

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Ana Paula Fliegner dos Santos

**Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação
do Centro Universitário- Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul**

Mestrado em Educação: Currículo

**São Paulo
2017**



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PRPG - Secretaria Acadêmica da Pós-Graduação

Ana Paula Fliegner dos Santos

**Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação
do Centro Universitário- Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul**

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Branca Jurema Ponce.

São Paulo
2017

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Branca Jurema Ponce (Orientadora)

Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali

Prof.^a Dr.^a Diva Spezia Ranghetti

A aluna foi bolsista CAPES.

AGRADECIMENTOS

Há tanto a agradecer, assim como há tantas pessoas que merecem fazer parte desse momento. Seria injusto deixar alguém de lado, mas não posso deixar de fazer alguns destaques àqueles que foram essenciais nesta jornada. Assim, agradeço:

À **Elza**, minha mãe, por todo o apoio, pelo incentivo, pelos abraços revigorantes nos momentos de desespero, pelas orações, pelas mensagens diárias que serviram como injeção de ânimo e, também, por compreender minhas necessárias ausências.

Ao meu irmão, **Samuel**, pelo apoio, pelos momentos de alegrias e distrações, pelo amor, pela preocupação e pela compreensão dos momentos de introspecção.

Ao **Maurício**, meu namorado, por todo o companheirismo, pela paciência, pela força, pelo entusiasmo e pela partilha de sonhos. E, também, pelo toque, pelo carinho e pelo amor que hoje me fortalecem.

À Mana, **Viviane**, minha irmã, melhor amiga, por todo o incentivo, por sempre acreditar e apostar na realização dos meus sonhos, pelos abraços de urso e por cada momento de amor incondicional.

À **Claudia** e à **Ana Cristina**, parceiras de trabalho e amigas, por todo o incentivo e pela mão amiga sempre disponível.

À Professora **Diva**, pelos ensinamentos, pelos conselhos para a vida, pelos puxões de orelha, por acreditar que seria possível e sempre me incentivar a buscar o meu melhor.

Aos **amigos** que, mesmo ausentes, se faziam presentes em orações, pensamentos positivos ou mensagens.

A todos da **minha família**, que compreenderam minhas ausências, os momentos de reclusão e dedicação à pesquisa.

À **PUC-SP**, por acreditar nesta pesquisa e me aceitar em seu programa.

À **CAPES** pela bolsa confiada a mim, tornando possível esta dissertação. Espero que possa continuar a incentivar a pesquisa e a formação.

Aos **Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo**, pela marcante acolhida, pela amorosidade, pela rigorosidade e pela criticidade.

À **Cida**, secretária do programa, pelas constantes orientações administrativas.

Aos **amigos** e às **amigas que fiz na PUC-SP**, pelas parcerias e aprendizagens compartilhadas nesse tempo que estivemos juntos.

Ao **Centro Universitário – Católica de Santa Catarina**, que permitiu que a pesquisa fosse realizada.

Aos **estudantes** da Católica de Santa Catarina que participaram do grupo focal que, com muito carinho e atenção, foram solícitos a esta pesquisa.

Dentre tantas pessoas que sempre me incentivaram a fazer o Mestrado, quero destacar e agradecer ao Professor **Gascho**, à Professora **Nívia**, ao Professor **Ivaristo** e à Professora **Anadir**, pelas conversas, pelos conselhos e pelos incentivos.

Por fim, à Professora **Branca**, orientadora, pelos conhecimentos compartilhados, pelas orientações primorosas, pela paciência, pela atenção e, também, pela sempre afetuosa orientação para a vida. Obrigada de todo coração.

RESUMO

SANTOS, Ana Paula Fliegner dos. **Curricularização da extensão:** Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul (SC). 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

Formar um novo profissional é um desafio posto às universidades de hoje, pois, além da formação técnica, é necessário formar cidadãos éticos, humanos e solidários que sejam protagonistas na reestruturação da sociedade, de modo a transformar a realidade social. O objetivo desta pesquisa, inserida no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, foi analisar os impactos da inserção do componente curricular: Projeto Comunitário (PC) nas matrizes curriculares dos cursos de Graduação do Centro Universitário – Católica de Santa Catarina. O PC envolve estudantes em projetos sociais na realidade local, com diferentes públicos. A pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, tendo como *locus* o município de Jaraguá do Sul, cidade sede do Centro Universitário – Católica de Santa Catarina, instituição comunitária, com 43 anos de história. Os documentos utilizados para análise documental foram: Plano de Desenvolvimento Institucional, Regulamento da disciplina Projeto Comunitário, Política de extensão, Programa de Extensão, Relatório de Extensão e Projeto Comunitário (PC), do ano de 2014, Manual dos responsáveis e os depoimentos dos acadêmicos presentes nas autoavaliações realizadas ao concluir o PC no ano de 2014. Para aprofundar os depoimentos, utilizou-se a técnica de grupo focal com 10 estudantes. O referencial teórico pautou-se em Menezes (2011), Síveres (2011) e aporte de autores que se colocam em mesmo espectro de atenção para com a formação dos estudantes que se envolvem em ações sociais no ambiente universitário: Freire (1983, 2006), no bojo da concepção de universidade autônoma e transformadora; Gurgel (1986), Freire (1977), Nogueira (2005) e documentos do FORPROEX (1998, 2006, 2012), que apresentam a trajetória da extensão universitária no Brasil e suas concepções; Chizzotti (2000) e Abramowicz (1996), os quais permitem ampliar o escopo de interpretação dos dados presentes nos documentos e nas autoavaliações analisadas. As categorias foram criadas com base em Franco (2012). Gatti (2012) embasa a técnica de grupo focal utilizada na pesquisa. Como resultados, apresentam-se os impactos na formação dos sujeitos ao vivenciarem projetos sociais em sua Graduação, que, por sua vez, contribuem significativamente para a formação humana e solidária dos estudantes envolvidos. Acredita-se que a curricularização da extensão deva fazer parte da formação de todos os estudantes, independentemente de seu curso ou área de atuação. Constatou-se que a formação em valores humanos e sociais contribui significativamente na formação humana, social e profissional para o exercício da profissão de forma consciente e cidadã.

Palavras-chave: Currículo. Projeto Comunitário. Curricularização da Extensão.

ABSTRACT

SANTOS, Ana Paula Fliegner dos. **Curricularising the extension: Community Project in the undergraduate courses of the Centro Universitário - Católica de Santa Catarina in Jaraguá do Sul (SC).** 2017. 109 p. Thesis (Master in Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

Educating a new professional is a challenge posed to the universities of today, because, in addition to technical education, it is necessary to graduate ethical, human and solidarity citizens who are protagonists in the restructuring of society, in order to transform the social reality. The objective of this research, inserted in the Public Policies and Educational and Curricular Reforms Research Group of the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, was to analyze the impacts of the insertion of the curricular component: Community Project (CP) in the curricular matrices of the Undergraduate courses of the Centro Universitário – Católica de Santa Catarina. The CP involves students in social projects in the local reality, with different audiences. The research was based on the qualitative approach, and had as place of research the municipality of Jaraguá do Sul, the city that is the headquarters of the Centro Universitário – Católica de Santa Catarina, a community institution with a 43-year history. The documents used for documentary analysis were: Institutional Development Plan, Regulation of the Community Project Discipline, Extension Policy, Extension Program, Extension Report and Community Project (CP), of 2014, Manual of the responsible and the university students statements present in the self-assessments answered at the conclusion of the CP in 2014. In order to deepen the statements, the focus group technique was used with 10 students. The theoretical reference was drawn from Menezes (2011), Síveres (2011) and the contribution of authors who place themselves in the same spectrum of attention to the education of students who engage in social actions in the university environment: Freire (1983, 2006), in the core of the conception of an autonomous and transforming university; Gurgel (1986), Freire (1977), Nogueira (2005) and documents of FORPROEX (1998, 2006, 2012), that present the trajectory of university extension in Brazil and its conceptions; Chizzotti (2000) and Abramowicz (1996), which allow to broaden the scope of interpretation of the data present in the documents and in the self-assessments analyzed. The categories were created based on Franco (2012). Gatti (2012) underlies the focus group technique used in the research. As results, we present the impacts on the education of the subjects when experiencing social projects in their undergraduate studies, which, in turn, significantly contribute to the human and solidarity education of the students involved. We believe that the curricularisation of the extension should be part of the education of all students, regardless of their course or area of activity. We observed that education in human and social values significantly contributes to the human, social and professional education for the exercise of the profession in a conscious and civic manner.

