; que a gente tenha investimento em um conhecimento que se produza junto com os sujeitos, junto com as comunidades, de maneira dialógica, de maneira crítica. Isso é importante para enfrentar essa vassalagem que estão querendo fazer com a educação superior, de tornar as nossas instituições umas empresas, de tornar a produção de conhecimento um mero apêndice do desejo do mercado, do desejo do grande empresariado, isso não é objetivo da educação. O objetivo da educação é formar as pessoas para transformar a vida delas, para transformar a sociedade onde elas estão (curta-metragem).

A extensão universitária, a partir da perspectiva do projeto de educação libertador é um dos eixos que fortalece o projeto de universidade comunitária. Nesta IES, a perspectiva dialógica, a construção de conhecimento com os sujeitos dos territórios, o investimento em Programas como o PAIDEx, são ações que reforçam o que estas instituições têm como maior diferencial – o vínculo com a comunidade, vínculo que possibilita que os estudantes destas comunidades acessem estes espaços e passem a fortalecer este projeto de universidade comunitário, como destaca Marighella:

os estudantes, eles têm que se organizar, os trabalhadores dessas instituições têm que se organizar, para nós podermos colocar em marcha esse processo de maneira democrática. E para isso o investimento em extensão Universitária ele é primordial, porque academicamente uma universidade como essa se produz a partir do processo extensionista, não é porque o processo extensionista é melhor ou pior do que os outros, mas porque a gênese dele, a característica dele é estar em contato com a comunidade, com os sujeitos e é produzir o conhecimento dessa forma (curta-metragem).

O investimento em extensão, como o investimento no PAIDEx é uma forma de investir na organização dos estudantes, que ao conseguirem fortalecer a sua permanência estudantil conseguem ter tempo e condições para estar na universidade e para estar na comunidade. Assim, “a perspectiva de vida para nós que somos jovens deste país ganha outros contornos, quando nós podemos acessar a universidade e fazer da nossa vida uma parte da universidade e da

universidade uma parte da nossa vida” (José Francisco, curta-metragem). Neste entrelaçar da vida dos estudantes e da vida da universidade a gênese comunitária vai sendo mobilizada no contexto da universidade e isto vai produzindo o que José Francisco destaca:

Os estudantes das classes populares estão deixando um legado de comprometimento com a universidade, com o nosso país com menos desigualdade social, com um país que supere as dívidas históricas do colonialismo, do racismo e que não apenas supere, mas que lance novas perspectivas para a vida neste lugar (curta-metragem).

Este legado parte da nossa própria história, não somos frutos da meritocracia, mas de Políticas Públicas Educacionais. Destacar as narrativas destas graduadas, não parte do intuito de apresentar trajetórias que ‘deram certo’ e sim da possibilidade de lançar, a partir desta dissertação e destes relatos, novas perspectivas para uma vida digna neste mundo, na qual estudar seja um direito de todos e não possibilidade somente para alguns. Por isto, como mencionado por Marighella: “Nós não podemos perder de vista o projeto de Universidade Comunitária”, isto significa reafirmar cotidianamente o potencial da extensão universitária como articuladora da relação entre comunidade e universidade e programas como o PAIDEx são eixos que possibilitam que esta relação seja forte, que seja sinônimo de libertação para universidade e para comunidade.

Por isto, cabe destacar a importância de realizar uma revisão geral nos documentos que regulamentam o PAIDEx, sendo estes: Resolução Consun n° 01/ 2021 (Anexo A) que dispõe sobre o funcionamento do Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos Comunitários (PAIDEx) da Universidade de Passo Fundo e no Edital VREAC n° 02/2021 (Anexo B) que dispõe acerca do Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos Comunitários – PAIDEx. Através das narrativas das graduadas e no disposto nesta dissertação, podemos destacar algumas contribuições para este processo de revisão, que poderá qualificar e ampliar o Programa, sendo estes:

- Que a construção da Resolução e do Edital seja um movimento, que possibilite a participação de representantes dos estudantes, da comunidade, dos professores e não uma ação restrita à gestão da VREAC. Uma sugestão é a criação de um Comitê extensionista da UPF, que contemple a presença destes segmentos, este processo poderá contribuir no fortalecimento do pertencimento destes grupos na extensão universitária e concomitante na universidade como um todo;

- Qualificar e ampliar os objetivos do PAIDEx, a atual Resolução contempla apenas quatro objetivos, temas como o fortalecimento da permanência estudantil, da universidade

comunitária; da educação libertadora e da transformação social não estão dispostos no Art. 1º do PAIDEx que dispõe sobre os objetivos do Programa;

- Na data de publicação da Resolução do PAIDEx, a Política dos estudantes não havia sido construída e aprovada pelo Conselho Universitário, em uma próxima Resolução este documento poderá ser contemplado, especialmente as concepções e estratégias do Protagonismo estudantil e da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão;

- Debater o Art. 5º da Resolução que trata acerca da temática das bolsas de extensão e também o item 2 do Edital VREAC N° 02/2021 que destaca os critérios para solicitação de bolsa de extensão PAIDEx. Ao longo da existência do PAIDEx, alguns estudantes das classes populares vêm destacando desafios, como o da indisponibilidade em participar do Programa, em concorrer a bolsas de extensão, visto o valor da remuneração da mesma, que atinge o limite máximo de 550, 00 reais para 20 horas semanais. Nos últimos anos, este valor não obteve nenhum reajuste, destaco ser compreensível os diversos desafios financeiros da IES, enquanto Instituição comunitária e da falta de apoio educacional federal para assistência estudantil, ao mesmo tempo, para um estudante da classe popular, conseguir sobreviver economicamente com 550, 00 reais mensalmente em 2021, torna-se um ato impossível. Deste modo, este item necessita ser revisto de forma emergencial e pode ser debatido junto ao Comitê extensionista. Outro aspecto é o do § 1º, que destaca: “O valor da bolsa de extensão será pago por meio de abatimento direto na mensalidade do bolsista, exceto para o aluno que possuir Bolsa Prouni 100% ou outro benefício que cubra integralmente a mensalidade”. Este item precisa ser debatido com os estudantes que são bolsistas, visto que são estes que decidem se o valor da bolsa precisa ser destinado diretamente para o pagamento da mensalidade ou para o pagamento do aluguel, da alimentação e de passagem para se deslocar até a universidade.

- O Art. 9º da Resolução destaca que: “A bolsa extensão poderá ser suspensa temporariamente, de forma unilateral, mediante aviso ao aluno, sem que caiba ao bolsista o direito ao recebimento de indenização, sob qualquer forma ou pretexto”, este item abre brecha para descontinuidade do Programa, visto que muitos dos estudantes que integram o mesmo são acadêmicos que utilizam esta bolsa com gastos relativos à permanência estudantil material e com a bolsa suspensa os mesmos estariam impossibilitados de seguir no Programa.

- Debater e qualificar o Art. 11 da Resolução que dispõe sobre o que compete à Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e o Art. 13 que destaca as obrigações do bolsista de extensão e assuntos comunitários. A VREAC sempre assumiu uma função de protagonismo na coordenação do PAIDEx, em uma próxima Resolução, no Art. 11 poderão ser contempladas competências como a de construir um comitê extensionista, com participação de representantes

dos estudantes, da comunidade, dos professores, funcionários, entre outros; realização de formações permanentes sobre a temática da extensão; organização de eventos como o Seminário Integrador e a Jornada de Extensão do Mercosul; de acompanhamento contínuo dos estudantes e professores extensionistas, visto que esta instância tem um papel central na assessoria destes segmentos. Também pode a VREAC ser responsável pela captação de recursos financeiros para o fortalecimento e ampliação das bolsas de extensão e das ações extensionistas. O Art 11 está bem voltado para aspectos burocráticos da VREAC, o mesmo pode ser ampliado e qualificado significativamente. Da mesma forma, o Art. 13 que é destinado aos estudantes, o mesmo destaca palavras como: obrigação, submeter-se à orientação e supervisão da coordenação do projeto, executar as atividades, isto remete a uma educação que é bancária e não a educação libertadora. Este artigo pode ser construído através do diálogo e análise dos estudantes bolsistas extensionistas.

Estes são alguns dos apontamentos a estes documentos, elencados através da análise das narrativas das graduadas e também da minha experiência como estudante extensionista e hoje como Assistente Social, como trabalhadora do Setor de Atenção ao Estudante da UPF, estas sugestões são uma forma de reafirmar que “nós não podemos perder de vista o projeto de Universidade Comunitária” e também não podemos perder de vista o delírio de sonhar, como destaca Galeano (2021):

[...] Mesmo que não possamos adivinhar o tempo que virá, temos ao menos o direito de imaginar o que queremos que seja. Que tal começarmos a exercer o jamais proclamado direito de sonhar? A educação não será um privilégio de quem possa pagá-la [...]. Na Argentina, as loucas da Praça de Maio serão um exemplo de saúde mental, porque elas se negaram a esquecer nos tempos de amnésia obrigatória.

