

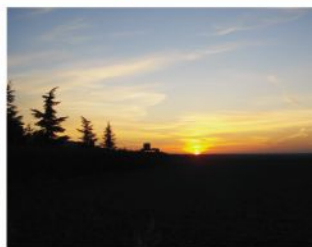
Transcendendo Fronteiras

A Contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior

Ana Luisa Teixeira de Menezes

Luiz Síveres

Organizadores



FORECT



© Copyright: dos autores

1ª edição 2013

Direitos reservados desta edição:

Universidade de Santa Cruz do Sul

Editoração: *Clarice Agnes, Julio Cezar Souza de Mello, Patrícia Maria Konzen*

Capa: *Rosymary Ozório de Souza (Criação Publicitária)*

Área de Marketing - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Campo Grande, MS

T772 Transcendendo fronteiras [recurso eletrônico]: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES) / Ana Luisa Teixeira de Menezes e Luiz Síveres (organizadores). - Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2013.

Dados eletrônicos

Texto eletrônico

Modo de acesso: World Wide Web: <www.unisc.br/edunisc>

1. Ensino superior. 2. Extensão universitária. 3. Universidades e faculdades comunitárias. I. Menezes, Ana Luisa Teixeira de. II. Síveres, Luiz.

CDD 378

Bibliotecária: Luciana Mota Abrão - CRB 10/2053

ISBN 985-75-7578-359-7

PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Prof. Dr. Luiz Síveres¹

Introdução

A universidade, desde o seu período fundacional, caracterizou-se como uma instituição formativa e profissional. Nessa abordagem ela assumiu a condição de, segundo Fox (1988), ser uma entidade que deveria ajudar as pessoas a descobrirem seu lugar no universo. Assim, a dimensão subjetiva e organizativa aponta para a missão de contribuir com a formação de talentos humanos e com o desenvolvimento social.

Esse mandato posiciona a universidade para colocar-se, porém, num horizonte de fronteiras, redescobindo e valorizando a sua natureza transcendente, construindo e delineando sistemas abertos, ampliando e aprofundando relações sociais, políticas, econômicas, seja pelos seus processos pedagógicos ou pelos seus projetos sociais, para um contexto globalizante.

No conjunto das finalidades da instituição educadora, conforme a definição constitucional, está a formação humana, a capacitação profissional e a qualificação para a cidadania, promovida por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Neste caso, a extensão cumpre um papel importante na medida em que posiciona a instituição, junto com todo o seu projeto pedagógico, no horizonte das novas fronteiras do conhecimento e das construções sociais.

Tal inserção se faz, porém, numa realidade que está desencantada com as ideologias dominantes, desapontada com as promessas das instituições sociais, e desanimada com os

sistemas hegemônicos. Percebe-se, assim, que as plataformas definidas, defendidas e impostas à humanidade, não dão mais conta de ser um referencial para um projeto civilizatório, porque introduziram um movimento corrosivo que fragmenta culturas, que destrói a natureza, que sacrifica grupos sociais, caracterizando o que Badiou (2007) chamou de barbárie de uma civilização desmoronada.

Por outro lado, a humanidade teve várias conquistas, seja de ordem material, cultural ou social. Para fortalecer essa demanda positivada é preciso reconhecer, segundo Aguiar (2000), que não existe apenas uma solução, mas uma pluralidade de caminhos. Tais possibilidades indicam que é necessário reconhecer os avanços de bens e serviços, a promoção da democracia e da justiça, e a inserção da temática ambiental e de gênero na agenda contemporânea. Por outro lado é adequado perceber que muitos são, ainda, os desafios que a civilização humana tem diante de si para conquistar um patamar de vida que seja expressão de sua dignidade.

Nessa realidade, identificada por desafios e conquistas, a universidade, por meio da extensão, precisa estar suportada por princípios, que podem ser compreendidos como processuais ou procedimentais. Com o propósito de compreender, tanto a abordagem de conjunto (processual), quanto a sua especificidade (procedimental), será usado o símbolo do ‘ α ’ (alfa). A utilização de uma referência simbólica tem seus limites, mas pode ajudar no entendimento da temática, tendo consciência de que “a essência da aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas” (AUSUBEL, 1980, p. 34). Considerando, portanto, que existem inúmeras informações já internalizadas é possível propor que as mesmas se inspirem numa expressão simbólica, com o objetivo de desenvolver enunciados e experiências mais amplas, mais consistentes e mais significativas.

Princípio processual

O princípio processual que caracteriza a universidade, e, em decorrência, a extensão universitária, poderia ser identificado por inúmeros conceitos, mas está se optando pela proposta de Chauí (1998), que prescreve que a universidade, com todas as suas funções, é uma instituição científica, educativa e social, revelando, por um lado, a dinâmica conjunta dessas abordagens, bem como a natureza institucional que produz conhecimento científico, disponibiliza o mesmo para o processo educacional e promove o desenvolvimento social.

Nesse sentido, o princípio processual precisa ser compreendido numa dinâmica de conjunto que envolve, ao mesmo tempo e na mesma espacialidade, essas dimensões, e pode ser compreendido pelo movimento do 'α' que, neste caso, engloba um *continuum* entre esses aspectos de forma integral e integrante, de maneira institucional e instituinte, e de forma transversal e universalizante.