Keywords: Curriculum. Community Project. Curricularising the extension.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tela de inscrições para Ação Comunitária	45
Figura 2 – Tela de extrato com as horas efetivadas e acesso para liberação da avaliação	46
Figura 3 - Formulário de autoavaliação dos estudantes.....	55
Gráfico 1 – Contribuições do Projeto Comunitário para a formação do acadêmico ..	76
Quadro 1 – Descrição dos encontros de extensão por ano, local e temas	35
Quadro 2 – Áreas de atuação do Projeto Comunitário.....	49
Quadro 3 – Projetos que precisam de oficina preparatória	53
Quadro 4 - Dissertações e teses disponíveis no banco de teses da CAPES/MEC que mencionam o termo curricularização.....	64
Quadro 5 - Artigos que mencionam o termo curricularização e curricularização da extensão universitária	66
Quadro 6 - Respostas dos estudantes frente às questões iniciais da Avaliação.....	75
Quadro 7 - Respostas dos estudantes frente à questão das contribuições da disciplina Projeto Comunitário para a formação	76
Tabela 1 – Número de parcerias estabelecidas por ano	47

LISTA DE SIGLAS

ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABRUC	Associação Brasileira de Universidades Comunitárias
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APC	Associação Paranaense de Cultura
Católica SC	Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEU	Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CEE-SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação em seu Conselho Pleno
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FEMUSC	Festival de Música de Santa Catarina
FERJ	Fundação Educacional Regional Jaraguense
FOREXT	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias
FORPROEX	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NPC	Núcleo de Projetos Comunitários
PC	Projeto Comunitário
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Político Pedagógico

PROEXT	Programa de Fomento à Extensão Universitária
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOCIESC	Sociedade Educacional de Santa Catarina
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UCS	Universidade Corporativa do Serviço Público
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - PROJETO COMUNITÁRIO: DA EXTENSÃO A SUA INSERÇÃO NA GRADE CURRICULAR	22
1.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	22
1.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS	32
1.3 HISTÓRICO DA EXTENSÃO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA	37
1.4 INCLUSÃO DO COMPONENTE CURRICULAR: PROJETO COMUNITÁRIO.....	39
CAPÍTULO II - A IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR: PROJETO COMUNITÁRIO	41
2.1 COMPONENTE CURRICULAR PROJETO COMUNITÁRIO NA CATÓLICA DE SANTA CATARINA	42
2.2 GESTÃO DA DISCIPLINA	43
2.3 INSTITUIÇÕES PARCEIRAS	46
2.4 PROJETOS E AÇÕES SOCIAIS DISPONÍVEIS AOS ESTUDANTES.....	48
2.5 ETAPA DE PREPARAÇÃO.....	50
2.6 OFICINAS DE PREPARAÇÃO	52
2.7 ETAPA DE PREPARAÇÃO DOS PARCEIROS	53
2.8 AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PELOS ESTUDANTES	54
2.9 AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PELAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS.....	56
CAPÍTULO III: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: CONCEITOS, DOCUMENTOS E PRÁTICA	57
3.1 O CURRÍCULO: REFLEXÕES PERTINENTES.....	57
3.2 QUAL O PAPEL DA EXTENSÃO NO CURRÍCULO?	60
3.3 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: QUAL O SENTIDO DO TERMO?	63
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA E ANÁLISE	71
4.1 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA	71
4.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA AUTOAVALIAÇÃO DO PROJETO COMUNITÁRIO.....	74
4.3 O QUE OS DEPOIMENTOS E OS REGISTROS DO GRUPO FOCAL REVELARAM	78
4.4 PROJETO COMUNITÁRIO: PERCEPÇÕES.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL.....	104
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA PESQUISA COM O GRUPO FOCAL.....	105
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
ANEXO A - AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS PROJETO COMUNITÁRIO.....	108

INTRODUÇÃO

A formação integral é um desafio para as universidades em um mundo marcado pela especificidade do conhecimento, especialmente quando se olha o mercado de trabalho que estimula uma formação de profissionais para o mundo do conhecimento e da tecnologia. A formação acadêmica para o mundo de hoje não pode restringir-se a capacitar o sujeito para entender a realidade, é preciso que ele seja também mobilizado a buscar alternativas e querer mudá-la para melhor.

Arruda (2003) defende que a educação precisa levar o educando efetivamente a aprender a desenvolver-se como indivíduo e ser social.

[...] é preciso emancipar a própria educação dos seus condicionantes sistêmicos, para que realize sua vocação maior que é o empoderamento do *homo* para assumir plenamente o trabalho e a responsabilidade de ser sujeito do desenvolvimento dos seus potenciais enquanto indivíduo, sociedade e espécie. (ARRUDA, 2003, p. 33, grifo do autor).

É importante que a educação se preocupe em “[...] ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2001, p. 93). Este desafio está, assim, posto às universidades: formar o “novo” cidadão para ser protagonista na reestruturação da sociedade, de modo a trabalhar na realidade social em que se insere. Contudo, faz-se necessário o desenvolvimento de sensibilidade social, consciência da responsabilidade e elevada prática de cidadania para ter a percepção crítica dessa sociedade. Segundo Batista (2001),

[...] a formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo do trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais. (BATISTA, 2001, p. 135).

Urge a disseminação de um novo conjunto de paradigmas que possibilite a construção de formas relacionais mais humanas e solidárias, que pressupõe a necessidade de mudanças de hábitos e atitudes provenientes de uma alteração de percepção e de consciência pelos indivíduos. É nesse contexto que entra o papel fundamental da educação. Segundo Boff (2001), a educação é desafiada a

desenvolver uma grande revolução, englobando as consciências, a ética, a espiritualidade, modificando, assim, o sentido das coisas e a percepção de valores.

Essa perspectiva educacional é corroborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em suas orientações para a educação do século XXI. A Organização sinaliza a importância para a formação de um sujeito integrado e integral quando propõe que o processo de ensino-aprendizagem seja construído sobre quatro grandes pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1996). Assim, a percepção crítica da sociedade que vivemos requer, além da formação técnica, o desenvolvimento de sensibilidade social, consciência da responsabilidade social e elevada prática de cidadania.

Nesse sentido, o compromisso e a responsabilidade social de uma Instituição de Ensino, com a organização e a transformação social, precisam refletir e ressignificar sua ação pedagógica. Desse modo, toma-se o currículo escolar como elemento importante a ser considerado na promoção da transformação social. A sensibilização para esse engajamento inicia na materialização do currículo formal. Um currículo que transcenda as relações entre as disciplinas escolares, perpassando pelas relações entre os próprios seres humanos e suscitando a convivência com respeito e solidariedade.

As universidades têm-se validado no âmbito social, fazendo-se presentes nas comunidades a partir das atividades de extensão, mas, geralmente, essas inserções são pontuais e isoladas. Nessas atividades, envolvem-se apenas estudantes ligados à área de ensino que propõe a ação, poucos atendem o chamado para estar na comunidade, reconhecendo a realidade, pensando em soluções e intervindo junto a ela. (Re)conhecer a cidade, analisar de forma crítica as realidades e mobilizar-se para a sua transformação devem ser práticas presentes nos currículos das universidades. Esse movimento é essencial para a formação dos envolvidos; afinal, são nesses espaços e com essas pessoas que os estudantes atuarão como profissionais e cidadãos.

Seguindo a expectativa de questionar o sistema e sensibilizar as pessoas em prol da cooperação, Morin (2001) diz que a educação no Ensino Superior precisa de uma reforma que se inicia pela reforma do pensamento, um repensar sobre soluções e problemas, revisitando e rediscutindo os princípios do conhecimento pela utilização de um pensamento complexo, contextualizado e transdisciplinar. Gatti

(1997) propõe a interconexão entre a cultura, os valores comunitários e os modos particulares de ser para possibilitar a construção de novas ideias e novas formas pedagógicas de atuar. Desse modo, o trabalho com enfoques sociais, juntamente à educação, caracteriza-se por atuar com relações humanas e não apenas com objetos ou símbolos. É um trabalho com seres humanos e para sujeitos (TARDIF, 2002).

A visão de Universidade comprometida com a responsabilidade social e com o desenvolvimento de educação para a prática da cidadania e da solidariedade precisa criar espaços em seus projetos de formação para ações que rompam com a racionalidade técnica e proponham olhares para além de modelos curriculares e/ou de manuais de técnicas de ensino e de aprendizagem.

Behrens (2000) e Yus (2002) afirmam que é necessário capacitar os estudantes às reflexões críticas dos contextos culturais, morais e políticos que possibilitem sensibilizá-los da necessidade de romper com o individualismo que prevalece na sociedade pós-industrial, dando espaço à aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento, uma vez que o mundo atual, em contraposição à competição e ao egoísmo vigentes, precisa de seres humanos mais solidários para que possam se desenvolver.

A Fundação Educacional Regional Jaraguense (FERJ)¹, mantenedora do Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul, preocupada com essa formação comprometida, inseriu em suas matrizes curriculares, a partir de 2010, a disciplina denominada Projeto Comunitário, disciplina extensionista que possibilita aos estudantes atuar em projetos sociais que visam atender às diferentes questões sociais emergentes.