Compreender a extensão como território existencial; como viabilizadora de encontros; como processo formativo distinto da sala de aula e da pesquisa; de que a bolsa de extensão significou uma aposta nas graduadas e na universidade de Passo Fundo e a extensão como potencializadora do projeto de universidade comunitária é uma forma de jamais esquecer o quanto fomos reconhecidos como estudantes das classes populares através da extensão da universidade de Passo Fundo e isto significou ser visto, ser reconhecido como sujeitos, como estudantes com potencial de transformação do mundo e ao mesmo tempo podemos nos questionar, como fez Alisson: “o que a gente faz depois de a gente ser visto?” (curta-metragem). Talvez, algumas das respostas que emergem através de nossas trajetórias é de que a gente escreve dissertações e teses, a gente ministra aulas em universidades, se torna pesquisadora em Portugal, oferece através de nossas profissões uma escuta qualificada. Nós trabalhamos cotidianamente para que existam outras políticas públicas e políticas institucionais que

possibilitem que outros estudantes sejam vistos e sintam-se pertencentes à universidade. O que a gente faz depois de a gente ser visto também é compartilhado através do curta-metragem:

Por territórios existenciais: A extensão universitária como lugar de reconhecimento de estudantes de classes populares

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1GsnRx5XX3FpphbvK53nyhJzTXYNfAyzC>.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lemos em uma das Cartas Pedagógicas que “é isso, não há preparo para o fim e nem frase que o possa fazer”, observação que nos remete a feitura de considerações finais e não de uma conclusão para esta dissertação. Considerações são apontamentos ao ato de pesquisar, constituindo subsídios para futuras pesquisas, portanto, não se inscrevem como fim, mas como possibilidades de prosseguimento.

Percebemos nesta pesquisa que a educação brasileira, na maioria das vezes, é marcada por experiências que colocam o estudante como aquele que recebe um saber, uma técnica, um conhecimento, isto desconsidera o grande potencial que existe na mobilização dos processos estudantis. Córdoba 1918 foi palco deste contexto, do Manifesto de Córdoba surgem vozes que ressoam por mais de cem anos. Esta possibilidade de perceber o estudante como sujeito protagonista, como aquele que é capaz de problematizar o mundo, que pode ser apoiador no enfrentamento ao colonialismo, capitalismo e patriarcado – tripé do massacre humano é uma das maiores possibilidades da universidade brasileira. A palavra das graduadas descrita acima, demarca a experiência de uma outra forma de relação com os estudantes, esta extrapola a perspectiva de colocar o estudante no centro do processo formativo, mas de que o mesmo ao dizer a sua palavra, se depare com sujeitos atentos e interessados por estas palavras, encontrando escuta, tendo a possibilidade de debater temáticas e de tomar decisões que dizem do rumo de seu processo formativo e do futuro da universidade.

Este lugar, esta escuta interessada, este construir coletivamente, foi o território que encontramos na extensão universitária, um território existencial, marcado pela experiência do afeto, de construção de redes, da força de uma universidade mobilizada por um projeto de extensão libertador, intitulado de universidade comunitária. Retomar esta experiência, congregando estas narrativas escritas em Cartas Pedagógicas e gravadas no curta-metragem torna-se um ato de pesquisar que demarca a possibilidade de construir um outro tipo de sociedade, não mais sustentada no tripé do capitalismo, colonialismo e do patriarcado, mas sim na garantia de direitos, no compromisso social, na formação crítica, no fortalecimento de Políticas Públicas Educacionais de apoio à permanência estudantil, uma sociedade onde possamos nos questionar “que tempo temos para nossos afetos?” (ON-LINE, 2018), pergunta apresentada por Pepe Mujica e retomada quando uma das graduadas afirma que teve mais tempo para ler através da bolsa de extensão ou que percebe a extensão como um território de sua existência. Estes afetos foram sendo movimentados através de diferentes encontros na e pela extensão universitária, desde encontros latino-americanos, com os bairros nos quais desenvolvemos alguns processos

de trabalhos, até debates nos quais nos reuníamos para pensar a extensão, que foram sendo lugares da interdisciplinaridade, visto que pertencíamos a distintos cursos.

Esta pesquisa ao destacar “a extensão como um território existencial”, a “extensão universitária como viabilizadora da rede de encontros”, a “extensão como processo formativo distinto da sala de aula e da pesquisa”, a “bolsa de extensão significou uma aposta no sujeito, apostaram em mim” e na universidade e a “extensão como potencializadora do projeto de universidade comunitária”, responde a problemática central desta dissertação, acerca das contribuições da extensão universitária para os estudantes. Cabe destacar que este estudo também aponta para inquietações acerca da realidade universitária brasileira, que é o fato de não termos nenhuma estudante negra que participou desta pesquisa, fato que também é perceptível nas instituições brasileiras de educação superior – o número reduzido ou inexistente de acadêmicos, professores e funcionários negros.

Esta realidade aponta para novas possibilidades de prosseguimento desta pesquisa, sendo possível estudar sobre a extensão universitária através de recortes de classe, raça e gênero. Isto produzirá novas abordagens sobre a extensão universitária, questionando qual o lugar das mulheres, dos negros, indígenas e LBTQIA+ na universidade brasileira? Outros recortes que este estudo aponta são: qual o papel da interdisciplinaridade na universidade brasileira? Sobre como fortalecer um projeto de universidade comunitária e qual o papel político e social destas IES?

As narrativas das graduadas, compartilhadas através da troca de Cartas Pedagógicas e do curta-metragem deixam explícito que os estudantes conseguem estudar, vivenciar a universidade com maior qualidade, pesquisar, permanecer nos territórios, estar em sala de aula debatendo e aprendendo, pelo fato de terem uma bolsa de 550 reais que subsidia, principalmente, a alimentação e o aluguel. Além da “grana”, a bolsa possibilitou tempo para leituras. Em resumo, uma bolsa que subsidiou experiências, “grana” e tempo. Esta foi uma aposta para/em mais de 1502 estudantes que foram bolsistas de extensão, uma aposta da Universidade de Passo Fundo pelo seu caráter comunitário, visto que “nós” somos os filhos e filhas das comunidades mais vulneráveis. A Universidade de Passo Fundo, ao investir em extensão universitária, investe na possibilidade de fortalecimento de sua gênese como Instituição comunitária e este processo é cotidiano, neste sentido os estudantes, através da mobilização estudantil, tem um papel central na defesa de uma IES comunitária.

Desta aposta, deste investimento, “nos” tornamos arquitetos, psicólogos, assistentes sociais e pedagogas, e hoje, dos mais variados espaços, do ambiente acadêmico e profissional, sabemos que não temos uma dívida com a Educação Superior, mas um compromisso. E a nossa

maior aposta é com a comunidade e com a educação libertadora. Mais do que nunca, em um contexto de país onde a população passa fome, onde matam negros, mulheres e a população LGBT, onde despenham nossos direitos, especialmente o direito a estudar, ecoa a canção de Geraldo Vandré (e assim seguimos pesquisando, trabalhando, lutando e cantando como cantaram nossos companheiros e companheiras mortos pelo Golpe de 1964):

**Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer**

Os amores na mente, as flores no chão

A certeza na frente, a história na mão

Caminhando e cantando e seguindo a canção

Aprendendo e ensinando uma nova lição

**Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.**

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: Colleges vs. Vikings. **Revista Lusófona de Educação**, v. 32, n. 32, p. 11-30, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5508>. Acesso em 11 jan. 2021.

AS SUFRAGISTAS. Direção de Sarah Gavron. Produção de Alison Owen. Reino Unido: Film 4, 2015. (106 min.), P&B.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

_____. **Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931**: Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan.2021.

_____. **Decreto 9. 235, de 15 de dezembro de 2017**: Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

[2018/2017/decreto/D9235.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20A%20regula%C3%A7%C3%A3o%20ser%C3%A1,e%20dos%20cursos%20e%20de](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20A%20regula%C3%A7%C3%A3o%20ser%C3%A1,e%20dos%20cursos%20e%20de). Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. **Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 14 de fev. 2021.

_____. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm. Acesso em: 20 de agos. 2021.

BARROS, Enrique *et al.* **Manifesto de Córdoba: da juventude argentina de córdoba aos homens livres da américa**. 1918. Disponível em: <https://ufscasquerda.com/wp-content/uploads/2020/06/Manifesto-Cordoba-Portugues.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido” quando a Educação tornou-se “popular”**. Recife: UFPB, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**. 2013. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp->

content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20E%20A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20DA%20PESQUISA%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Carta-Prefácio. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (Org). **Cartas Pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na Educação Popular**. Chapecó: Livrologia, 2020. p. 12-17.