A proposta que suporta esse princípio está mais próxima daquilo que Morin (2002) designa como complexidade. A razão disso é o fato de o sujeito e o objeto interagirem de forma a se relacionar, dialogar e se complementar, de tal sorte que os laços que se estabelecem entre tais procedimentos possam tecer, conjuntamente, um conhecimento que esteja articulado com um processo educativo e um projeto social.

Nesse contexto é oportuno recordar que, com base nesses princípios processuais da universidade, foram sendo sugeridos princípios para a extensão universitária. No ambiente latino-americano e, em decorrência, na realidade brasileira, foram inúmeras as proposições. Independente da sua significação, mas como exemplificação, é recomendável lembrar a proposição desafiadora de Freire (1977) que defendia a extensão como um processo comunicativo, a proposta de Botomé (1996), para quem a extensão é uma possibilidade concreta de acesso ao conhecimento, bem como a construção conceitual do Fórum

das Instituições Públicas que compreendem a extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico (NOGUEIRA, 2000).

A universidade, na sua expressão extensionista, caracterizou-se por esses princípios, mas está sendo desafiada, constantemente, a ampliar essa configuração por meio de processos científicos, acadêmicos e sociais. Considerando, porém, que essa dinâmica articulada e integrada já foi incorporada, na maior parte da reflexão e da prática extensionista, o objetivo maior deste trabalho é apresentar, de forma mais detalhada, os princípios procedimentais.

Princípio procedimental

O princípio procedimental, tendo como referência de sustentação o princípio processual, é um dispositivo importante da universidade e, por conseguinte, da extensão universitária. Tal princípio pode ser apresentado por meio de inúmeras abordagens, mas a opção é por fortalecer um conjunto dinâmico, transversal e dialógico. Será priorizado, assim, um percurso tridimensional entre a circularidade interativa, a conectividade dialógica e a universalidade sistêmica. A manifestação de cada um desses elementos está incorporada, também, na simbologia do 'α', que representa a integração desses três movimentos, isto é, um *continuum* entre um círculo, uma conexão e uma abertura.

Em cada uma dessas expressões, distintas apropriações poderiam ser analisadas, mas aqui será sugerida, dentro da circularidade interativa, uma relação muito forte entre a ciência e a vivência; na conectividade dialogal, uma vinculação explícita entre a consciência e a convivência; e na universalidade sistêmica, uma articulação compreensiva entre a sapiência e a experiência. Tais proposições contribuem, portanto, para assumir e potencializar os princípios procedimentais da circularidade interativa, da conectividade dialógica, e da universalidade sistêmica.

Circularidade Interativa

A circularidade se dá no ambiente do primeiro movimento do ‘ α ’, visualizado por meio de um círculo. Nesse espaço acontece uma dinâmica interativa entre a ciência e a vivência, entre a razão e a paixão, entre a reflexão e a ação, formando e desencadeando energias presentes em cada percurso. Por meio dessas dinâmicas circulam, em diversas direções e em diversos níveis, os sujeitos, os processos e os fenômenos.

Para sustentar a importância dessa configuração e ao exercitar olhares mais perceptíveis, é possível identificar que a circularidade é um elemento presente no planeta pelas suas dimensões arredondadas, na natureza pelas suas manifestações onduladas, e no próprio organismo humano, pelas expressões ovaladas. Da mesma forma, muitos povos mantêm o princípio da circularidade, seja pelas suas danças, pela edificação de suas casas, aldeias ou cidades, ou pela própria característica cultural.

Sob esse horizonte, o conhecimento se constrói, também, num movimento interativo em espiral. Nessa percepção, Kosik afirma que este é um processo “de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência aos fenômenos” (1976, p. 41). Segundo o autor, com base nessa correlação interativa, todos os conceitos e fenômenos entram num movimento recíproco e ajudam a se compreender mutuamente. Assim, a circularidade, que pode compreender uma infinidade de manifestações, será desenvolvida por meio da interatividade entre a ciência e a vivência.

a) A ciência

No percurso histórico da ciência podem ser observadas algumas tendências predominantes, na medida em que ela esteve vinculada ao mito, à razão, à fé, ao fenômeno, à ideia, à experiência e à tecnologia. Em todos esses procedimentos a ciência caracterizou-se como uma atividade humana que, por

um lado, tentou explicar os fenômenos naturais e sociais e, por outro, buscou intervir nessa realidade para transformá-la.

Existe, porém, uma relação dialógica entre a dimensão crítica e a decisão criativa e se, atualmente, a ciência tem uma relação privilegiada com a tecnologia, ela pode ser compreendida como uma instrumentalidade ou como uma possibilidade, isto é, identificada pelo processo ou pelo produto.

Assim, a ciência que se pronunciou como hegemônica e com base na tecnociência trouxe muitos benefícios à humanidade, mas desencadeou, também, uma série de problemas que afetam a sociedade contemporânea. Com base nessa apropriação é que se pode valorar a ciência, de acordo com Santos (2004), como uma forma de conhecimento e prática social.