Para entender e justificar a inclusão do Projeto Comunitário na Católica de Santa Catarina, inicialmente, toma-se como referência elementos da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 43, itens VI e VII, a Lei aponta que são objetivos do Ensino Superior:

¹ Instituída pela Lei Municipal Nº 439/73. Em abril de 2011, o Conselho Curador da FERJ, conforme Resolução Nº 02/11, alterou a denominação do Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ, para Centro Universitário – Católica de Santa Catarina. A partir de setembro de 2011, atendendo à exigência de desmembramento da mantida (Edital SERES/MEC Nº 01/2011), foi adequada a denominação no estatuto e mantida e homologada pelo Conselho Curador da FERJ para Centro Universitário – Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul.

VI – estimular os conhecimentos do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição. (BRASIL, 1996, p. 27838).

Além disso, o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece metas e estratégias para o decênio 2014-2024, prevê, na meta 12, estratégia 12.7, que os cursos de graduação deverão “[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, p. 6).

No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Centro Universitário - Católica de Santa Catarina (2016b), percebe-se o compromisso em proporcionar aos estudantes uma estrutura curricular socialmente comprometida, tendo em vista a formação de seres humanos solidários e cidadãos. Essa formação humana não está desvinculada da minha formação e dos papéis sociais desempenhados ao longo de minha trajetória. Acredito, portanto, ser imprescindível abrir um parêntese para apresentar minha trajetória de formação.

No ano de 2006, ingressei no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR), campus Matinhos. O currículo do curso de Serviço Social tem uma proposta pedagógica diferenciada, que rompe com os currículos profissionais tradicionais. A proposta pedagógica também contribuiu com minha escolha, uma vez que a instituição tinha como proposta uma formação inserida na realidade local, uma formação que buscava a formação integral.

Nos anos de formação, inseri-me em muitos grupos de discussões: movimentos sociais, educação. Fui bolsista em projetos de monitoria e participei de palestras, de seminários, de cursos e de organizações de eventos. Fazer parte desses grupos, dessas vivências, fortaleceu-me como pessoa/profissional e, naqueles espaços, senti o real sentido de cidadania, sentimento de pertencer e ser responsável pela realidade das comunidades. Transcender a sala de aula foi essencial, as diferentes realidades sociais puderam fornecer muitas experiências formadoras.

No ano de 2010, concluí a Graduação. No estágio obrigatório, desenvolvi atividades junto a crianças e adolescentes em vulnerabilidade, incentivando o protagonismo juvenil e temas de interesse. O Trabalho de Conclusão de Curso ressaltou a importância do Profissional de Serviço Social na transformação dos indivíduos em atores e autores de suas histórias e sujeitos de direitos.

No curso de Pós-Graduação – especialização na área de Educação Especial Inclusiva, na Sociedade Educacional de Santa Catarina (SOCIESC) –, tive a oportunidade de aprofundar questões, como: universidade inclusiva, educação especial em ambientes de formação, educação integral; bem como de ampliar minhas competências e habilidades para melhor atender às demandas referentes ao público universitário que, atualmente, faz parte da minha atividade profissional.

Como atividade final da Pós-Graduação, escrevi o artigo *Projeto Comunitário como prática de formação profissional no ensino superior: uma atitude interdisciplinar*, o qual objetivou avaliar, analisar e refletir sobre as aprendizagens que o componente curricular Projeto Comunitário (PC) propicia aos estudantes.

Diante das vivências significativas presentes na formação e da experiência de fazer parte de um grupo que vivenciou um currículo que primava pela formação integral, procurei oportunidades de trabalho em que as ações desenvolvidas tivessem como mote a transformação social.

Em 2011, mudei para a cidade de Jaraguá do Sul/SC e ingressei como Assistente Social e, hoje, professora no Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul para trabalhar na equipe de implementação, acompanhamento e permanente avaliação do componente Curricular Projeto Comunitário. Retomando o caminho...

O Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul criou um componente curricular Projeto Comunitário (PC), com 30 horas, o qual intenciona aproximar os acadêmicos das realidades de nossa sociedade. Esse componente visa mobilizar os acadêmicos para uma condição de cidadãos responsáveis e solidários. Na instituição, já existe, mesmo que ainda incipiente, a preocupação com a formação humana e profissional, pois o PC mobiliza os estudantes para aprendizagens significativas capazes de imbuir nos acadêmicos de Graduação uma sólida formação humanística (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2012a).

Ao analisar os depoimentos dos acadêmicos registrados nos relatórios do Projeto Comunitário (PC), constata-se que as aprendizagens vividas nas ações sociais os afetam, modificando atitudes, valores e olhares em relação às representações que tinham/têm da vida e do mundo. Elas possibilitam e favorecem “[...] novas formas de aproximação da realidade social e nova leitura das dimensões socioculturais das comunidades humanas” (FAZENDA, 2002, p. 17). Desse modo, “[...] a interação, a parceria e o diálogo com diferentes sujeitos, especialmente aqueles que se sentem em qualquer condição de vulnerabilidade, são ingredientes pedagógicos transformadores”, quer do acadêmico, quer do cidadão da comunidade com quem ele entra em contato (RANGHETTI; SANTOS, 2014, p. 4).

Os estudos realizados pelo setor do PC da Católica de Santa Catarina a partir das autoavaliações e dos depoimentos dos estudantes (RANGHETTI; SANTOS, 2013) diz-nos que as ações sociais colocam o acadêmico em uma situação peculiar, normalmente diferente daquela do seu cotidiano, e possibilita a percepção pelo estudante de que ele, como profissional, jamais terá uma ação que se isole do contexto social em que atua. Contudo, fez-se necessário aprimorar os estudos e **investigar** os impactos da inserção do componente curricular PC nas matrizes curriculares dos cursos de Graduação do Centro Universitário, para a formação humana e profissional dos estudantes, concluintes do ano de 2014.

Assim sendo, o **objetivo geral** desta pesquisa foi identificar os impactos da inserção do componente curricular Projeto Comunitário nas matrizes curriculares dos cursos de Graduação do Centro Universitário, no ano de 2014, bem como propor novas possibilidades para a materialização do componente curricular Projeto Comunitário. Os **objetivos específicos** consistiram em:

- caracterizar e historicizar o componente curricular Projeto Comunitário;
- descrever a política da curricularização da extensão;
- descrever o processo de implantação do componente curricular;
- analisar os depoimentos dos estudantes em relação à vivência propiciada pelo Projeto Comunitário, a fim de verificar em que medida as ações sociais afetaram sua formação;
- apresentar o que a experiência de curricularização da extensão proporcionou na formação desses sujeitos envolvidos.

A metodologia utilizada teve como referencial da pesquisa qualitativa, pois a

ela contempla o objeto como um dado possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000). Para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica, a análise documental e a técnica do grupo focal. Por meio desses procedimentos, foi possível compreender a relevância dos projetos sociais na formação pessoal e profissional dos estudantes universitários.

Os resultados da pesquisa foram distribuídos em capítulos, os quais estão organizados da seguinte forma:

O **Capítulo I - Projeto comunitário: da extensão a sua inserção na grade curricular** apresenta a extensão nas universidades brasileiras; seu processo histórico; a evolução da compreensão da extensão para a formação dos estudantes das instituições. Aborda-se, também, a extensão no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais, da LDB e dos Planos Nacionais. Nos Planos Nacionais, destaca-se uma das metas que buscam a curricularização da extensão nas instituições de Ensino Superior. Inicia-se o relato de experiências da curricularização em instituições.

O **Capítulo II - A implementação do componente curricular: Projeto Comunitário** detalha a criação, a operacionalização, o acompanhamento e a avaliação do componente curricular criado pela instituição pesquisada. Apresenta-se a relação entre currículo e relação direta com a formação dos estudantes.

O **Capítulo III - Curricularização da extensão: conceitos, documentos e prática** traz um breve histórico do currículo e apresenta documentos que discutem a inserção da extensão nos currículos e uma análise do sentido do termo curricularização da extensão nas teses, nas dissertações e nos artigos que abordam o termo, a fim de compreendê-lo para aproximar-se de sua conceituação.

No **Capítulo IV - Metodologia e análise**, detalham-se os procedimentos utilizados na pesquisa, os resultados das análises dos documentos institucionais e dos depoimentos presentes nas transcrições dos diálogos dos grupos focais e das autoavaliações realizadas pelos estudantes, ao finalizarem as horas em ações e projetos sociais. O caminho construído por meio da execução da pesquisa possibilitou compreender a relevância da inserção do componente curricular Projeto Comunitário nas matrizes curriculares dos cursos de Graduação do Centro Universitário - Católica de Santa Catarina.

Nas **Considerações finais**, os objetivos da pesquisa são retomados e as categorias que emergiram das análises evidenciadas, de forma a tecer um pano

reflexivo sobre as aprendizagens realizadas pelos estudantes ao participarem das ações sociais no componente curricular Projeto comunitário: que possibilidades de aprendizagem foram evidenciadas, que atitudes foram estimuladas, modificadas e ou ressignificadas. As considerações podem ser tecidas provisoriamente, uma vez que outras aprendizagens poderão ser construídas a partir de um outro olhar sobre o que foi se mostrando no percurso da pesquisa. Para o momento, viu-se que as ações sociais são imprescindíveis para a formação humana do profissional e que essas ações sociais curricularizadas ou não são indispensáveis para a composição do currículo dos cursos, nesse caso cursos universitários.