BESKOW, Daniela Alvares. Características da dominação no patriarcado. Vol 1. Campinas: **Cadernos Palavra e Meia**, 2017.

BERTULUCCI, Sandra Fabiola Estigarribia Salinas. **Mulheres no mundo da aviação: quem são elas?**, 2019. 137 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Curso de Pós-Graduação de Estudos em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Cap. 4.

BEZERRA, Nathalia. **Mulher e Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade**. Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central FECLESC/UECE, 2010.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. WMF Martins Fontes, 2009.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAPDEVILA, Luc et al. Sexos em guerra. **Revistas Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 179-199, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100015. Acesso 20 jan. 2021.

CÂNCIO, Fernanda. **Se as mulheres que trabalham nas fábricas parassem 20 minutos perdíamos a guerra**. 2018. Disponível em: <https://www.dn.pt/1864/das-fabricas-ao-batalhao-da-morte-a-primeira-grande-guerra-das-mulheres-10160028.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5–15, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 15 nov. 2020.

CASALI, Alípio Márcio Dias; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (PROUNI). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 681-716, 2015.

CASTRO, Amanda Motta; MACHADO, Rita de Cássia Fraga (org). **Estudos feministas, mulheres e educação popular**. Curitiba: CRV, 2016.

CARRASCO, Juan Carlos; CASSINA, Rubén; TOMMASINO, Humberto. **Extensión en obra: Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria**. 2017.

CAVANH, Allana Carla; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A interdisciplinaridade na Pós-Graduação: reflexões a partir do documento de área da capes. In: LOSS, Adriana Salete; LORO, Alexandre Paulo (org.). **Estudos Interdisciplinares: debates e reflexões**. Curitiba: Crv, 2021. p. 141-152.

COELHO, Edgar Pereira. Uma introdução à pedagogia da correspondência em Paulo Freire. **EccoS-Revista Científica**, n. 26, p. 59-73, 2011.

COLACCI, Romina; FILIPPI, Julieta. La extensión crítica será feminista, o no será. In: La extensión universitaria interpelada: género, sexualidades y feminismos. **E+E: Estudios de Extensión en Humanidades**, v. 7, n. 9, 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

D'ALKMIN, Sônia Maria; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. A conquista do voto feminino no Brasil. **Etic-Encontro de Iniciação Científica-ISSN 21-76-8498**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2006.

DA COSTA, Danielle Dias; DE BARROS FERREIRA, Norma Iracema. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 141-163, 2017.

DA SILVA SOUSA, Maria Goreti; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, São Paulo, v. 33, n. 2, 2015.

DELORY, Momberger Cristine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica: Tomo I**. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

DE SOUSA SANTOS, João Henrique; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini. Extensão universitária e formação no ensino superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Santa Catarina, v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016.

DE SOUZA, Micheli Silveira; RIBEIRO, Silvana; PEREIRA, Thiago Ingrassia. EDUCAÇÃO POPULAR E FEMINISMOS: tensões, rupturas e afirmações. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-28, 2021.

DINDO, Rodrigo. **ProUni: estudantes apresentam sugestões**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/9506-sp-340430767>. Acesso em: 14 fev. 2021.

DIANA, Daniela. **Samba de Roda**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/samba-de-roda/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. 2.ed. Brasília: Letraslivres, 2013.

ELY, Rafaela. **Túneis, trilhos e grandes pilares são atrações na região do Viaduto 13, no Vale do Taquari**. 2016. Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/viagem/noticia/2016/09/tuneis-trilhos-e-grandes-pilares-sao-atracoes-na-regiao-do-viaduto-13-no-vale-do-taquari-7388919.html>.

Acesso em: 14 fev. 2021.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Sistematização em educação popular: uma história, um debate. **Reunião Anual da ANPED**, v. 30, p. 18, 2007.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Organização da Educação Superior Brasileira: classificação das instituições de educação superior por organização acadêmica. In: MOROSINI, Marília. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. 10. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2021. p. 204-207.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. 3, p. 62-73, 2011.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação “bancária” e educação libertadora**. In: PATTO, Maria Helena Souza (org). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 3, 1997. p. 56-73.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 1994.

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Editora Olho d'Água, 1993.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria prática em educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo; MAZZA, Débora; NOGUEIRA, Adriano. **Na escola que fazemos**. Uma Reflexão Interdisciplinar em Educação Popular. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDAO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**, v. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 34-41.

FIOREZE, Cristina. **O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social**. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

FIOREZE, Cristina; BORTOLIN, Júlio César Godoy. O público e o privado na educação superior: uma contribuição para a revisão de conceitos1 2. **Pro-Posições**, v. 31, 2020.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 57, 2014.

FONSECA, Tania Mara Galli. Túmulo e a palavra: o "After Life" para prolongar um último toque com a ponta dos dedos. In: FONSECA, Tania Mara Galli et al (Org.). **Imagens do fora: um arquivo da loucura**. Porto Alegre: Sulina, 2018. Cap. 3. p. 257-277.

FONSECA, Tania Mara Galli et al. Narrativas das infâmias: um pouco de possível para a subjetivação contemporânea. **Athenea Digital. Revista de pensamento e investigação social**, Espanha, v. 15, n. 1, p. 225-247, 2015.

FOREXT. **Estatuto**, 2014.

_____. **Carta de Brasília**, 2003.

_____. **Carta de Balneário Camboriú**, 2013.

_____. **Carta de Campinas – SP**, 2014.

_____. **Carta de Goiânia – GO**, 2016.

_____. **Carta de Porto Alegre**, 2017.

GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma bibliografia**. Instituto Paulo Freire/UNESCO. Editora, 1996.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Ed. Claridade, 2011.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 13ª Edição. Porto Alegre: L&PM, 2019.

_____. **O direito ao delírio**. Disponível em: <https://www.contioutra.com/o-direito-ao-delirio-eduardo-galeano/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

INEP. **Evolução do Ensino Superior-Graduação 1980-1998**. Brasília, 2000.

_____. **Censo da Educação Superior 2010**. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 05 de jan de 2021.

_____. Notas estatísticas 2019. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2020.

ITURRA, Raúl. A pedagogia do Oprimido: as minhas memórias de Paulo Freire. **Educação, Sociedade e Culturas**, Portugal, n. 10, p. 83-94, 1998.

JARA, Oscar Holliday. **Para sistematizar experiências**. Trad. Maria Viviana V. Resende. 2.ed., revista- Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <https://www.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/para-sistematizar-experiencias/para-sistematizar-experiencias-livro-oscar-jara.pdf/view>. Acesso em: 01 de abr. 2021.
_____. Sistematização de Experiências: Uma proposta enraizada na história Latino Americana. **Revista Estudos do Sul Global**, v. 1, n. 2, 2021.

KETZER, Patrícia. Como pensar uma Epistemologia Feminista? Surgimento, repercussões e problematizações. **Argumentos**, Fortaleza, v. 9, n. 18, 2017. p. 95-106.
_____. Mulheres na epistemologia: contribuições feministas. In: SOUSA, Renata Floriano de; MADARASZ, Norman (org.). **Filosofia por Elaes**. Porto Alegre: Fundação Fênix, 2020. p. 67-94.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, J. P. A. et all. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-412.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, v. 6, n. 73, p. 2-23, 2005.

LOUREIRO, Camila Wolpato; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Seria possível uma epistemologia freiriana decolonial? Da “Cultura do Silêncio” ao “Dizer a Sua Palavra”. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 11, 2019.

MANIFESTO DO FÓRUM DOS ESTUDANTES EXTENSIONISTAS DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, 2017.

MATTIO, Eduardo; PEREYRA, Liliana V. La extensión universitaria interpelada: género, sexualidades y feminismos. **E+ E: Estudios de Extensión en Humanidades**, v. 7, n. 9, 2020.

MACHADO, Carmem Lucia Bezerra. **Desafios presentes na universidade: do espelho do passado à alternativa para o futuro**. Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 2000.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2015.

NUNCA me sonharam. Direção de Cacau Rhoden. Brasil: Estrela Renner, 2017. (130 min.), P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JcwPv4LMVhw>>. Acesso em: 05 de out. 2021.

ON-LINE, Revista Ihu. "**A luta é o caminho eterno da vida**": entrevista com José Pepe Mujica. 2018. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/578047-a-luta-e-o-caminho-eterno-da-vida-entrevista-com-jose-pepe-mujica>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PASSOS, Robert Filipe dos. **A potência do extensionar**: reflexões sobre encontros possíveis entre universidade e comunidade. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157661/001017228.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PEDRO, Joana Maria. As guerras na transformação das relações de gênero: entrevista com Luc Capdevila. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 81-102, 2005.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições**: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. Curitiba: Editora CRV, 2015.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de sociologia e política**, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

QUINTANA, Vivir. **Canción Sin Miedo**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/vivir-quintana/cancion-sin-miedo-part-el-palomar/traducao.html>. Acesso em: 31 ago. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: DE SOUSA SANTOS, Boaventura; PAULA, Meneses Maria. **Epistemologias do sul**. Cortez Editora, 2014.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família** – 2ª edição revista e ampliada. São Paulo. Editora Unesp, 2014.