Por muito tempo o processo produtivo estava ancorado na força animal, depois passou para a energia das máquinas e hoje o desafio é transformar o conhecimento em bens e serviços, em talentos humanos e em valores sociais. Por isso o conhecimento, segundo Freire, “reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer” (1977, p. 27). O conhecimento passa pelo autoconhecimento como um processo de subjetivação da condição humana.

Além da dimensão subjetiva, o conhecimento contribui com a construção histórica e isso significa reconhecer que “o processo de sua construção – é igualmente determinado por condições históricas e, portanto, ideologicamente comprometido” (ANDERY, 2000, p. 436). Nesse caso existe uma integração forte entre o sujeito e o processo do conhecimento que incidem, por sua vez, na história política, econômica e cultural das civilizações.

Outro aspecto importante da ciência é que ela necessita estar direcionada para uma prática social e neste caso, segundo Morin, “é inseparável de seu contexto histórico e social” (2010, p. 8). Embora na realidade atual houvesse um prolongamento da revolução industrial, que acoplou em torno de si a

tecnociência, passando da razão para a racionalidade e fazendo da tecnologia o suporte epistemológico de toda a ciência, torna-se uma exigência compreendê-la como uma contribuição à sociedade.

Dessa forma, a ciência que, geralmente, é usada para legitimar situações de poder, poderia ter um ordenamento para estar direcionada para a sociedade, ajudando a resolver as suas dificuldades, seus desafios e suas demandas. Por isso que, de acordo com Morin, “a ciência passou a ser um problema cívico, um problema dos cidadãos” (2010, p. 133). Isto é, a ciência deveria colocar-se, prioritariamente, como promotora e construtora de uma cidadania para todos os cidadãos.

Além de contribuir com a construção do conhecimento e com a prática social, é aceitável reconhecer que a ciência é sempre uma aproximação da verdade e nunca a própria verdade. Nesse percurso, segundo Demo, “a dúvida faz mais bem para a ciência do que a certeza: esta a acomoda, aquela a instiga” (2010, p.33). Assim, a ciência, como herança da proposição cartesiana, pautou seu projeto na busca da certeza, proporcionando, porém, a fragmentação, a desconexão e a descontextualização. Por isso é necessário perceber que a ciência faz ciência na medida em que se coloca diante da dúvida, quando busca a verdade e quando contribui com a sociedade.

A ciência, como um aspecto inerente da instituição de educação superior pode ser compreendida e aplicada de diversas maneiras, mas aqui está se propondo que ela seja o suporte da construção do conhecimento, contribua com uma prática social e se caracterize como um processo de busca da verdade. Tais elementos são, também, os atributos essenciais de um modo de fazer ciência na extensão universitária.

b) A vivência

A realidade atual está repleta de iniciativas que fortalecem relações fragmentadas, que promovem dinâmicas descontínuas,

e que potencializam processos isolados. Com base nessa percepção é importante retomar a proposta da vivência, objetivando elaborar uma nova compreensão de humanidade e da história, que seja capaz de dar um novo direcionamento, ou um relacionamento diferenciado entre os humanos, a natureza, a sociedade, e a transcendência.

Tal relação tem como pressuposto o princípio biocêntrico (TORO, 2005) que propõe a vida, na diversidade de suas formas, como o centro de referência. Na medida em que se prioriza esse procedimento, pode-se postular um processo de superação do modelo cosmocêntrico, teocêntrico ou antropocêntrico, paradigmas que vigoraram na história da civilização ocidental e foram sustentados pela filosofia, teologia e a tecnologia, respectivamente, e que não foram capazes de postular um projeto compatível com as exigências e os desejos do mundo contemporâneo.

Na medida em que se acolhe esse pressuposto é possível propor, segundo Toro, “um modo de sentir e pensar que toma como referência existencial a vivência” (2005, p. 50). Nesse contexto, a vivência ao possibilitar o instante vivido como um processo inerente à condição humana assume a acolhida, a corporalidade e a transcendência como condições mais favoráveis para desencadear a formação humana, profissional e cidadã.

A acolhida como uma expressão da vivência fortalece o projeto que conduz à identidade de todo ser que se relaciona com a vida. Por isso Toro apresenta uma contribuição significativa sobre o conceito de vivência, remetendo-nos à experiência fundante, isto é, àquela que “constitui-se na experiência original de nós mesmos, da nossa identidade, anterior a qualquer elaboração simbólica ou racional” (2005, p. 30). Essa disposição manifesta a identidade pessoal e social que provoca nos seres vivos uma atitude de acolhimento.

Consciente do acolhimento da vida, outro aspecto a ser

considerado é que a vida habita um corpo. Mas o corpo, segundo Alves (1990), não se esgota nas suas necessidades físicas, mas, ao contrário, precisa de cheiros, de cores, de gostos, de sons e de carícias. No fundo a pele, o pensamento e a atitude humana precisam de novas fronteiras para interagir com outras pessoas, outras histórias e outros projetos.