Desse modo, pretende-se compartilhar o resultado da curricularização da extensão nas matrizes dos cursos de Graduação do Centro Universitário. Acredita-se que a curricularização da extensão deva fazer parte da formação de todos os estudantes, independentemente de seu curso ou área de atuação, pois constatou-se que a formação em valores humanos e sociais contribui significativamente na formação humana, social e profissional para o exercício da profissão de forma consciente e cidadã. Para que ela seja possível, no entanto, é necessário ressignificar o espaço do Ensino Superior e reconhecer a extensão como função acadêmica integrada ao currículo.

CAPÍTULO I - PROJETO COMUNITÁRIO: DA EXTENSÃO A SUA INSERÇÃO NA GRADE CURRICULAR

Neste capítulo, objetiva-se apresentar a história da Extensão Universitária no Brasil, nas Instituições de Ensino Superior Comunitárias até chegar-se ao histórico da extensão no Centro Universitário - Católica de Santa Catarina e na inclusão do componente curricular: Projeto Comunitário.

1.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Para a compreensão da extensão universitária brasileira, é necessário conhecer sua história, pois nela pode-se identificar diferentes concepções que foram surgindo pelos movimentos de universidades e governos. Diferentemente dos movimentos que há hoje, muitas dessas concepções traziam a extensão desvinculada do ensino e da pesquisa.

Os modelos de universidade assim como o de extensão que se criaram no Brasil sofreram influência dos modelos europeus e norte-americanos. As universidades do período medieval estavam voltadas ao ensino. As mudanças desse formato ocorreram a partir da Revolução Industrial, quando a universidade medieval se transformou em universidade moderna, trazendo consigo uma nova concepção (Século XIX) de educação com ênfase nas demandas do mercado.

Nesse período, nota-se, nas universidades europeias, as primeiras preocupações com a prestação de serviços à comunidade. Para Sousa (2010), nesse contexto, surge a extensão como atividade das universidades, pois se percebe a primeira preocupação em contribuir com a comunidade e responder as suas demandas.

A Universidade Norte-Americana inspira-se na Universidade Inglesa para sua ideia de extensão rural e universitária. Essas universidades mantiveram a essência da prestação de serviços em suas atividades de extensão. As universidades Latino-Americanas inspiram-se no modelo espanhol inicialmente e, em seguida, no modelo francês, modelo que servia como “[...] instrumento de solidificação da ordem vigente e não como agente de transformação” (SOUSA, 2010, p. 14).

No Brasil, algumas ações pontuais são registradas como extensão antes de 1911. Segundo Souza (2010), tratava-se de ações isoladas, pontuais, as quais não estavam preocupadas em provocações aos segmentos, até mesmo porque ainda

não estavam organizadas. Diante disso, acabaram não entrando nos registros.

Em sua trajetória histórica, encontra-se, pelo menos, quatro momentos significativos de sua conceituação e prática. O **primeiro** deles foi o **modelo da transmissão vertical do conhecimento**. Para Rocha, R. M. G. (2001), esse modelo foi espelhado nas universidades europeias, pois tanto no modelo europeu quanto no brasileiro é possível perceber práticas pedagógicas verticalizadas. Para Freire (2006), esse **momento inicial** da extensão apresenta-se como um momento autoritário da universidade, um espaço desvinculado do saber e da cultura popular; a universidade como detentora do conhecimento, que o repassava para poucos. Muitas vezes eram selecionados membros da comunidade para receber o saber.

Em 1911, aparecem os primeiros registros de ações de extensão no país, ainda que com traços europeus, inicialmente nas cidades de São Paulo, seguidas do Rio de Janeiro e Minas Gerais. As ações de extensão eram voltadas à educação continuada, à educação para as classes populares e visavam à prestação de serviços, principalmente em áreas rurais (NOGUEIRA, 2005).

Ainda, em 1911, em 5 de abril, houve a instauração da Lei Orgânica do Ensino Superior, Decreto Nº 8.659, possibilitando as Instituições de Ensino Superior Brasileiras a ampliação de sua autonomia administrativa (GURGEL, 1986). Com a ampliação da autonomia das universidades, iniciam-se as Universidades Populares, que buscavam responder às demandas da classe operária e pobre da população. Como primeira experiência de Universidade Popular, em 1917, tem-se a Universidade Livre de São Paulo, também considerada a primeira experiência de extensão no Brasil (BEMVENUTI, 2006). Para Gurgel (1986), a primeira formulação extensionista do país foi de responsabilidade da Universidade Livre de São Paulo definida com cursos de extensão.

Estes, ainda hoje, representam a prática extensionista mais conhecida e difundida nacionalmente. Esta continua a reproduzir os mesmos vícios da Universidade Popular de São Paulo, realizando cursos desligados do todo acadêmico, na maioria das vezes totalmente assistemáticos e que não despertam qualquer interesse das populações de um modo geral. (GURGEL, 1986, p. 35).

Os primeiros relatos de extensão registram que as ações consideradas de extensão eram: conferências, cursos e semanas de estudos. Modelo considerado como difusão do conhecimento, da arte e da cultura, direcionado de elites para elites, sendo desarticulado do ensino, da pesquisa e, principalmente, das questões

políticas (CASTRO, 2004; SÍVERES, 2009).

Em 1918, surgiu o Manifesto de Córdoba, considerado um dos maiores marcos para a história da extensão nas universidades Latino-americanas. No Brasil, o manifesto foi organizado pelo movimento estudantil e visava à retomada da universidade popular, da universidade para a comunidade pobre, e do papel da extensão dentro das universidades, que deveriam visar o compromisso social, o compromisso com problemas nacionais (GURGEL, 1986; BEMVENUTI, 2006; SOUSA, 2010).

Segundo Sousa (2010), o Manifesto de Córdoba deixa registrado que é fundamental a participação da universidade na comunidade para que haja a transformação social.

Este Manifesto passou a influenciar efetivamente os discursos oficiais e as propostas dos segmentos componentes da estrutura universitária na questão da missão social da Universidade. Dessa forma, abriu espaços que possibilitaram uma Universidade mais crítica, com uma visão de instituição que mantivesse um compromisso com a Sociedade, na direção não só de seu desenvolvimento, mas também da sua transformação. (SOUSA, 2010, p. 32).

Apesar de os documentos e de os registros do Manifesto serem datados do ano de 1918, eles trazem um debate ainda atual. A universidade inserida nas comunidades, (re)conhecendo seus espaços e suas limitações, propondo ações/intervenções. É a extensão universitária que se busca fortalecer hoje.

Esses percursos históricos do ano de 1918 foram considerados o **segundo momento da extensão**, denominado modelo voluntarismo – ação voluntária sociocomunitária. Os fundamentos desse momento estavam direcionados a uma extensão processual, ligada a ideologias e pensada a partir da militância de estudantes e professores. Nesse modelo, a extensão apresenta uma conexão entre o saber produzido no interior das instituições com a cultura local, e a conexão entre cultura local com a cultura universitária, buscando o fortalecimento da universidade ao interagir com as comunidades.

Para além da crítica ao voluntarismo, essa extensão dá início a mudanças no conceito de extensão, pois traz à tona a discussão da atuação das universidades, em relação à comunidade. Assim, reveste-se a extensão da horizontalidade, de (re)conhecimento da cultura das comunidades, e assume-se um compromisso com

as mudanças.

Em 11 de abril de 1931, estabeleceu-se o Decreto Nº 19.851, Estatuto da Universidade Brasileira. O estatuto prevê a extensão universitária e formaliza um **terceiro modelo**, que consistia em: **realização de ações que difundissem conhecimentos** considerados importantes e úteis tanto para a vida do sujeito quanto para a sociedade; propagassem pensamentos e princípios de interesse nacional, assim como buscassem apresentar soluções para questões sociais emergentes. Esse modelo permaneceu até os anos de 1960; contudo, não impediu que as ações de extensão fossem além, acendendo para experiências de educação de base e envolvendo-se com as mudanças sociais que aconteciam no Brasil (MARTINS, E. de F., 2008).

A extensão e seus objetivos são definidos no Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931:

Art.35 Nos institutos de ensino profissional superior serão realizados os seguintes cursos: f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

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

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

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

§ 1º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas. (BRASIL, 1931, n.p.).

Percebe-se, nesse Decreto, que a universidade continua sendo detentora do saber, difusora do conhecimento, assumindo uma postura redentora, messiânica (FREIRE, 2006). Para Nogueira (2001), essa normatização trazia nas entrelinhas o interesse em propagar ideias de uma classe hegemônica que se instalava no poder, sendo uma forma de extensão manipuladora/domesticadora.