RIBEIRO, Silvana. **Roda de conversa**, 2018.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima et al. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 1, n. 2, p. 141-148, 2013.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, 2018.

SANTOS, Clarissa Tagliari; LIMA, Raquel Guilherme de; CARVALHAES, Flavio. O perfil institucional do sistema superior brasileiro após décadas de expansão. In: BARBOSA, Maria Lúcia de Oliveira. **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: Edusc, p. 32, 2001.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020.** São Paulo: Instituto Semesp, 2020.

SÍVERES, Luiz et al. **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem.** Brasília: Liber Livro, p. 272, 2013.

SILVA, Francisco Jacob Paiva da et al. **A reforma universitária brasileira nos anos 90: projetos em disputa.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SOARES, Ângela Mara Berlando; SILVA, Bruno Almeida; BANDEIRA, Lusiane Aparecida Costa; RIBEIRO, Silvana; MIRANDA, Vinicius Santos de. **O fortalecimento da gestão da extensão a partir da palavra dos estudantes.** 2021. Disponível em: <http://congresoextension.frfsco.utn.edu.ar/ponencias/eje-4/mesa-43/>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SUESS, Rodrigo Capelle; DE SOUZA SILVA, Alcinéia. A perspectiva decolonial e a (re) leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 23, p. 7, 2019.

SUGIMOTO, Luiz. **100 anos da Reforma de Córdoba.** Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/06/12/100-anos-da-reforma-de-cordoba>. 2018. Acesso em: 02 de dez de 2021.

TAYLOR, Charles. **A política do reconhecimento.** In: Argumentos Filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 241-274.

UNE. **Haddad recebe carta de reivindicações dos estudantes do ProUni.** 2007. Disponível em: <http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu114.asp>. Acesso em: 14. Fev 2021.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Política de extensão e de assuntos comunitários.** Passo Fundo: Editora UPF, 2018.

_____. **RESOLUÇÃO CONSUN Nº 06/2011.** 2011.

_____. **Setor de Bolsas.** 2020.

_____. **Divisão de Extensão e Assuntos Comunitários.** 2020.

VIEIRA, Adriano José Hertzog. Apresentação. In: SANTOS, Pedro Floriano dos; RIFFEL, Cristiane Maria (orgs.). **Extensão universitária: perspectivas de aprendizagem e sentidos na educação superior.** Itajaí: Univali, 2017. p. 11-13.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). **Dicionário Paulo Freire.** Autêntica, 2015. p. 75-76.

APÊNDICES
APÊNDICE A – CARTA-CONVITE

Companheira (o) _____

A memória de nossas prosas extensionistas, das rodas de debates, dos Seminários e Jornadas de Extensão se fazem presença neste espaço enquanto escrevo a você. Não escrevo do silêncio, mas dos ecos da lembrança de nossos desejos e de nossos desafios enquanto estudantes. Nós pertencemos a uma geração que deixou os interiores com a possibilidade de estudar em uma universidade, isto proporcionado pelo PROUNI.

Companheira (o), temos muito em comum, fomos prounistas, estudantes provenientes de classes populares, bolsistas PAIDEx, integrantes e construtores de Fóruns extensionistas, de movimentos estudantis. Lutamos cotidianamente para permanecer na universidade, moramos de favor, pagamos aluguel com a bolsa PAIDEx, almoçamos no Restaurante Eureka a dez pila a refeição, onde dividíamos uma parte da alimentação ao almoço e outra guardávamos para a janta, isto fazia com que garantíssemos as duas refeições.

Percorremos diversos territórios em Passo Fundo, colaboramos no ato de moldar um projeto de extensão Latino-Americano e fomos nos encharcando pelos afetos extensionistas. Companheira (o) eu chego até você com esta carta que é memória e que é convite. Convido você a participar, por meio de sua palavra, desta dissertação que venho construindo, a qual tem como objetivo: compreender quais as contribuições da extensão universitária na permanência de estudantes prounistas e bolsistas PAIDEx da UPF.

Sinto que temos um legado para escrever e para deixar registrado sob as páginas da universidade de Passo Fundo, para que nunca esqueçam que bolsa não é gasto, não é somente investimento, mas é a expressão viva do desenvolvimento de uma sociedade libertadora, onde se constrói o projeto de universidade com os estudantes e não para estes.

Desejo que esta dissertação possa dizer de nossas palavras, de nossos afetos, dos desafios, daquilo que acreditamos, que seja um Manifesto de que educação libertadora se produz com o povo e não sob muros fechados e frios da universidade.

Sei também que você vivencia uma rotina com diversas responsabilidades, mesmo assim ouse te convidar a trilhar comigo um processo coletivo que se dará por meio da troca de Cartas Pedagógicas, as quais abordarão elementos de nossa trajetória como estudantes prounistas e bolsistas PAIDEx e daquilo que acreditamos ser importante destacar em uma pesquisa de Mestrado.

Este processo não está fechado, desejo que possamos ir debatendo sobre esta possibilidade, na certeza de que as nossas palavras tem espaço nesta dissertação. Que tal? Você topa?

Com muito afeto aguardo a sua resposta.

Silvana Ribeiro - Passo Fundo, setembro de 2021.

APÊNDICE B -
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DISPUTA:
A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL PELA PALAVRA DAS EGRESSAS**

Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - 50536921.0.0000.5564
Número do Parecer: 4.945.821

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DISPUTA: A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL PELA PALAVRA DAS EGRESSAS. Desenvolvida por Silvana Ribeiro, discente de Pós-Graduação do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim, sob orientação do Professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira.

O objetivo central do estudo é: Compreender quais as contribuições da extensão universitária para a permanência de estudantes prounistas e bolsistas PAIDEx da Universidade de Passo Fundo entre os anos 2012 a 2018.

O convite a sua participação se deve ao desejo de que esta pesquisa abra espaços para o dizer das palavras dos egressos da Universidade de Passo Fundo, as quais foram bolsistas prounistas e PAIDEx, nos anos de 2012 a 2018, com intuito de abordar as contribuições da extensão universitária. A sua participação contribuirá para o enriquecimento da produção de conhecimento e para o fortalecimento da permanência estudantil na Universidade.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

A pesquisa necessita da divulgação de seu nome e sobrenome, como também de sua imagem em gravação audiovisual, sendo os mesmos divulgados nos resultados desta pesquisa.

[] Autorizo todas as formas de divulgação (em trabalhos acadêmicos, curta-metragem, entre

outras) as quais contenham a minha imagem, meu nome e sobrenome.

Não autorizo qualquer divulgação acerca de minha identificação.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso você deseje que seu nome seja identificado ao longo do trabalho, seu interesse será respeitado, sendo destacada a sua identidade.

A sua participação consistirá em escrever, ler e trocar Cartas Pedagógicas, por e-mail, com um grupo constituído por seis egressos que foram bolsistas prounistas e PAIDEx da Universidade de Passo Fundo. Como também em participar de um curta-metragem que será organizado a partir desta troca de cartas e que contemplará alguns aspectos de sua trajetória formativa.

O tempo de duração da troca de Cartas Pedagógicas tem a previsão de acontecer em até cinco meses.

O curta-metragem será gravado com intuito de divulgação de sua experiência como egresso bolsista prounista e PAIDEX e somente acontecerá mediante a sua autorização. O mesmo irá seguir os protocolos de distanciamento social (uso de máscaras, álcool em gel e local de gravação higienizado e com distanciamento de dois metros entre o entrevistado e quem irá realizar a gravação).

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação para curta-metragem

Não autorizo gravação para curta-metragem.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de poder contribuir com o fortalecimento da extensão universitária e da permanência estudantil, tornando-se coautora nesta escrita. Como também o de por meio da troca de Cartas Pedagógicas vivenciar um processo formativo.