A corporalidade é uma dimensão essencial da vivência e para Merleau-Ponty (2004), o corpo tem a característica de movimento, está integrado ao tecido do mundo e atua sinergicamente com todas as realidades. Nessa percepção ele se percebe numa dinâmica que, ao ser tocado, toca os demais seres com sua sensibilidade, inteligibilidade e operacionalidade. Isso demonstra que há uma integração com todos os fenômenos, com todas as naturezas e com todos os sistemas.

Nesse direcionamento, a vivência aponta, ainda, para novas oportunidades, indicando para o elemento da transcendência que, por sua vez, não se restringe ao aspecto religioso, mas à própria condição humana. A vivência propõe, portanto, um jeito de ser e um modo de estar no mundo, projetando o sujeito pessoal para um processo de busca constante, e o sujeito histórico para desafios inovadores e horizontes infinitos.

A vivência, com base nesses pressupostos, torna-se uma característica importante da vida universitária, e na medida em que a instituição de educação superior criar um ambiente favorável para essa dinâmica, tal procedimento já será educativo.

c) A extensão como interatividade circular

A extensão, com uma inspiração na interatividade circular entre a ciência e a vivência, pode proporcionar, com mais intensidade, uma abordagem inter e transdisciplinar. Com tal propósito, Nogueira (2000) propõe uma extensão que se caracterize como um espaço estratégico para construir a ciência, não distanciada da realidade social, mas com base no processo

vivencial da sociedade. A extensão precisa estar aberta para acolher a vida dos sujeitos educativos e o projeto das instituições educadoras, abrigando os grandes desafios da comunidade e buscando, com eles, conduzir um processo de formação humana e de construção social.

A extensão, nesse processo vivencial, pode ser um espaço, um tempo e um processo próprio para desenvolver o acolhimento de pessoas, de comunidades e de projetos, dando uma nova corporalidade aos grupos e sistemas sociais com o objetivo de promover uma vida que transcenda às situações do cotidiano. A energia que potencializa a integração entre a teoria e a prática, e a interação entre a ciência e a vivência, pode ser experimentada através da extensão universitária.

No contexto da modernidade, segundo Santos (2000), a ciência era a produtora única do conhecimento. No processo evolutivo da própria modernidade outras possibilidades foram sendo incorporadas e isso provoca a universidade, a se abrir para a diversidade de conhecimentos. Tal proposta sugere que não se pode reduzir o conhecimento a informações técnicas, mas levar em conta a diversidade de saberes. Recordar e ampliar saberes é um elemento inerente ao processo de aprendizagem e caracteriza-se como um atributo específico da extensão universitária.

Na medida em que prevalecer um entendimento linear da ciência, a extensão será uma decorrência do ensino e da pesquisa, mas se a compreensão estiver pautada numa circularidade interativa com a vivência, a extensão torna-se um espaço de construção de conhecimentos significativos e de práticas sociais relevantes. Assim, a interação entre a ciência e a vivência, realizada na academia e na sociedade, pode fortalecer um projeto pedagógico e social, desencadeando um movimento de conectividade dialógica.

Conectividade dialógica

A conectividade entre a consciência e a convivência, entre redes e vínculos, entre compreensões e relações confere, de acordo com Capra (1986), sentido e significado às coisas, aos eventos e à vida. Essa conexão torna-se viável na medida em que os diversos elementos impulsionam para a dialogicidade.

Nesse procedimento, a conectividade dialógica é uma busca por compreender, segundo Morin (2002), a associação complementar ou a ação convergente de um princípio antagonico entre dois processos ou dois conceitos. Além do encontro de dois elementos é preciso, segundo Rocha Neto, “lograr a necessária sinergia e viabilizar a apropriação de suas contribuições para sustentar o processo de desenvolvimento” (2011, p. 109). Atuar de forma convergente, como apontar para o desenvolvimento, faz parte do segundo movimento do ‘ α ’, na medida em que os vetores se conectam pela consciência e convivência.

a) A consciência

A consciência é um atributo da condição humana. Quanto mais se humaniza, mais condições se têm para ampliar a consciência, e quanto mais se conscientiza mais a realidade humana se plenifica. Houve situações históricas em que a consciência foi manipulada ou usurpada e em outras teve um caráter crítico e criativo. Os desafios do contexto atual, marcado pela complexidade, revelam que ela necessita de uma pulsação renovada, por intermédio da memória histórica, da politicidade e eticidade, e da intencionalidade.

Assim, como memória, a consciência significa uma energia que atualiza os procedimentos históricos. Portanto, compreender a consciência como memória revela a importância de valorizar as conquistas e as derrotas da humanidade, por meio das quais se faz uma opção de recordação. Tal lembrança emerge, também, do interior e da profundidade de cada ser e de cada cultura,

atualizando tanto os desafios como as conquistas, objetivando constituir-se num processo aprendente para a geração contemporânea. Atualizar a história é comprometer-se com um projeto sempre novo de sociedade.

A consciência é, também, segundo Morin, uma “consciência política e ética” (2010, p. 11). A realidade atual colocou o ser humano, por um lado, num processo de atrofiamento de suas energias pessoais e cósmicas, extirpando também a possibilidade de uma consciência mais política, e, por outro, perdeu a capacidade de tomar consciência por meio da eticidade. Esses dois elementos provocam o ser humano e os sistemas sociais para viver a consciência de forma mais valorativa e mais significativa.