Em 1932, o movimento da Escola Nova lançou um manifesto pelo país com

os ideais do movimento, os quais eram baseados nos princípios da escola/comunidade, escola única e escola do trabalho, em suma, o princípio de escola socializada. No campo da extensão, “[...] o movimento contribuiu para difundir o modelo de extensão norte-americano no Brasil” (GURGEL, 1986, p. 40). O Movimento dos Pioneiros defendia a modernização da educação brasileira e a reformulação da política educacional e acreditava que a universidade não era um lugar/espço apenas de ensino, de formação profissional e de incentivo à pesquisa, mas também um lugar/espço de difundir a cultura e o saber.

Para Sousa (2010), após uma reforma político-administrativa em 1956, o movimento estudantil passou a assumir uma postura mais ativa na vida da sociedade brasileira. A partir de 1957, o foco principal do Movimento Estudantil estava direcionado à proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)², a qual trouxe mais uma vez a discussão sobre a universidade e suas funções, assim como a proposta da reforma universitária (GURGEL, 1986; SOUSA, 2010).

A União Nacional dos Estudantes (UNE) assumiu, durante a década de 1960, uma forte atuação sociopolítica, como pode ser comprovada nos documentos produzidos em grandes encontros estudantis: I Seminário Nacional da Reforma Universitária (Bahia – 1961); II Seminário Nacional da Reforma Universitária (Paraná – 1962); e o III Seminário Nacional da Reforma Universitária (Minas Gerais – 1963) (SOUSA, 2010). Os documentos traziam análises da realidade brasileira, a situação das universidades no país e apresentavam/defendiam a reforma universitária.

Para Santos e Santos (2011, p. 213): “O Movimento Estudantil teve uma grande importância na discussão sobre a extensão universitária no Brasil, propondo constantemente novas formas de se conceber a universidade e reinventar a sua relação com a sociedade”. Essa trajetória de mudanças, no entanto, foi interrompida pelo Golpe Militar de 1964, fazendo com que os movimentos estudantis atuassem de forma clandestina. O Golpe Militar reprimiu movimentos, perseguiu e torturou pessoas que possuíam ligação político-ideológica.

O movimento estudantil junto ao movimento das universidades populares começa a levar seus estudantes para as comunidades, proporcionando trocas e

² Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

experiências. Essas vivências possibilitaram a reflexão sobre as ações que estavam realizando (NOGUEIRA, 2001).

As universidades foram tomadas pelo Regime Militar, e suas ações, a partir de então, foram reguladas por ele, não sendo diferente com os movimentos de extensão que foram desvinculados da lógica, até então em vigor. Com a reforma universitária de 1968, exigida pelas elites da sociedade, a serviço do capital e com apoio dos militares, retorna a concepção de extensão universitária em que prevaleciam as atividades assistencialistas e de prestação de serviço.

A visão de extensão antes praticada passa a ser vista pelo Governo Militar como uma ação de risco, e as ações de extensão passam a ser meros programas de atuação esporádica, desvinculados das universidades, tendo os estudantes como executores. Essa proposta estava de acordo com o ideal de desenvolvimento e segurança disseminado nessa época.

No período da Ditadura, poucas ações eram autorizadas quando se tratavam de extensão. Uma dessas ações foi a Universidade Volante, por ter surgido dentro da direção da universidade, não sendo, dessa forma, entendida como uma proposta do movimento estudantil (GURGEL, 1986).

Nessa visão de atividades de extensão meramente assistencialistas, critica-se seu “[...] caráter esporádico das atividades, sua desarticulação com a inserção com a instituição Universitária como um todo e a falta de continuidade das ações, entre outros aspectos” (NOGUEIRA, 2001, p. 61).

A Universidade Volante foi um Projeto da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o qual deslocava a universidade da capital para outras cidades da região. Sua primeira atividade aconteceu em 1961 quando levou a orquestra da universidade para outras cidades, assim como promoveu cursos e realizou a prestação de serviços, buscando a interiorização das universidades (VIEIRA, 2014).

Diante da repressão Militar, destaca-se o fato de que:

Se, por um lado, segmentos expressivos da comunidade docente e discente sofreram toda sorte de processos de repressão, prisão, tortura e perseguição político-ideológica, por outro foram criados canais de persuasão e adesão, no meio da comunidade universitária em torno da atuação militar, expressos no Projeto Rondon, no Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Por meio dessas ações, entre outras, objetivou-se o controle político dos movimentos sociais e da integração nacional. (FOREXT, 1999, p. 4).

As Instituições de Ensino Superior (IES), nesse cenário político, tornam-se um dos espaços dos militares, e se posicionam como resistência ao regime militar. A extensão passou a ser instrumento de reflexão visando práticas que atendessem às necessidades das comunidades.

A Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, contemplou algumas das reivindicações estudantis, na qual a extensão é indissociada do ensino e da pesquisa, sendo essas três as funções vitais das universidades. Mesmo com a autorização do Governo Militar para que as universidades pudessem atuar em ações de Extensão, permaneceram as patrulhas ideológicas, fazendo com que muitas ações não ocorressem por causa das restrições (BEMVENUTTI, 2006; SOUSA, 2010).

Para Santos e Santos (2011),

[...] a intenção do Governo Militar de desestruturar o movimento estudantil, bem como usar a extensão como uma forma de controle social por parte do Estado, com a criação de projetos os quais apresentavam um viés basicamente assistencialista. Porém esse processo fez com que o movimento estudantil começasse a ocupar outros espaços para tentar desenvolver as suas atividades e lutar contra a ditadura instalada dentro do país, utilizando para isso as associações de moradores, associações eclesiais de base e as próprias universidades, que serviram como abrigo e local de reunião para os estudantes universitários, os quais, naquele momento, eram reprimidos e perseguidos pelo Governo Militar. (SANTOS; SANTOS, 2011, p. 215).

Em 1970, crescem os movimentos sociais e as Instituições passam a ser espaço de resistência. As ações de extensão constituem-se em instrumento de reflexão vinculadas às necessidades da sociedade. Com isso, as IES estruturam-se e as ações de extensão que superam

[...] o caráter apenas circunstancial na linha de eventos, seminários e cursos. Ao lado das discussões do cotidiano, os programas e os projetos de Extensão, com características e atividades permanentes, vão dando feição às várias frentes de ação acadêmica com compromisso social. [...] A ratificação desse processo gera no organograma da universidade brasileira, notadamente das comunitárias, o surgimento das pró-reitorias e vice-reitorias de extensão e/ou de assuntos comunitários. (FOREXT, 1999, p. 4).

A primeira política nacional de extensão é de 1975, chamada Plano de Trabalho de Extensão Universitária, organizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Nele, centralizam-se as competências do MEC, no que tange às proposições de diretrizes extensionistas para as universidades e cria-se a

Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) (NOGUEIRA, 2005).

O Plano constituiu um marco que apresentou as seguintes diferenciações: mudança/ampliação do público atendido pela ação extensionista, possibilitando o envolvimento das ações também para as organizações, outras instituições e população; estabelecimento da relação ensino-pesquisa-extensão; instituição da relação dialógica universidade-sociedade por meio da troca entre saber acadêmico e saber popular; ampliação do rol de atividades de extensão, ofertando também: cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados das pesquisas realizadas pelas universidades, projetos de ação comunitária; participação docente e discente no desenvolvimento de ações de extensão (NOGUEIRA, 2005). Dessa forma:

A prática extensionista transitou, então, do enfoque de difusão do conhecimento para o de inserção na realidade socioeconômica, política e cultural do País, absorvendo as contradições advindas da sociedade e oferecendo, por meio de suas ações, respostas que contribuíssem para a transformação social. Nesta configuração, a extensão universitária fortaleceu-se e ganhou visibilidade. (FOREXT, 2013, p. 7).

Essa prática provocou polêmica entre os intelectuais da época. Paulo Freire (1977), ao analisar esse conceito de extensão, o contrapôs ao conceito de comunicação, denunciando esse posicionamento da universidade, o qual apenas repassa seus conhecimentos, sem conhecimento das realidades e culturas locais. Esse questionamento fez com que as universidades repensassem o conceito e os métodos da extensão.

O quarto modelo chamava-se de acadêmico institucional, o qual teve seu início com Paulo Freire, com uma concepção de universidade autônoma e transformadora. Mesmo com a proibição da publicação dos pensamentos de Freire no Brasil, suas ideias e práticas passam a fundamentar os conceitos e as práticas de extensão universitária.

Em 1979, a CODAE é extinta e, como resultado, todas as mudanças propostas para a extensão universitária ficam sem continuidade, e as universidades perdem a coordenação interlocutora junto ao MEC.

Na década de 1980, inicia-se a discussão sobre a indissociabilidade dos fazeres acadêmicos e a desmistificação da extensão como militância política. Deixa-se a verticalização do conhecimento de lado e passa-se a adotar uma postura de extensão como produção de conhecimento.

Com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), a discussão conceitual e prática da extensão passa a ser coordenada por esse colegiado. Em sua primeira reunião, a extensão é definida como:

Processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (FORPROEX, 1998).