A participação na pesquisa poderá causar riscos de constrangimento, risco de dano emocional durante a troca de Cartas Pedagógicas ou durante a gravação do curta-metragem. Para prevenir e minimizar qualquer dano às participantes a pesquisa será conduzida de forma acolhedora, procurando estabelecer uma relação de proximidade e confiança entre todos os sujeitos envolvidos, tendo como princípio norteador o diálogo e a escuta. Bem como, caso os riscos se efetivarem, será prestado atendimento, por meio de encaminhamento ao Setor de

Atenção ao Estudante da Universidade de Passo Fundo, tendo em vista que os participantes são egressos e egressas desta Instituição, além de que, será estendido a desistência de participação caso esse achar pertinente. Além disto, pelo fato de a pesquisa ser realizada através de ambiente virtual, por meio de troca de cartas pedagógicas e com ferramentas que incluem este processo, existem riscos com relação a segurança de software; e-mail hackeado, existindo limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade dos dados. Assim, a comunicação se dará por meio de e-mail, sendo armazenado os dados coletados para um dispositivo eletrônico local, mantidos por cinco anos, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", seguindo todas as orientações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS - Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, como também em plataformas digitais e redes sociais como sites, Instagram e Facebook, entre outras, se for de consentimento dos participantes da pesquisa.

Autorizo qualquer tipo de divulgação, mesmo contendo minha identificação

Não autorizo qualquer tipo de divulgação contendo minha identificação

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Passo Fundo, outubro de 2021

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: (54) 999508934

e-mail: silvanaribeiro@upf.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Orientador da pesquisa - Professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira

E-mail: thiago.ingrassia@gmail.com

Tel: 54 98126-7114

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome Completo do (a) participante:

Assinatura:

APÊNDICE C
CARTA-PROSA

**Carta de Einstein Caputh junto a Potsdam,
30 de julho de 1932**

Prezado Professor Freud,

A proposta da Liga das Nações e de seu Instituto Internacional para a Cooperação Intelectual, em Paris, de que eu convidasse uma pessoa, de minha própria escolha, para um franco intercâmbio de pontos de vista sobre algum problema que eu poderia selecionar, oferece-me excelente oportunidade de conferenciar com o senhor a respeito de uma questão que, da maneira como as coisas estão, parece ser o mais urgente de todos os problemas que a civilização tem de enfrentar. Este é o problema: Existe alguma forma de livrar a humanidade da ameaça de guerra?

**Carta de Freud Viena,
setembro de 1932.**

Prezado Professor Einstein,

Quando soube que o senhor intencionava convidar-me para um intercâmbio de pontos de vista sobre um assunto que lhe interessava e que parecia merecer o interesse de outros além do senhor, aceitei prontamente. Esperava que o senhor escolhesse um problema situado nas fronteiras daquilo que é atualmente cognoscível, um problema em relação ao qual cada um de nós, físico e psicólogo, pudesse ter o seu ângulo de abordagem especial, e no qual pudéssemos nos encontrar, sobre o mesmo terreno, embora partindo de direções diferentes. O senhor apanhou-me de surpresa, no entanto, ao perguntar o que pode ser feito para proteger a humanidade da maldição da guerra. Inicialmente me assustei com o pensamento de minha — quase escrevi ‘nossa’ — incapacidade de lidar com o que parecia ser um problema prático, um assunto para estadistas.

Esta troca de carta entre Einstein e Freud me inspirou neste processo de troca de cartas contigo. Ao trocarmos cartas, eles trocam questionamentos, inquietações, formas de compreensão acerca do mundo, trocaram palavras. Parto disto, do desejo de que possamos compartilhar daquilo que nos mobiliza, do que acreditamos ou desconfiamos. Ouso escrever que as tuas palavras, em formato de carta, serão a grandeza da dissertação que conjuntamente mobilizamos nestas entrelinhas.

Te escrevo, em formato de carta-prosa, a partir de três questões –

1º Gostaria inicialmente de saber quem tu és, qual o codinome que você escolheu e qual o motivo desta escolha. 2º Também gostaria de saber - *quais foram as contribuições da extensão universitária para a sua permanência como estudante prounista e bolsista PAIDEx da UPF?*

O 3º aspecto, nos coloca em contato com este círculo dialógico que estamos construindo com outros e outras graduadas e graduados da UPF. Tendo presente que um dos objetivos das Cartas Pedagógicas é a troca e o compartilhamento de experiências, te convido com muito carinho para compartilhar alguma pergunta, inquietação, apontamento, poesia, desenho ou música com algum/alguns do/s seguintes codinomes:

Maria

José Francisco

Raphael

Tania Galli

Carlos Marighella

Alisson

ANEXOS
ANEXO A -
RESOLUÇÃO CONSUN Nº 01/2021

Dispõe sobre o funcionamento do Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos Comunitários (PAIDEx) da Universidade de Passo Fundo.

O Conselho Universitário (Consun) da Universidade de Passo Fundo (UPF), no uso de suas atribuições estatutárias e considerando:

- a) o disposto no Estatuto e no Regimento Geral da UPF, bem como na legislação específica;
- b) a necessidade de valorizar, formalizar e certificar a participação de estudantes de graduação e de pós-graduação em ações de extensão e assuntos comunitários na UPF; e
- c) a necessidade de rever e atualizar a regulamentação referente ao Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos Comunitários (PAIDEx) da UPF,

RESOLVE:

Art. 1º O PAIDEx tem por objetivos:

- I - apoiar a participação de estudantes de graduação e de pós-graduação da UPF em ações de extensão, como projetos, eventos, cursos ou prestação de serviços, buscando consolidar áreas temáticas de atuação extensionista, incrementando a relação entre extensão, ensino e pesquisa;
- II - incentivar estudantes e professores a desenvolverem atividades que tenham como metas a curricularização da extensão e o envolvimento da comunidade regional e acadêmica em atividades educacionais, sociais e culturais;
- III - aprimorar o processo de formação de profissionais cidadãos;
- IV - comprometer a extensão com a produção e a disseminação do conhecimento.

Art. 2º A participação do aluno no PAIDEx dar-se-á nas seguintes modalidades: I - voluntário; II - bolsista; ou III - estagiário.

§ 1º O aluno voluntário poderá participar das seguintes modalidades de extensão: I - projeto; II - curso;

III - evento; e

IV - prestação de serviço.

§ 2º A seleção do aluno voluntário de extensão poderá acontecer em qualquer época do ano, permitindo-se uma renovação para participação em projeto de extensão e sem limite para a participação nas demais modalidades.

§ 3º O estágio referido no inciso III deste artigo refere-se ao estágio não obrigatório.

§ 4º Poderá ser concedido estagiário para participar de atividade de extensão quando esta se caracterizar como prestação de serviço, sendo que a proposta de prestação de serviço deverá estar institucionalmente aprovada pela Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.

§ 5º A seleção dos estagiários será realizada pela Divisão de Gestão de Pessoas (DGP) da UPF, podendo contar com a participação do Coordenador da proposta.

§ 6º A participação de estagiários em atividade de extensão atenderá ao disposto na Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

§ 7º A participação do aluno, em qualquer modalidade, no PAIDEx constitui uma atividade acadêmica, não criando vínculo empregatício de qualquer natureza com a instituição.

Art. 3º A participação no PAIDEx dependerá do atendimento das seguintes condições: I - para os voluntários:

- a) estar regularmente matriculado em curso de graduação ou pós-graduação da UPF;
- b) apresentar disponibilidade para o cumprimento das atividades previstas na ação de extensão, sem prejuízo das demais atividades acadêmicas;

II - para os bolsistas:

- a) estar regularmente matriculado em, no mínimo, 16 (dezesesseis) créditos acadêmicos-financeiros, nos cursos de graduação ou pós-graduação da UPF;
- b) dispor de até 20 (vinte) horas semanais para dedicação às atividades do projeto, sem prejuízo das demais atividades acadêmicas;
- c) não ter mais de 02 (duas) reprovações no semestre anterior;
- d) não estar recebendo outro benefício da Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF) ou de outras agências de fomento, quando esses benefícios/bolsas exigirem contrapartida de trabalho por parte do aluno (bolsa trabalho, estágio remunerado, repasses de grupos artísticos, bolsa de iniciação científica, aluno apoiador, etc.). As demais formas de auxílio/bolsa (Fies, Prouni e Bolsa Social) não impossibilitam a participação do estudante;

III - para os estagiários:

- a) estar regularmente matriculado em curso de graduação da UPF;
- b) dispor de até 30 (trinta) horas semanais para dedicação às atividades da proposta, sem prejuízo das demais atividades acadêmicas.

Art. 4º Os alunos vinculados a um projeto de extensão, institucionalmente aprovado pela Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, e regularmente matriculados em, no mínimo, 16 (dezesesseis) créditos acadêmicos-financeiros nos cursos de graduação ou pós-graduação da UPF terão direito a um auxílio financeiro, proporcionado pela instituição, denominado bolsa extensão.

Parágrafo único. Ficam impedidos de concorrer à bolsa extensão os alunos matriculados no último semestre do seu curso.

Art. 5º O número de bolsas e o valor correspondente serão fixados anualmente em consonância com a disponibilidade orçamentária prevista no orçamento geral e serão divulgados pelas Vice-Reitorias de Extensão e Assuntos Comunitários e Administrativa nos editais de seleção dos bolsistas.