A consciência é, ainda, uma intencionalidade que significa a opção por uma consciência de algo ou de alguém. Para referendar esse posicionamento é oportuno retomar a proposta de Marx (1859), ao propor que não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas a existência social que determina sua consciência. Existe, portanto, uma intencionalidade que se modifica no decorrer da história e que ajuda a construir uma sociedade que projeta valores específicos para cada período da história humana.

Considerando a consciência como uma captura da memória histórica, uma prática de politicidade e eticidade, bem como uma ação de intencionalidade, ela convoca a universidade a inserir essas dinâmicas no seu processo pedagógico e provoca a extensão universitária a fazer desses atributos uma inspiração para a convivência acadêmica, profissional e relacional.

b) A convivência

A convivência tem como pressuposto uma conexão com o outro, seja ele na manifestação pessoal, social, ambiental ou transcendental. Sob esse aspecto o conviver assume a categoria da coexistência, e essa dinâmica engloba toda a complexidade

da existência humana, e seu aprendizado se dá “como construção coletiva do saber, da visão de mundo, dos valores que orientam a vida e das utopias que mantêm aberto o futuro” (BOFF, 2006, p. 33). Na medida em que se instaura um processo de convivência, exercita-se um procedimento de convivialidade, de sociabilidade e de generosidade.

O avanço da produtividade industrial trouxe inúmeros benefícios, mas está deixando, como consequência, o enfraquecimento das possibilidades convivenciais, tornando-se urgente atualizar o conceito de convivialidade. Com base na proposta de Illich (1976), a terminologia de convivialidade (*conviviality*) estabelece que os relacionamentos não se afirmam por meio da tecnologia, mas pelos encontros de face a face; não se demonstram pela instrumentalidade, mas pela convivencialidade; e, não se aperfeiçoam pelo monólogo, mas pelo diálogo. A convivência, com base nesse direcionamento tem como pressuposto o cumprimento de direitos e deveres, seja no âmbito individual ou coletivo, bem como pela passagem de relações utilitárias para relações convivenciais.

A convivência assume, também, a condição de sociabilidade por meio da cidadania e da política. Para ilustrar esse argumento, Touraine (1998) faz a seguinte pergunta: como podemos viver juntos? A resposta elaborada pelo autor direciona-se para a união entre a democracia política e a diversidade cultural, com base na liberdade do sujeito. Isso exige um ambiente multicultural, um respeito pelas experiências culturais e uma reconciliação entre as igualdades e as diferenças, bem como entre o projeto de vida pessoal e social.

A convivência tem, ainda, um caráter de generosidade. Segundo Brandão, “o que torna a experiência do *conviver* algo peculiar é que nela não existe um interesse de proveito ou produto [...]. O desejo do ‘encontro’ e o prazer de ‘estar com’ são o motivo e o sentido afetivo da convivência” (2008, p. 104). Além de se buscar uma satisfação no comportamento utilitário, levanta-se a possibilidade de conviver na gratuidade ou na

generosidade, fugindo-se de uma lógica balizada pelo individualismo e potencializando-se uma proposta assinalada pela presença que se revela como um presente.

A convivência, dentre infinitas possibilidades, mas de modo especial pela convivialidade, sociabilidade e generosidade, caracteriza-se como um desafio para a universidade, no sentido de constituir-se num ambiente no qual esses procedimentos possam ser cuidados e cultivados, proporcionando o desenvolvimento, não somente das aptidões técnicas, mas do exercício de valores como a hospitalidade, a cordialidade e a solidariedade, para os quais a extensão universitária está sendo desafiada.

c) A extensão como conectividade dialógica

A realidade do terceiro milênio está marcada, dentre outras, pela contradição entre a complexidade e a fragmentação. O tecido social, sob essa ótica, está fortemente sinalizado pelo paradoxo entre as diversas ideologias; pela revolução técnica que exige procedimentos éticos; pela hegemonia da globalização econômica, em detrimento de uma mundialização alternativa, que permite a participação de outros indicadores sociais e outras formas de organização social; pela manifestação de problemas novos, típicos de um novo século, e a tentativa de resolvê-los com velhas respostas.

Essa realidade precisa ser compreendida pela Universidade com o objetivo de contribuir com formas alternativas de convivência e com modelos diferenciados de consciência. Tal conexão permite impulsionar a instituição de educação superior para o exercício das suas finalidades educativas e, para tanto, segundo Illich (1976), é preciso construir uma sociedade convivencial com autonomia e democracia. No contexto de uma sociedade convivencial, a educação estaria se distanciando do procedimento de uma linha de montagem e se aproximando de um processo de convivencialidade pessoal, ambiental e social.

No ambiente educativo é necessário, também, perceber que a consciência tem uma conectividade com o próprio pensamento. Considerando que a universidade é o espaço de criação e disseminação do pensamento, o mesmo pode ser efetivado por meio de uma consciência que gera ciência, conhecimento e sabedoria. Para isso é imprescindível uma nova compreensão de extensão, que supere uma visão única proposta pela ciência linear, um olhar unitário defendido pelo conhecimento disciplinar, ou uma ótica uniforme sugerida pelos modelos extensionistas assistenciais.