O conceito estabelecido pelo FORPROEX alicerça o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXT) e a Política Nacional de Extensão Universitária.

A década de 80 foi marcada pelo ressurgimento de movimentos sociais, com aspirações que foram expressas no texto constitucional de 1988. A universidade, como ator social, participou desse projeto democrático, criando meios para assegurar aos indivíduos conjuntos de direitos. A ideia de “extensão redentora” representou, para alguns autores, a marca desse tempo. Assim, as práticas extensionistas proliferaram-se nas universidades, nas mais diferentes modalidades: de eventos culturais e cursos de aperfeiçoamento, venda e prestação de serviços a projetos de ação comunitária. O cunho emancipador e o assistencialista conviveram, simultaneamente, nessas propostas. (FOREXT, 2013, p. 8).

Em 1987, considerando a redemocratização do país, o FORPROEX definiu a extensão como “[...] um processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (PROEX, 2000). Esse conceito tornou-se referência para as IES e fomentou muitos debates sobre a concepção da extensão universitária no país.

A Extensão Universitária passou a fazer parte dos pilares do Ensino Superior brasileiro, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, conforme prevê o Artigo 207: “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 138).

A normatização na Constituição sobre o princípio de indissociabilidade, para Magalhães (2007, p.169), é um avanço, pois, considera-se que não há como a universidade interferir na comunidade de forma efetiva, se ela não for capaz de dialogar com as necessidades da região em que está inserida, e isso só se faz por meio da pesquisa, da extensão e do ensino contextualizados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) também reforçam a necessidade de inserir os estudantes na realidade social, tanto para reconhecimento de ambientes de atuação, quanto para que possam, ao se aproximarem e (re)conhecerem essas realidades, perceber-se como agentes transformadores, mobilizando-os para a reflexão quanto ao real sentido de cidadãos.

Essa conceituação traz a extensão universitária como processo educativo e científico, pois, ao realizarem-se ações de extensão, também é produzido conhecimento. Um conhecimento que visa a relação transformadora entre universidade-sociedade proporcionando a troca de saberes.

Com as mudanças nas concepções pedagógicas das universidades, percebem-se várias mudanças no interior das universidades, como: um novo conceito de sala de aula, o modelo de verticalização do ensino é rompido, novas metodologias de aprendizagens são inseridas, inserção de estágios durante os cursos de Graduação, democratização do saber, ampliação do acesso e, também, há uma preocupação com a formação dos sujeitos para além da técnica, preocupa-se com sua formação cidadã.

A extensão universitária brasileira inicia nos anos de 1990 com diversas contradições, herdadas de sua trajetória ainda recente. Debates que questionavam seus objetivos e identidade também auxiliaram para fomentar as contradições.

A expansão do ensino superior privado no Brasil trouxe a novidade da utilização dos projetos de extensão como logomarca da cultura de marketing das sociedades de mercado, caracterizadas pela ampla competitividade. Somada a isso, a reforma do Estado brasileiro colocou em relevo o fato de que nem tudo que é público é estatal, redefinindo, assim, o caráter das instituições de ensino e, nelas, as ações extensionistas. Essa configuração trouxe novos desafios e alguns equívocos, exigindo que a universidade repensasse sua função social, colocando em pauta a natureza de suas atividades-fim. Desse modo, as Universidade e IES Comunitárias, desde o início dos anos 90, reafirmam seu caráter público não-estatal com forte presença na comunidade. (FOREXT, 2013, p. 11).

Em 1998, o FORPROEX, em seu Plano Nacional de Extensão Universitária, ressignifica a Extensão em uma perspectiva cidadã. Essa ressignificação remete a pensar a universidade com três funções: Função acadêmica, que é fundamentada em bases teórico-metodológicas; Função Social, que promove a organização social e promoção da cidadania; Função Articuladora, função do saber e do fazer da universidade com a sociedade (SERRANO, 2008).

Pensa-se, assim, uma extensão universitária que esteja a serviço da

transformação, da emancipação e da democracia, desenvolvida por meio do diálogo e do respeito às culturas locais. Esse entendimento de extensão que se busca hoje visa realizar uma práxis integrada à interdisciplinaridade, sintonizada com os novos conhecimentos e com as demandas sociais.

Até o momento, as IES particulares e comunitárias, apesar de também estarem inseridas nesse histórico da extensão, desde a década de 1960, não faziam parte das discussões de Extensão Universitária, organizadas pelas instituições públicas. Diante disso, perceberam a necessidade de organizarem-se como IES Comunitárias, para também fomentar debates, discussões e proposição de diretrizes para as atividades de extensão de suas instituições e, juntas, articularem repasses e interlocuções junto ao MEC.

1.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS

Com o intuito de fazer parte das discussões que estavam acontecendo sobre a Extensão, as Universidades de Ensino Superior Comunitárias começaram a organizar-se. Em 1983, ocorre o primeiro encontro entre Pró-Reitores de Extensão Comunitária e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Católica. Contudo, o segundo encontro ocorreu apenas em 1995, 12 anos mais tarde.

Cabe salientar a concepção de extensão seguida pelas IES comunitárias. Morais (1989) destaca que a compreensão de extensão por parte dessas universidades ultrapassa a noção de mera prestação de serviços. Vannucchi (2004) aponta para a proximidade conceitual existente, nessas instituições, entre extensão e visão comunitária.

No viés comunitário a extensão tem de ser expressão viva do pensar, do fazer e do agir de professores e estudantes, estimulados e desafiados pela realidade do meio em que vivem, para aprender a aprender com a sociedade, na investigação da verdade, na busca partilhada de soluções dos problemas coletivos e na construção consciente de uma vida digna para todos. (VANNUCCHI, 2004, p. 55).

No ano de 1995, é criada a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC), que vem preencher uma lacuna deixada após a Constituição Federal de 1988, a qual instituiu, no cenário da Educação Superior

Brasileira, as Instituições de Ensino Superior Públicas de caráter não estatal, conhecidas como comunitárias.

Nesse mesmo ano, é divulgado o resultado da pesquisa realizada com as IES, em 1994, para verificação/percepção de conceitos e da organização da extensão dentro das universidades. O documento, resultado dessa pesquisa, denomina-se Perfil da Extensão Universitária no Brasil, organizado pelo FORPROEX, o qual traça um perfil das instituições públicas e traz um panorama da compreensão e da organização da extensão nas IES.

Nessa pesquisa, evidenciou-se que as instituições, em sua maioria, compreendem que extensão é a articulação entre universidade e sociedade, e a missão social da universidade é a transformação social. No entanto, em se tratando da relação ensino-pesquisa e extensão, apenas 8,1%³ acreditam que elas devem andar juntas. As atividades de extensão, nessa época, ficam caracterizadas pela realização de programas e de projetos.

Ainda em 1995, acontece o primeiro Encontro de Dirigentes de Ação Comunitária, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas). Em 1996, o 2º Encontro de Ação Comunitária foi realizado em Salvador na Universidade Corporativa do Serviço Público (UCS). No mesmo ano, acontece o 3º Encontro de Ação Comunitária e Extensão na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), na cidade de Recife – PE.

Em 1997, o 4º Encontro de Ação Comunitária e Extensão foi realizado em Petrópolis - RJ, na Universidade Católica de Petrópolis (UCP). No ano de 1998, acontecem dois encontros: o 5º Encontro de Ação Comunitária e Extensão, na PUC-RS, em Porto Alegre; e um encontro preparatório para aprofundar as questões teórico-práticas relativas à extensão e à ação comunitária e discutir-elaborar o documento base para o Plano Nacional de Extensão, esse momento foi realizado em Curitiba – PR, na PUCPR. Os encontros de 1995 a 1998 foram realizados pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC).

No ano de 1999, acontece o 6º Encontro de Ação Comunitária e Extensão, promovido pela ABESC. Aproveitando discussões e planos de encontros anteriores, cria-se o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (FOREXT, 2013). A criação do

³ Dados presentes no documento *Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras*, de 2007, organizado pela FORPROEX.

FOREXT fica registrada na Carta de Goiânia, que visa:

- propiciar um espaço mais adequado e permanente de reflexão, avaliação e acompanhamento das práticas de extensão e ação comunitária desenvolvidas nestas instituições;
- estimular o desenvolvimento de programas e projetos conjuntos e intercâmbio entre as instituições;
- permitir a maior participação de nossas instituições no processo de implementação da política de extensão em âmbito nacional;
- garantir a necessária visibilidade das atividades de extensão e ação comunitária desenvolvidas pelas IES Comunitárias no âmbito de toda a sociedade brasileira. (FOREXT, 1999, p. 1).

Além do caráter pedagógico da extensão nas IES, a criação do FOREXT traz para debate a atuação política dessas instituições no processo de discussão acerca da Extensão no país. Essas instituições lutavam para ter voz ativa na construção de uma Política Nacional de Extensão, podendo, assim, garantir a participação efetiva de todos os setores da educação brasileira, dando voz às instituições públicas, privadas e comunitárias.