§ 1º O valor da bolsa extensão será pago por meio de abatimento direto na mensalidade do bolsista, exceto para o aluno que possuir Bolsa Prouni 100% ou outro benefício que cubra integralmente a mensalidade.

§ 2º Nos casos em que o valor da mensalidade for menor do que a bolsa, o valor excedente será repassado via depósito bancário, em conta corrente a ser identificada pelo bolsista.

§ 3º No caso de o valor da mensalidade ser maior do que a bolsa, será efetuado o abatimento correspondente ao valor.

Art. 6º A bolsa extensão terá duração até o mês de dezembro, exceto nos casos com convênios pré- estabelecidos, cuja a solicitação deve ser autorizada pela Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.

Parágrafo único. Aos bolsistas concluintes de cursos, o período de vigência da bolsa será até o mês anterior ao da finalização do seu curso.

Art. 7º A bolsa extensão poderá ser cancelada, a qualquer momento da execução do PAIDEx, nos seguintes casos:

I - não comparecimento do candidato selecionado para a assinatura do termo de compromisso no prazo indicado no edital;

II- iniciativa do bolsista, mediante solicitação formal apresentada à Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UPF;

III - desistência do curso, trancamento de matrícula ou desistência da atividade de extensão;

IV - comprovada falta de assiduidade ou impontualidade reiterada, indisciplina, improbidade, descumprimento das atribuições ou negligência do bolsista;

V - descontinuidade do projeto;

VI - a qualquer tempo, de forma unilateral, por interesse da UPF, mediante aviso por escrito.

a) a constatação das condições previstas no inciso IV se dará mediante parecer justificado do Coordenador da atividade, que comunicará formalmente o bolsista sobre os motivos do cancelamento, este, querendo, deverá apresentar defesa escrita em um prazo de 05 (cinco) dias úteis a contar da comunicação, devendo ser dirigida à Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, que emitirá decisão, da qual não caberá recurso;

b) no caso de cancelamento pelo motivo constante no inciso VI, o valor da bolsa extensão deixará de ser repassado ao aluno no mês subsequente ao da sua comunicação.

§ 1º No caso de cancelamento, a bolsa extensão poderá ser transferida para o próximo candidato classificado no processo seletivo, a critério da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.

§ 2º A ocorrência dos casos previstos neste artigo deverá ser comunicada formalmente à Divisão de Extensão ou à Divisão de Assuntos Comunitários pelo Coordenador da atividade.

§ 3º No cancelamento da bolsa, por quaisquer dos motivos constantes nos incisos do artigo 7º, não caberá ao aluno o direito ao recebimento de indenização, sob qualquer forma ou pretexto.

Art. 8º O valor da bolsa extensão poderá ser reduzido por indisponibilidade financeira da instituição, mediante aviso por escrito ao aluno, com incidência no mês subsequente ao do aviso, não cabendo ao bolsista direito ao recebimento de indenização, sob qualquer forma ou pretexto.

Parágrafo único. Caso ocorra retorno ao valor original da bolsa extensão, este não será retroativo.

Art. 9º A bolsa extensão poderá ser suspensa temporariamente, de forma unilateral, mediante aviso ao aluno, sem que caiba ao bolsista o direito ao recebimento de indenização, sob qualquer forma ou pretexto.

Parágrafo único. Caso ocorra a retomada da bolsa extensão, esta não será retroativa.

Art. 10. Compete ao Coordenador da atividade:

- I - promover o processo de seleção dos alunos para participarem de ações extensionistas (projetos, cursos e eventos);
- II - quando se tratar da contratação de estagiário, solicitar à DGP a realização da seleção de estudantes; III - comunicar à Divisão de Extensão ou à Divisão de Assuntos Comunitários, por meio de protocolo e formulário próprio, o nome de cada aluno selecionado;
- IV - solicitar à Divisão de Extensão ou à Divisão de Assuntos Comunitários certificado de participação em ação de extensão para os estudantes voluntários ou bolsistas;
- V - solicitar, se for o caso, bolsas em conformidade com os termos do edital;
- VI - encaminhar a documentação dos bolsistas selecionados à Divisão de Extensão ou à Divisão de Assuntos Comunitários;
- VII - comunicar à Divisão de Extensão ou à Divisão de Assuntos Comunitários qualquer interrupção nas atividades do bolsista e à DGP qualquer interrupção nas atividades do estagiário;
- VIII - enviar à Divisão de Extensão ou à Divisão de Assuntos Comunitários a efetividade mensal do bolsista;
- IX - solicitar substituição de bolsista, junto à Divisão de Extensão ou à Divisão de Assuntos Comunitários, e de estagiário, junto à DGP;
- X - orientar, acompanhar in loco e avaliar os alunos no desenvolvimento das ações de extensão e assuntos comunitários;
- XI - revisar, quando se tratar da participação em projeto de extensão, o relatório final de atividades elaborado pelo bolsista ou voluntário e enviar à Divisão de Extensão ou à Divisão de Assuntos Comunitários;
- XII - realizar ambientação, formação e acompanhamento do estagiário;
- XIII - receber e analisar as manifestações dos alunos participantes do PAIDEx ou encaminhá-las ao setor/órgão competente para tanto;
- XIV - realizar comunicações, de sua alçada, aos alunos participantes do PAIDEx ou aos órgãos/setores competentes da UPF;
- XV - proceder à análise e emitir parecer de sua competência.

Art. 11. Compete à Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários:

- I - coordenar o PAIDEx por intermédio da Divisão de Extensão e da Divisão de Assuntos Comunitários;

II - lançar edital de abertura de inscrições para bolsa extensão, no qual deverá constar, dentre outras informações, o número e o valor da bolsa, a relação dos documentos, os requisitos quanto ao orientador e ao bolsista, o período e o local de inscrições e os critérios que nortearão a seleção, a manutenção e o desligamento no PAIDEx, em consonância ao já disposto nesta Resolução.

III - publicar a homologação dos resultados;

IV - emitir certificado de participação em ação de extensão e assuntos comunitários;

V - proceder à análise das defesas e justificativas apresentadas pelos alunos participantes do PAIDEx, proferindo decisão fundamentada;

VI - realizar comunicações, de sua alçada, aos alunos participantes do PAIDEx.

Art. 12. É obrigação do voluntário de extensão e assuntos comunitários: I - assinar termo de compromisso;

II- submeter-se à orientação e à supervisão da coordenação da ação de extensão (projeto, curso, evento ou prestação de serviços) ou de outro professor vinculado à atividade;

III - apresentar relatório das atividades desenvolvidas ao Coordenador da atividade, quando se tratar da participação em projetos de extensão, nos prazos estabelecidos;

IV - comunicar ao Coordenador irregularidades de matrícula (desistência do curso ou trancamento de matrícula).

Art. 13. É obrigação do bolsista de extensão e assuntos comunitários:

I - assinar termo de compromisso;

II - cumprir a carga horária estabelecida em edital, em horários compatíveis com o desenvolvimento do projeto ao qual se vincula, sem prejuízo de suas atividades curriculares;

III - submeter-se à orientação e à supervisão da coordenação do projeto e/ou de outro professor vinculado ao projeto;

IV - executar as atividades a ele designadas e previstas na proposta do projeto;

V - apresentar relatório de atividades ao Coordenador do projeto nos prazos estabelecidos;

VI - participar de momentos de formação, reuniões e outras atividades voltadas ao planejamento e à avaliação das ações programadas;

VII - participar da Semana do Conhecimento da UPF; VIII - participar das atividades de extensão;

IX - assinar termo de cessão de direitos de uso de imagem vinculado aos projetos de extensão;

X - apresentar ao Coordenador do projeto, quando for o caso, com antecedência mínima de 15 (quinze) dias, pedido de desligamento.

Art. 14. É obrigação do estagiário de extensão e assuntos comunitários:

I - assinar termo de compromisso de estágio;

II - cumprir, no máximo, 06 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais;

III - registrar o ponto;

IV - submeter-se à orientação e à supervisão da coordenação da atividade de extensão e/ou de outro professor vinculado à atividade;

V - executar as atividades a ele designadas, previstas na proposta da atividade e em consonância com o projeto pedagógico de seu curso;

VI - participar de atividades de treinamento e desenvolvimento promovidas pela instituição.

Art. 15. É obrigação de todos os alunos participantes do PAIDEx:

I - conhecer e cumprir as normas constantes nesta Resolução, em normas complementares e/ou editais publicados, bem como nas demais normas e regulamentos da FUPF e da UPF;

II - acompanhar a divulgação das informações pelo site da UPF, pelo e-mail institucional ou outro canal por esta previamente indicado;

III - zelar pelo patrimônio da FUPF e da UPF e por eventuais bens disponibilizados para realização das atividades a que estiver vinculado, sujeitando-se a realizar os reparos ou a substituição do equipamento ou seu acessório em modelo e valor iguais ao que foi emprestado ou pagar indenização correspondente ao valor de mercado na hipótese de perda;

IV - manter as condições adequadas de infraestrutura para a utilização dos equipamentos e acessórios em empréstimo;

V - apresentar declaração escrita de seu responsável legal, quando menor de 18 (dezoito) anos, autorizando-o a participar do PAIDEx;

VI - assinar termo de compromisso em formulário padronizado, antes de iniciar suas atividades;

VII - assinar novo termo de compromisso quando se tratar de renovação.