A extensão como conectividade sistêmica integra-se, num primeiro patamar com o próprio sistema acadêmico e segundo Botomé, “pesquisa, ensino e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através das quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da Universidade” (1996, p. 38). Com base nessa afirmação, a instituição universitária precisaria estar num processo constante de extensionalidade, até para afirmar o seu projeto de universidade.

Para além dessa conectividade com os princípios constitucionais da pesquisa e do ensino, a universidade necessita “dirigir seus interesses e preocupações para as questões sociais. Para tanto, cabe-lhe buscar junto à própria comunidade subsídios que lhe permitam detectar anseios, numa postura de convivência aberta e horizontal” (NOGUEIRA, 2000, p. 19). Nesse horizonte, a extensão é compreendida como um compromisso social, desenvolvendo um processo de acessibilidade ao conhecimento, com a finalidade de contribuir com um projeto de transformação social.

Essas características provocam uma conectividade dialógica, proporcionada pela conexão entre a consciência, de modo especial para com os seres humanos, com os sistemas sociais e com o ambiente cósmico. De acordo com Botomé, “a produção do conhecimento e a geração de acesso a ele são as bases da construção de consciência crítica e de capacidade de

intervenção eficaz, eficiente e pertinente (relevante) das pessoas no contexto social em que vivem” (BOTOMÉ, 1996, p. 153). A produção do conhecimento, a sua sistematização e o acesso a ele é a grande contribuição da extensão universitária, que se realiza por meio de uma universalidade sistêmica.

Universalidade sistêmica

A universalidade entre a sapiência e a experiência, entre o saber e o fazer, entre a palavra e a ação, revela um procedimento que está baseado na “teoria das estruturas dissipativas” que, segundo Prigogine (1996), faz parte de sistemas abertos que se auto-organizam, criam novas relações e se colocam em estados dissipativos, isto é, sempre com uma nova possibilidade de abertura, configurando o princípio da universalidade sistêmica.

Essa disposição implica uma relação sistêmica que será compreendida pelo terceiro movimento do ‘ α ’, quando os dois vetores ou tensores (DELEUZE, 1990) indicam para uma abertura, sugerindo possibilidades e probabilidades sempre abertas. É um sistema que aponta para o infinito e, nesse direcionamento, dentre inúmeras possibilidades, serão considerados a sapiência e a experiência.

a) A sapiência

O processo de construção do conhecimento distanciou-se, nos últimos tempos, dos saberes e da sabedoria, assumindo como suporte de sua manutenção uma enormidade de informações. Essa percepção exige, no entanto, a superação desse procedimento marcado por um modelo mais calculista, por uma lógica mais tecnicista e por um roteiro mais linear, e buscar, num paradigma mais reflexivo, mais valorativo e mais complexo o seu ponto de aproximação e expansão. A sapiência será compreendida, dentre outras possibilidades, como uma iniciativa que congrega uma sabedoria de vida, um pensamento

complexo e uma filosofia.

A sabedoria da vida precisa assumir, segundo Morin, “a loucura da vida, que integra a racionalidade numa louca sabedoria” (2005, p. 137). Isto é, deve-se compreender o homem na sua condição de *homo complexus: sapiens e demens*. A sabedoria de vida não pode se restringir, nesse caso, à dimensão da racionalidade, mas precisa iluminar todas as manifestações da condição humana.

A sabedoria, no paradigma do pensamento complexo, não é percorrer o caminho já trilhado, não é iluminar a estrada já iluminada e não é inspirar a passagem já inspirada. Mas é abrir a porta e “caminhar em círculos até que esta rotação abra, inexplicavelmente, fissuras nas paredes por onde se possa passar” (CASTORIADIS, 2009, p. 50). É um exercício conjunto que possibilita percorrer itinerários que se conectam, projetar luzes para iluminar as sombras e inspirar a formulação de conhecimentos transdisciplinares.

A sabedoria é, ainda, uma filosofia que se torna uma sapiência, ou um amor sapiencial, na medida em que consegue fazer a passagem do conceito filosófico para o ato de filosofar, e fazer a travessia da parcialidade das escolas filosóficas para a plenitude do pensável. Assim, ela ajuda a compreender a realidade, a entender a psique humana e a ressignificar as relações sociais. Dessa forma a sapiência identifica-se na história humana, segundo Merleau-Ponty (2004), como um pensamento alegre e improvisador da ciência e aprenderá a ponderar sobre as coisas e sobre si mesmo, voltando a ser filosofia, isto é, uma sabedoria amorosa.

A sapiência, por meio da sabedoria de vida, do pensamento complexo e da filosofia, é um imperativo para a instituição universitária, no sentido de projetar o conhecimento para qualificar as pessoas e disponibilizar tal conhecimento para o desenvolvimento da sociedade. A extensão universitária, inserida nesse processo, faz da sapiência o ponto de reflexão

para inaugurar, constantemente, novos processos.

b) A experiência

A experiência de vida é uma dimensão essencial da condição humana porque faz parte da construção do projeto, do sentido e do valor da civilização. Nesse caso não se faz experiência pela simples experiência, mas com a finalidade de, a partir dela, ampliar os horizontes da própria essência e da própria existência. Com base nessa percepção é possível propor, dentre outras possibilidades, que a experiência esteja vinculada aos afetamentos do sujeito, a uma epistemologia ética e a uma solidariedade do bem-viver.