A criação do FOREXT foi importante para fortalecer:

[...] uma cultura de Extensão, desenvolvida pelas instituições comunitárias, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio ambiente, doenças e, principalmente, por meio de uma perspectiva concreta, interdisciplinar e transdisciplinar que contribua para flexibilizar a produção de soluções aplicáveis para problemas e questões da contemporaneidade. (FOREXT, 1999, p. 12).

Santos e Santos (2011) destacam alguns encontros e documentos que trazem a importância do FOREXT nas interlocuções políticas:

[...] Fóruns de Pelotas (2000) e de Recife (2001), nos quais se buscou uma interlocução com as IES estatais, visando à discussão do Plano Nacional de Extensão. [...] nos Fóruns seguintes, de Florianópolis (2002) e Brasília (2003), com as mudanças nas conjunturas políticas (mudança de governo), houve a busca por novos interlocutores que pudessem auxiliar as IES comunitárias no diálogo com o Governo e propiciassem a participação na discussão sobre as políticas de extensão universitária dessas instituições. (SANTOS; SANTOS, 2011, p. 221).

A cada novo encontro, o FOREXT trazia como pauta temas atuais de extensão para suas discussões, como pode ser observado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Descrição dos encontros de extensão por ano, local e temas

Ano	Evento	Instituição - Cidade	Tema
1998	Encontro Preparatório	PUCPR Curitiba - PR	- Aprofundou questões teórico-práticas relativas à extensão e à ação comunitária. - Discutiou/elaborou o documento-base para o Plano Nacional de Extensão.
1999	6º Encontro Nacional e 1ª Assembleia Nacional	UCG Goiânia - GO	- Concepção de extensão e ação comunitária em debate: Proposta de documento-base do Fórum de Extensão das IES Comunitárias.
2000	7º Encontro Nacional e 2ª Assembleia Nacional	UCPEL Pelotas - RS	- Funcionamento da Extensão nas Universidades Comunitárias a partir do Plano Nacional de Extensão.
2001	8º Encontro Nacional e 3ª Assembleia Nacional	UNICAP Recife - PE	- A gestão da extensão e da ação comunitária.
2002	9º Encontro Nacional e 4ª Assembleia Nacional	ACAFE/UNIVILLE Florianópolis - SC	- A gestão e a avaliação da extensão: um desafio para a comunidade acadêmica.
2003	10º Encontro Nacional e 5ª Assembleia Nacional	UCB Brasília - DF	- A identidade das IES comunitárias.
2004	11º Encontro Nacional, 6ª Assembleia Nacional e I Mostra de Extensão	PUC-Campinas Campinas - SP	- A universidade e o compromisso social: contribuição da extensão.
2005	12º Encontro Nacional, 7ª Assembleia Nacional e II Mostra de Extensão	UPF Passo Fundo - RS	- A institucionalização da extensão: princípios e metodologias.
2006	13º Encontro Nacional, 8ª Assembleia Nacional e III Mostra de Extensão	PUC Minas Belo Horizonte - MG	- A comunicação do conhecimento: desafio contemporâneo.
2007	14º Encontro Nacional, 9ª Assembleia Nacional e IV Mostra de Extensão	UMESP São Bernardo do Campo - SP	- extensão e tecnologias nas universidades e instituições de ensino superior comunitária.
2008	15º Encontro Nacional, 10ª Assembleia Nacional e V Mostra de Extensão	UCDB Campo Grande - MS	- A extensão das universidades e IES comunitárias no cenário nacional: 10 anos de FOREXT.
2009	16º Encontro Nacional, 11ª Assembleia Nacional e VI Mostra de Extensão	PUCRS Porto Alegre- RS	- Marco regulatório e a institucionalização da extensão.
2010	17º Encontro Nacional, 12ª Assembleia Nacional	FAFIRE Recife - PE	- Extensão e desenvolvimento social: processos de formação e construção do conhecimento nas

			instituições comunitárias.
2011	18º Encontro Nacional, 13ª Assembleia Nacional	PUCRS Porto Alegre- RS	- Transcendendo fronteiras: a extensão universitária no âmbito das IES comunitárias. Continuação
2012	19º Encontro Nacional, 14ª Assembleia Nacional	PUC Minas Belo Horizonte - MG	- Política de extensão para as IES comunitárias: perspectivas para o século XXI.
2013	20º Encontro Nacional, 15ª Assembleia Nacional	UNIVALI Balneário Camboriú - SC	- Extensão Universitária: identidade e complexidade.
2014	21º Encontro Nacional, 16ª Assembleia Nacional	Mackenzie Campinas - SP	- A curricularização da extensão nas ICES: desafios do PNE 2014 – 2024.
2015	22º Encontro Nacional, 17ª Assembleia Nacional	UNISUL Florianópolis- SC	- A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a partir do Plano Nacional de Educação 2014-2024.
2016	23º Encontro Nacional, 18ª Assembleia Nacional	PUCGO Goiânia - GO	- Articulações entre extensão, pesquisa e inovação.

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada de Santos e Santos (2011).

As temáticas abordadas trazem para a discussão assuntos emergentes nos espaços universitários, principalmente planos e legislações de educação. O FOREXT tornou-se um espaço importante de diálogo com os diversos setores da política da Educação Superior Brasileira, assim como representante oficial e, conseqüentemente, a voz das instituições comunitárias junto ao governo e às demais entidades representativas.

Outra questão em destaque dentro das temáticas é que, a partir de 2001, fortalecem-se as discussões para inserção da extensão como componente curricular, pois é nesse ano que o Plano Nacional de Educação (Lei Federal Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) traz, na meta 23, a extensão como destaque. A meta sucinta que seja integralizada no currículo horas de extensão no prazo de dez anos (BRASIL, 2001b).

Nesse período, poucas ações foram realizadas visando essa integralização/curricularização. Nas instituições, o debate e o desafio dessa meta foram vistos com muita resistência, fazendo com que pouco se avançasse na efetivação dessa meta. No planejamento do PNE seguinte, retoma-se essa meta no PNE de 2014 (Lei Nº 13.005), ocasionando debates pelas e entre as instituições para compartilhar alternativas. Diante dos desafios, torna-se pauta principal do

Fórum para estudo e compartilhamento de experiências.

Além dos encontros e das assembleias nacionais, em 2002, iniciou-se a realização do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU)⁴. Sua primeira edição ocorreu em João Pessoa/PB, organizada pela FORPROEX. Até sua terceira edição, as universidades particulares e comunitárias não estavam inseridas em sua concepção. No ano de 2006, as instituições particulares e comunitárias passaram a fazer parte das organizações e fomentar os debates.

O Centro Universitário - Católica de Santa Catarina, campo desta pesquisa, é uma instituição comunitária, sem fins lucrativos, que tem como missão “[...] desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura, e formar cidadãos humanos, éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade, por meio de processos educacionais de excelência” (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2010).

1.3 HISTÓRICO DA EXTENSÃO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA

O Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul, desde 2000, ano em que se constituiu como centro universitário, vem desenvolvendo atividades de extensão. Estas estiveram mais voltadas aos cursos de formação continuada, projetos socioculturais e prestação de serviços que, nem sempre, estavam/estão relacionados aos cursos de Graduação ofertados pela IES, principalmente os projetos na área cultural e social.

O Estatuto da Católica expressa no art. 20 que: “Os programas de extensão, articulados com o ensino e a pesquisa, oportunizam transformações na Instituição e na comunidade na qual está inserida” (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2012a, p. 9).

No ano de 2011, foi instituída a política de extensão aprovada pela Resolução Nº 21/11 - CONSUNI, de 1º de novembro de 2011, a qual regula a proposição de programas, de projetos e de cursos de extensão, articulados à pesquisa e ao ensino.

⁴ Os Congressos acabaram se tornando mais um espaço de fortalecimento e parceria entre as instituições, assim como momento de articulação política das IES Comunitárias junto ao Governo Federal, objetivando ampliar a participação das instituições em discussões voltadas à extensão universitária no país.

O art. 1º da política expressa o entendimento de que as IES têm sobre a extensão: “Entende-se por extensão atividades de ensino e pesquisa, de forma indissociável, que oportunizam transformações na universidade e na comunidade na qual ela está inserida” (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2011a, p. 1).

A Política de Extensão apresenta como objetivos:

- I – realizar programas de extensão que visem à divulgação e reconstrução dos conhecimentos gerados pelas atividades de ensino e pesquisa;
- II – aprender com o saber da comunidade, seus valores e cultura, necessidades, anseios e aspirações, reconstruindo os conhecimentos e as propostas gerados pelas atividades de ensino e pesquisa;
- III – estruturar um espectro de relações, parcerias e associações, entre a IES e outras organizações, para a solução de problemas e para a qualificação e aperfeiçoamento de recursos humanos;
- IV – apoiar atividades vinculadas aos programas de ensino e pesquisa, priorizando as seguintes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Ciências Biológicas;
- V – primar pela qualidade dos programas institucionais a partir do diagnóstico da avaliação institucional;
- VI – ampliar a oferta de serviços e atividades para atendimento de diferentes necessidades da comunidade. (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2011a, p. 1-2).