Art. 16. Compete ao professor orientador da atividade de extensão orientar, acompanhar in loco e avaliar os alunos no desenvolvimento das ações de extensão e assuntos comunitários.

Art. 17. Os alunos que participarem do PAIDEx contarão com cobertura de seguro, conforme apólice contratada pela FUPF.

Art. 18. Ao término da atividade de extensão, o aluno receberá um certificado/atestado de participação.

§ 1º Os alunos voluntários ou bolsistas receberão certificado emitido pela Divisão de Extensão ou pela Divisão de Assuntos Comunitários.

§ 2º Os estudantes estagiários receberão um atestado emitido pela DGP.

§ 3º Quando se tratar de participação em projeto de extensão, a emissão do certificado estará condicionada à apresentação, ao Coordenador, de relatório das atividades desenvolvidas, até 30 (trinta) dias após a sua conclusão.

Art. 19. A UPF não se responsabiliza por custos com aquisição e manutenção de materiais para o desenvolvimento das atividades e/ou despesas pessoais (transporte, alimentação e hospedagem) para a realização destas.

Art. 20. A participação do estudante no processo seletivo, bem como no PAIDEx, implica no conhecimento das presentes disposições e na tácita aceitação destas, bem como das normas complementares e dos editais publicados, acerca das quais não poderá alegar desconhecimento.

Art. 21. Casos omissos serão resolvidos pela Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogada a Resolução Consun nº 06/2011 e demais disposições contrárias.

Sala dos Conselhos, 13 de abril de 2021.

Ata nº 604.

Profa. Dra. Bernadete Maria Dalmolin
Presidente do Conselho Universitário

**ANEXO B -
EDITAL VREAC N° 02/2021**

**Dispõe acerca do Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos
Comunitários - PAIDEx**

A Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade de Passo Fundo, por meio da Divisão de Extensão, torna público o presente edital referente ao Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos Comunitários (PAIDEx), aprovado conforme a Resolução Consun N° 01/2021.

Este edital destina-se à solicitação de bolsas de extensão para estudantes atuarem nos Programas Institucionais e Projetos de Extensão aprovados no Edital VREAC N° 02/2020, bem como ao cadastramento de estudantes voluntários, com período de vigência de 05 de maio de 2021 a 31 de dezembro de 2021.

1. Objetivos do PAIDEx

- I - Apoiar a participação de estudantes de graduação e de pós-graduação da UPF em ações de extensão, como projetos, eventos, cursos ou prestação de serviços, buscando consolidar áreas temáticas de atuação extensionista, incrementando a relação entre extensão, ensino e pesquisa;
- II - Incentivar estudantes e professores a desenvolverem atividades que tenham como metas a curricularização da extensão e o envolvimento da comunidade regional e acadêmica em atividades educacionais, sociais e culturais;
- III - Aprimorar o processo de formação de profissionais cidadãos;
- IV - Comprometer a extensão com a produção e a disseminação do conhecimento.

2. Critérios para solicitação de bolsas de extensão PAIDEx

- 2.1 As bolsas de extensão podem ser solicitadas por professor (a) extensionista com carga horária aprovada pela VREAC e implementada pela unidade acadêmica de vinculação.
- 2.2 As bolsas de extensão estão estabelecidas nas seguintes opções: 8 horas semanais, no valor de R\$220,00 (Duzentos e vinte reais); 12 horas semanais, no valor de R\$ 330,00 (Trezentos e trinta reais); 20 horas semanais, no valor de R\$550,00 (Quinhentos e cinquenta reais).
- 2.3 O valor da bolsa de extensão será pago por meio de abatimento direto na mensalidade do bolsista, exceto para o (a) estudante que possuir Bolsa Prouni 100%, ou demais

benefícios/bolsas que cobrem integralmente a mensalidade. Nos casos em que o valor da mensalidade for menor que a bolsa, o valor excedente da bolsa será pago via depósito bancário em conta corrente a ser identificada pelo bolsista, e no caso em que o valor da mensalidade ser maior que a bolsa, será efetuado o abatimento proporcional no valor da mensalidade.

- 2.4 Para solicitação de bolsista está aprovada por professor (a) extensionista 01 bolsa de 8 horas semanais, exceto para os casos de bolsas definidas em contrapartida de convênios formalizados, onde a aprovação destas será conforme a especificidade do projeto de extensão.
- 2.5 Para cada Programa Institucional está aprovada uma cota de 20h que poderá ser efetivada respeitando as opções de bolsas vigentes. Essa cota de bolsa deve ser encaminhada por professor (a) responsável definido na coordenação colegiada do programa.
- 2.6 A solicitação de bolsas definidas formalmente em convênios como forma de contrapartida no desenvolvimento de projetos de extensão institucionalizados devem ser encaminhadas por professor (a) responsável, com essa observação e documentação comprobatória, para análise e parecer da VREAC. Para as bolsas nessa categoria de convênio já aprovadas pela VREAC, em caráter emergencial para 2021, os (as) professores (as) responsáveis devem somente encaminhar a substituição da documentação PAIDEx para efetivação da bolsa conforme referências do presente edital.
- 2.7 A bolsa de extensão terá vigência até o mês de dezembro de 2021, exceto nos casos com convênios pré-estabelecidos, cuja solicitação de prorrogação solicitada previamente pelo (a) professor (a) responsável e aprovada pela VREAC. Aos bolsistas concluintes de cursos, o período de vigência da bolsa será até o mês anterior ao da finalização do seu curso.
- 2.8 O período de solicitação das bolsas é de 26 de abril a 05 de maio de 2021, sendo que a documentação relacionada para efetivação da bolsa deve ser encaminhada pelo (a) professor (a) responsável.
- 2.9 A concessão de bolsa de extensão respeitará a dotação orçamentária aprovada institucionalmente para o PAIDEx em 2021.
- 2.10 As solicitações de bolsas serão avaliadas e aprovadas pela VREAC conforme critérios estabelecidos no presente ed

3. Seleção de bolsistas de extensão PAIDEx

3.1 A participação do (a) estudante dependerá do atendimento das seguintes condições:

- a) Estar regularmente matriculado em, no mínimo, 16 (dezesesseis) créditos acadêmicos-financeiros, nos cursos de graduação ou pós-graduação da UPF;
- b) Dispor de até 20 (vinte) horas semanais para dedicação às atividades do projeto, sem prejuízo das demais atividades acadêmicas;
- c) Não ter mais de 02 (duas) reprovações no semestre anterior;
- d) Não estar recebendo outro benefício da Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF) ou de outras agências de fomento, quando esses benefícios/bolsas exigirem contrapartida de trabalho por parte do aluno (bolsa trabalho, estágio remunerado, repasses de grupos artísticos, bolsa de iniciação científica, aluno apoiador, etc.). As demais formas de auxílio/bolsa (Fies, Prouni e Bolsa Social) não impossibilitam a participação do estudante;
- e) Ficam impedidos de concorrer à bolsa extensão os alunos matriculados no último semestre do seu curso.

3.2 A seleção do (a) bolsista e formalização da efetivação da bolsa deve ser encaminhada por professor (a) extensionista responsável, mediante envio de documentação específica para o e-mail cleufe@upf.br, conforme relacionado abaixo:

- 3.2.1 Termo de Compromisso do Bolsista PAIDEx;
- 3.2.2 Proposta de Adesão - Seguro de Pessoas;
- 3.2.3 Cópia do histórico escolar;
- 3.2.4 Cópia do comprovante de matrícula 2021/1.

3.3 Os documentos específicos da extensão estão disponíveis na intranet, menu VREAC/Divisão de Extensão, e devem ser digitalizados com a assinatura do (a) estudante e do (a) professor (a) responsável.

4. Seleção e cadastro de voluntários de extensão PAIDEx

4.1 A seleção e cadastro de estudante voluntário (a) de extensão poderá acontecer em qualquer época do ano, permitindo-se uma renovação para participação em projeto de extensão e sem limite para a participação nas demais modalidades previstas da resolução PAIDEx, atendendo às seguintes condições:

4.1.1 Estar regularmente matriculado em curso de graduação ou pós-graduação da UPF;

4.1.2 Apresentar disponibilidade para o cumprimento das atividades previstas na ação de extensão, sem prejuízo das demais atividades acadêmicas.