Assim, a experiência, num contexto qualificado pelos conceitos e pelas instrumentalidades, tem dificuldade em projetar-se como uma dimensão inerente ao percurso histórico da civilização. É adequado, porém, retomar a proposta de Bondía, que sugere que a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). Nesse caso, os afetamentos é que produzem uma relação diferenciada com o próprio ser humano e com tudo aquilo que o circunda.

Além de a experiência indicar um acontecimento do sujeito, segundo Bondía (2002) indica também para uma ordem epistemológica e ética, ou uma ordem do saber e da práxis. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, numa tentativa de construir o sentido da existência; e a práxis da experiência impulsiona para uma metodologia que conduz para o desconhecido e para o imprevisível, elementos típicos de abertura da condição humana e histórica.

A reflexão sobre a experiência não se faz apenas na recordação do passado, mas significa uma relação profunda com o presente e indica para as possibilidades que podem ser construídas. A partir da contribuição de Quermes, a experiência está pautada no bem viver, que engloba toda caminhada vivencial

que “necessita ser experimentada na totalidade e em solidariedade profunda no antes, no agora e no depois” (2011, p. 136). Por isso, algumas culturas têm mais facilidade para fazer da experiência um elemento integrador da sua existência e uma dinâmica inerente à sua vivência.

A solidariedade, como uma característica da experiência, não é uma ação assistencial ou uma atitude voluntarista, mas de acordo com Touraine, “ela tem por fundamento o reconhecimento do direito de cada um a agir em conformidade com os seus valores e os seus projetos” (1998, p. 172). Percebe-se que o ponto de partida não está na dependência, mas principalmente na autonomia do próprio sujeito; não está no atendimento das necessidades, mas preferencialmente no reconhecimento dos seus direitos; e não está apenas num projeto individual, mas de forma explícita na criação de direitos para todos.

A experiência não pode ser entendida apenas como uma ação concreta ou como um planejamento realizado, mas, segundo Fogel (2009), como um ser ou um vir a ser, tocado e tomado, não por uma coisa, mas por um possível modo de existir e de viver. Isso exige uma proximidade com aquilo que se é, mas, também, uma transcendência para buscar ser sempre mais e melhor.

Segundo Mieth (2007), a experiência para contribuir com tal opção, precisa configurar-se a partir de três impulsos: do contraste, do sentido e da motivação. A experiência do contraste parte de situações diante das quais se fica indignado, mas que exigem uma postura proativa; do sentido quando aponta para a luz que se encontra no final do túnel, isto é, há um sinal de esperança; e de motivação que exige um posicionamento inovador para encaminhar algum tipo de solução para a realidade percebida.

Assim, a experiência, como um processo gerador, abre novas possibilidades para a existência, induz para novas oportunidades de vivência e promove novas competências para

se aliar ao conhecimento ou à sabedoria. Tais pressupostos são um convite para que a universidade se consagre como uma instituição de futuro, de utopia e de esperança, e convoque a extensão para se unir a esse projeto.

c) A extensão como universalidade sistêmica

O sentido profundo da democratização da universidade, segundo Santos (2000), é a abertura ao outro. Esse aspecto revela a universalidade institucional, que por meio de uma infinidade de possibilidades, embora descritas pelas categorias da sapiência e da experiência, promovem a formação humana e a transformação social. Isso revela que a instituição de educação superior aponta sempre para cenários maiores, para possibilidades abrangentes e para conhecimentos significativos.

Nesse procedimento, a extensão precisa exercer um papel importante, qualificando o seu sentido na relação com o outro por meio do diálogo. Segundo Freire (1987), na proposta dialógica os diversos sujeitos se encontram para uma pronúncia, isto é, um diálogo sobre o mundo em vista da sua transformação. Não é uma atitude de conquista, mas de responsabilidade; não é uma subjugação do outro, mas um acolhimento do outro; não existe uma coisificação, mas uma cooperação.

A função da extensão se define, portanto, por esta possibilidade de novas aprendizagens, ultrapassando “os currículos em suas práticas de ensino e os limites metodológicos dos projetos de pesquisa” (NOGUEIRA, 2000, p. 56). Com essa proposta, a extensão rompe com os paradigmas disciplinares e tem a possibilidade para inaugurar processos que integrem diversas formas de aprendizagem e distintas maneiras de interagir na sociedade.

Com essa intenção, a extensão define-se como uma instância privilegiada de formação integral, e, em consonância com Oliveira, ela é fator determinante para a integração entre o ato educativo e a práxis social, fazendo “a articulação entre

compreender a realidade e responder aos seus desafios, e a interação entre o questionamento ético e o engajamento político” (2006, p. 45). Essa sinergia procura articular tanto o processo de aprendizagem acadêmico quanto o procedimento de desenvolvimento da sociedade, objetivando projetar a universidade, por meio da extensão, para novos horizontes.