4.2 A seleção e cadastro do (a) estudante voluntário (a) deve ser solicitada por professor extensionista responsável, mediante encaminhamento de documentação específica para o e-mail cleufe@upf.br, conforme relacionado abaixo:

- a) Termo de Adesão de Estudante Voluntário PAIDEx;
- b) Proposta de Adesão - Seguro de Pessoas;
- c) Cópia do histórico escolar;
- d) Cópia do comprovante de matrícula 2021/1.

4.3 Os documentos específicos da extensão disponíveis na intranet, menu VREAC/Divisão de Extensão, e devem ser digitalizados com a assinatura do (a) estudante bolsista e do (a) professor (a) responsável.

5 Cancelamento da bolsa de extensão e substituição do bolsista

5.1 A bolsa extensão poderá ser cancelada, a qualquer momento da execução do PAIDEx, sendo que o cancelamento da bolsa deverá ser solicitado pelo (a) professor orientador (a) do (a) bolsista até o dia 15 de cada mês, através do e-mail cleufe@upf.br, nas situações previstas no art. 7º da Resolução Consun nº 01/2021, que regulamenta o programa.

5.2 Somente serão aceitas substituições de bolsistas até 31 de outubro de 2021, após essa data, em caso de impossibilidade do (a) bolsista selecionado (a) continuar vinculado ao programa/projeto a bolsa será cancelada.

6 Relatórios de atividades de bolsistas e voluntários PAIDEx

- 6.1 É obrigatória a apresentação de relatório final das atividades desenvolvidas e registro de frequência pelo (a) estudante bolsista e voluntário (a), conforme documento padrão disponibilizado pela Divisão de Extensão.
- 6.2 O envio de relatório para a vigência de bolsas prevista neste edital deve ser efetivado até o dia 28 de fevereiro de 2021, ou para casos específicos em até 30 dias do encerramento da bolsa.
- 6.3 Os documentos abaixo relacionados, disponíveis na intranet, menu VREAC/Divisão de Extensão, devem ser encaminhados através do e-mail divext@upf.br:
- 6.3.1 Relatório de Atividades PAIDEx - Bolsistas e Voluntários 202;
- 6.3.2 Registro de Frequência PAIDEx - Bolsistas e Voluntários 2021.

7 Certificação de participação PAIDEx

- 7.1 A emissão de certificado de participação do (a) estudante bolsista ou voluntário (a) nas ações institucionalizadas de projetos e programas de extensão fica condicionada ao efetivo, mínimo, cumprimento de 40 horas de atividades, conforme Ordem de Serviço nº 01/2018/VREAC, estando condicionada à apresentação e à aprovação de relatório final de atividades. Para os casos em que a carga horária mínima não for efetivada a coordenação do projeto de vinculação do estudante deverá fazer a emissão de uma declaração de participação.

8 Cronograma PAIDEx

Lançamento e divulgação do edital	26/04/2021
Solicitação de bolsas de extensão e envio de documentação relacionada	26/04/2021 à 05/05/2021

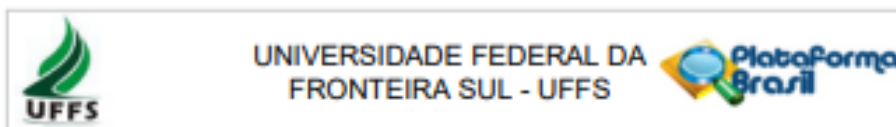
Cadastro de estudantes voluntários PAIDEx - Fluxo contínuo	a partir de 20/04/2021
Início das atividades PAIDEx	05/05/2021
Seminário Integrador da Extensão	À definir
VIII Jornada de Extensão do Mercosul	14/09/2021 à 17/09/2021
VIII Semana do Conhecimento	27/09/2021 à 30/09/2021
Encerramento das atividades PAIDEx	31/12/2021
Envio de relatórios de atividades PAIDEx	até 28/02/2022

Casos omissos e situações de comprovada excepcionalidade serão apreciados e resolvidos pela Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.

Passo Fundo, 26 de abril de 2021.

Profº Drº Rogerio da Silva
Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

ANEXO C – APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL



Continuação do Parecer: 4.945.821

Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento "Deveres do Pesquisador".

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

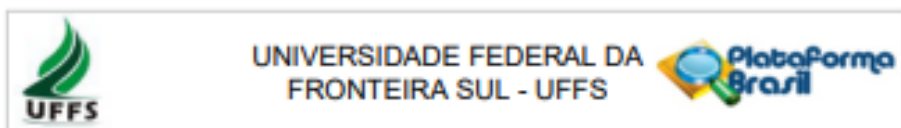
Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_1780476.pdf	28/08/2021 12:21:56		Aceito
Outros	Projeto de pesquisa CORRIGIDO.pdf	28/08/2021 12:19:39	SILVANA RIBEIRO	Aceito
Outros	cartapendencias.pdf	28/08/2021 12:18:35	SILVANA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	novoTCLEUFFS.pdf	28/08/2021 12:17:06	SILVANA RIBEIRO	Aceito

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS

Plataforma
Brasil

Continuação do Parecer: 4.945.821

Justificativa de Ausência	novoTCLEUFFS.pdf	28/08/2021 12:17:06	SILVANA RIBEIRO	Aceito
Outros	termodecompromissosilvana.pdf	05/08/2021 16:25:44	SUIANNY FRANCINI LUIZ MICHELON	Aceito
Outros	projeto_quali.pdf	05/08/2021 15:51:09	SILVANA RIBEIRO	Aceito
Outros	termo_uso_de_imagem.pdf	05/08/2021 14:32:30	SILVANA RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	Projeto.pdf	05/08/2021 14:30:19	SILVANA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEUFFS.pdf	05/08/2021 14:28:43	SILVANA RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	05/08/2021 14:24:05	SILVANA RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 01 de Setembro de 2021

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural CEP: 89.815-809
UF: SC Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: csp.uffs@uffs.edu.br

ANEXO D - CARTA DE UMA DAS GRADUADAS QUE INTEGROU A PESQUISA E A BANCA DE DEFESA DO MESTRADO

Querida Sil,

Queria dizer da importância de você nos dizer, de registrar as palavras em papel sobre o que, enquanto juventude, a gente sonha, pensa e constrói para e com esse mundo. Digo isso porque, pra mim, a escrita tem essa componente que você traz no seu trabalho de maneira contínua e certa: essa nossa coisa, esse desassossego que a gente tem dentro de nós em insistir no registro da palavra. Numa palavra que é viva.

Isso é importante porque, como você diz, para as nossas gerações passadas isso foi negado muitas e muitas vezes. Então, estar na Universidade e defender um mestrado é romper com aquilo que nos queriam, que nos designaram quando nascemos das classes populares. E esse rompimento é importante porque ele não se dá sozinho e a prova disso é o quanto de pessoas estão com a gente no processo e as pessoas queridas que estão contigo.

O que eu quero hoje é comemorar os nossos sonhos e os outros tantos que a gente vai construir neste país enquanto jovens das classes populares. Quero comemorar a possibilidade do sonho. Porque isso é uma coisa importante quando a gente é destituído de humanidade e é assujeitado pela sociedade: nos impedem de sonhar. O dia de hoje, a sua defesa, é fundamental para que a gente se muna de esperança, de afeto, de carinho e de palavras para enfrentar tudo isso que nos quer em silêncio e calados. Que nos quer em empregos e vidas que não nos dão dignidade.

Enfim, acho que você faz muito mais do que dizer a palavra, do que a registrar. Você também, como Galeano contou quando o menino que foi ver o mar pela primeira vez, nos ajuda a olhar. E nós enxergamos. Te enxergamos, nos enxergamos, vemos teu país orgulhosos de ti. Eu lembro do olhar da minha mãe e da minha nona quando eu me formei, é o olhar de quem enfrenta o mundo e que vê na gente um futuro que, por muitas vezes, elas não tiveram oportunidade de sonhar. E que você não só sonhou mas fez e, agora, ajuda a sonhar e construir os sonhos delas e os nossos.

Então Sil, eu só tenho é a agradecer por essa oportunidade e dizer que estou muito orgulhosa e feliz em poder compartilhar da tua amizade e das inúmeras conversas que a gente tem. Mas que, também, sou muito feliz por não deixarmos calar aquela voz que vem de dentro da gente, que desassossega o nosso fazer, a nossa prática, que nos faz teimar em estar na academia, escrever dissertações, fazer pesquisas, que vira noites e copos nas conversas intermináveis que temos na Universidade ou em um bar e que permite que construamos juntas, todas nós a partir de uma série de desafios que nos exigem muito, os tantos sonhos que temos enquanto juventudes latino americanas. É um presente grande poder sonhar junto.

*Com imenso carinho e admiração, Helena.
Portugal, Abril de 2022.*