Considerações finais

O percurso feito sugere um encaminhamento conclusivo, mas, dada a evolução da temática, tem-se a oportunidade de fazer do procedimento concluinte um posicionamento para novos horizontes. Por essa razão, a universidade precisa compreender que o conhecimento é uma possibilidade sempre aberta, entender que o ser humano é sempre um vir-a-ser, e perceber que a história é um processo em construção contínua. Nesse contexto, a instituição de educação superior está sempre atuando nas fronteiras da educação, da aprendizagem e do desenvolvimento social, possibilitando vivenciar a proposta de Nicolescu (1999) de que a abertura, como aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível, é uma das características fundamentais da transdisciplinaridade, pressuposto fundamental do paradigma da complexidade.

No contexto da pós-modernidade a instituição de educação superior projeta-se, de acordo com sugestão de Santos (1999), para uma universidade de ideias. Nessa proposta, a extensão precisa levar em conta essa realidade, buscando compreendê-la, apreender os seus significados e descobrir novas fórmulas para interagir com ela. Só é possível atuar na conjuntura da dinâmica global, por meio da extensão, partindo do pressuposto de que uma inserção e uma compreensão da realidade são fundamentais para o seu exercício, e os princípios que fortalecem esse encaminhamento partem dessa consciência histórica e apontam para horizontes universais.

Os princípios estruturantes propostos, para inteirar-se desse

percurso, foram desenvolvidos a partir da inspiração do símbolo do ‘ α ’. Com base nessa simbologia, o princípio processual caracterizado pelo movimento de *continuum* entre o caráter científico, educativo e social; e o princípio procedimental por intermédio do movimento tridimensional, entre a circularidade interativa, a conectividade dialógica e a universalidade sistêmica foram objeto dessa reflexão. Embora o movimento de *continuum* e o movimento tridimensional tenham sido analisados de forma autônoma, existe uma confluência entre os percursos que formam um conjunto integrado e integrador, isto é, um tecido complexo, uma dinâmica interativa e um procedimento transdisciplinar.

Considerando, enfim, que o ‘ α ’ é a primeira letra do alfabeto, foi dado apenas mais um passo, num percurso que precisa apontar sempre para novas oportunidades. Nesse sentido, o ‘ θ ’ (ômega) é a indicação das inúmeras possibilidades que se apresentam para construir e propor outros princípios estruturantes para a extensão universitária. Por isso, essa motivação se une ao poeta Augusto dos Anjos, que no *Homo Infimus* declama: “nômeno e o fenômeno, o alfa e o ômega”. Assim, a relação intrínseca entre a ciência e a vivência, entre a consciência e a convivência, entre a sapiência e a experiência, contribuem para posicionar a extensão universitária para horizontes de fronteira.

Notas

- ¹ SÍVERES, Luiz. Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UCB). Diretor, professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Referências

AGUIAR, Roberto A. R. de. *Os filhos da flecha do tempo: pertinências e rupturas*. Brasília: Letraviva, 2000.

ALVES, Rubem. *Tempus fugit*. São Paulo: Paulinas, 1990.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib, et al. 9. ed. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2000.

AUSUBEL, P. D.; NOVAK, J.; HANESIHN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BADIOU, Alain. *O século*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

BOFF, Leonardo. *Virtudes para um outro mundo possível: convivência, respeito, tolerância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. V.2

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienado e ensino alienante – o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Minha casa, o mundo*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1986.

CASTORIADIS, Cornelius. *Janela sobre o caos*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade hoje. In: *Praga: Estudos Marxistas*. São Paulo: Editora Hucitec, n.6, 1998.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: FOUCAULT, Michel. *Filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

DEMO, Pedro. *Saber pensar é questionar*. Brasília: Liber Livro, 2010.

FOGEL, Gilvan. *Que é filosofia? Filosofia como exercício de finitude*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.

FOX, Matthew. *The coming of the cosmic Christ*. San Francisco: Harper and Row, 1988.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ILLICH, Ivan. *A convivencialidade*. Lisboa: Europa-América, 1976.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e a dúvida de Cézanne. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MIETH, Dietmar. *Pequeno estudo de ética*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de (coord.). *Ensaio de complexidade*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002. p. 11-20

_____. *O método 6: Ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *Ciência com consciência*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

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

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de (Org.). *A extensão nas*

universidades e instituições de ensino superior comunitárias: referenciais teórico e metodológico. Recife: FASA, 2006.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: Tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo, SP: UNESP, 1996.

QUERMES, Paulo Afonso de Araújo. Cidadania e participação política: o exemplo profético de D. Helder Câmara. In: OLIVEIRA, José Lisboa Moreira de; SÍVERES, Luiz (Org.). *Há esperança: outro mundo é possível – reflexões para ajudar a vencer a desesperança no mundo atual*. Brasília: Alia Opera, 2011. p. 133-151.

ROCHA NETO, Ivan. Desenvolvimento sustentável. In: ROCHA NETO, Ivan; ALONSO, Luiza Beth Nunes. *Complexus: tecendo juntos*. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 105-111.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-56

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TORO, Rolando. *Biodanza*. 2. ed. São Paulo: Olavobras, 2005.

TOURAINE, Alain. *Podemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.