O documento, em seu Artigo 15, prevê que os programas de extensão, de responsabilidade social, estejam ancorados no Programa de Extensão em Projetos Sociais, instituído pela Resolução Nº 42/13 – CONSUNI, de 8 de outubro de 2013. “O Programa envolve um conjunto de projetos e ações voltados para o desenvolvimento social e da qualidade de vida das comunidades e para o aprimoramento da formação humana e cidadã dos estudantes” (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2013a, p. 3).

O Programa de Extensão tem como objetivo geral:

Interagir com a comunidade em seus diferentes contextos sócio-econômico-culturais proporcionando, a diferentes públicos, conhecimentos acumulados e produzidos na Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul e promovendo a reconstrução e a troca de conhecimentos e experiências, visando ao desenvolvimento social e à qualidade de vida dos sujeitos envolvidos (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2013a, p. 4).

O Setor de Extensão Comunitária é o responsável pela condução do processo de parcerias com a comunidade. Esse setor tem atendido a diversas áreas da comunidade, como educação, saúde, serviços, comércio, indústria, turismo e organizações sem fins lucrativos. As atividades apresentam-se como

oportunidade de convivência e de envolvimento da Instituição com diferentes contextos, culturas e conhecimentos, oportunizando aprendizagens e experiências diversas, tanto para a comunidade em geral como para a comunidade acadêmica. Além disso, é um espaço e um momento que permite sensibilizar o acadêmico para a participação, o acolhimento e a prática da solidariedade (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2013a).

Nesse sentido, a Católica de SC em Jaraguá do Sul tem como um dos componentes curriculares dos cursos de graduação a disciplina denominada de Projeto Comunitário (PC). Esta tem como objetivo propiciar a vivência, aos estudantes, em projetos sociais, a fim de mobilizá-los para a cultura da responsabilidade e integração social, por meio de ações comunitárias, em parceria com entidades da sociedade.

1.4 INCLUSÃO DO COMPONENTE CURRICULAR: PROJETO COMUNITÁRIO

Na contextualização inicial do regulamento do PC, por meio da Resolução Nº 34/11, alterada pela Resolução Nº16 /12, e com nova redação dada pela Resolução Nº 26/16 – CONSUNI, constata-se que este é um componente curricular, de caráter extensionista, o qual contribui para a formação humanística, por meio da construção de valores e de atitudes socialmente comprometidas, desenvolvendo a cultura da solidariedade e a prática da cidadania (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2016b).

A inclusão do PC atende à perspectiva pedagógica e de aprendizagem da Católica de Santa Catarina que, enquanto busca a formação profissional atualizada e competente de seus estudantes, visa também mobilizá-los para uma condição de cidadãos responsáveis e solidários. A IES compreende que: “A formação superior tem como intencionalidade a continuidade da construção da cidadania. Essa formação é um processo de humanização que não pode desvincular-se do contexto histórico-cultural vivido pelo acadêmico” (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2016c, p. 29).

Essa perspectiva educacional é corroborada pela UNESCO (2001), em suas orientações para a educação do século XXI, quando sinaliza a importância para a formação de um sujeito integrado e integral. As orientações propõem que o processo

de ensino-aprendizagem seja construído sobre quatro grandes pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação, promulgadas a partir de 2000, apontam para a necessidade do desenvolvimento de propostas pedagógicas que fomentem à formação humana. Sobre as mudanças nos aspectos legais da estrutura curricular, o Parecer do Conselho Nacional de Educação, em seu Conselho Pleno - CNE/CP 9/2001, discute a necessidade de desenvolver-se um saber profissional, crítico e competente, que se respalde em conhecimentos e experiências (BRASIL, 2001a).

A formação de valores está prevista, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal Nº 9.394/96. A partir da leitura do Artigo 2º, há o reconhecimento da importância da aprendizagem dos valores na educação escolar: junto à aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, faz-se necessária a formação de valores básicos para a vida e para a convivência, as bases para uma educação plena, que integra os cidadãos em uma sociedade plural e democrática (BRASIL, 1996).

Com esse entendimento, o componente curricular Projeto Comunitário foi implantado nas matrizes curriculares dos cursos de Graduação vigentes a partir do primeiro semestre de 2010, e o ano de 2011 marcou o início das atividades dos estudantes nesse componente.

A seguir, apresenta-se o histórico, o processo e as etapas de implementação e de operacionalização do componente curricular Projeto Comunitário.

CAPÍTULO II - A IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR: PROJETO COMUNITÁRIO

O Projeto Comunitário (PC) foi instituído pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) como disciplina nos cursos de Graduação no ano de 2000 e implantado no ano de 2002. Essa disciplina foi idealizada pelo Reitor Irmão Clemente Ivo Juliatto por este acreditar que a universidade deveria formar profissionais competentes, qualificados e cidadãos solidários. Em suas palavras, “[...] que nenhum estudante deixe a PUCPR sem ter aprendido a imprescindível lição da solidariedade” (JULIATTO, 2000, n.p.). E, ainda, continua, o PC “[...] é uma atitude concreta que permite aos estudantes da PUCPR desenvolverem o espírito de solidariedade e de gratuidade, e a sensibilidade para com os menos favorecidos econômica e socialmente” (JULIATTO, 2000, n.p.).

No processo de implantação do PC na PUCPR, muitas discussões, segundo Anastácio (2013), foram necessárias, pois se acreditava que deveria ser uma disciplina com adesão apenas daqueles estudantes que simpatizavam com as ações sociais. Contudo, “[...] nas reflexões, ponderou-se o fato de que optar pela adesão voluntária beneficiaria apenas os estudantes que já possuíam sensibilidade para causas sociais, e a maioria provavelmente não participaria” (ANASTÁCIO, 2013, p. 31).

Nesse sentido, foi preciso um posicionamento da reitoria para que a oferta da disciplina fosse de caráter obrigatório a todos os estudantes em todos os cursos de Graduação. Como a Universidade possui um elevado número de estudantes, criou-se um setor específico para acompanhar e realizar a gestão da disciplina. Assim, o componente curricular Projeto Comunitário “[...] ficou caracterizado por ser predominantemente vivencial e buscar desenvolver nos estudantes aprendizagens significativas que contribuam para uma sólida formação humanística” (ANASTÁCIO, 2013, p. 33).

O PC como disciplina extensionista visa em suas inserções na comunidade: proporcionar aos estudantes conhecimentos para além dos conhecimentos técnicos, aprender com a realidade, aprender lições de vida; desenvolver competências, dentre elas competências sociais a partir das experiências vividas com a solidariedade; propiciar aos estudantes a reflexão sobre o compromisso de estar cursando Ensino Superior em nosso país e quais as responsabilidades

atribuídas; propiciar experiências que melhorem as relações sociais, possibilitando saírem da condição de indiferença; evitar acomodação e instigar atitudes transformadoras; possibilitar reflexão sobre valores pessoais, e o papel que cada indivíduo possui dentro da sociedade (ANASTÁCIO, 2013).

As atividades do Projeto Comunitário tiveram início na PUC - Curitiba/PR e São José dos Pinhais/PR, posteriormente a disciplina foi implementada nos campi de Londrina/PR (2004), Toledo/PR (2005) e Maringá/PR (2006).

O Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul, considerado uma aliança estratégica firmada em 2010 entre a Fundação Educacional Regional Jaraguense (FERJ), mantenedora da Católica de Santa Catarina, e a Associação Paranaense de Cultura (APC), mantenedora da PUCPR, durante a reestruturação dos cursos de Graduação no ano de 2010/1, inseriu o PC nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação.

2.1 COMPONENTE CURRICULAR PROJETO COMUNITÁRIO NA CATÓLICA DE SANTA CATARINA

O PC é normatizado por regulamento próprio, já citado no capítulo anterior. Em seu regulamento, expressa-se que

[...] é uma iniciativa de caráter social baseada em ações sociocomunitárias que visam despertar, na comunidade acadêmica, a cultura da responsabilidade e integração social, por meio de Projetos de Ação Comunitária, previamente aprovados pela CATÓLICA DE SANTA CATARINA, em parceria com entidades da sociedade. (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2016d, p. 4).

A inclusão desse componente curricular tem, portanto, intencionalidade pedagógica e política, pois está voltado à formação da cidadania e da responsabilidade e transformação social. É um componente curricular obrigatório para todos os cursos de Graduação e tem duração de 30 horas. O acadêmico pode realizar o PC a partir do cumprimento mínimo de 25% da carga horária total, prevista na matriz curricular do curso.

Os objetivos do componente curricular são divididos em duas dimensões: social e pedagógica:

Na dimensão social:

- I – facilitar o autoemprego e a geração de renda;
- II – promover o desenvolvimento urbano sustentável;
- III - combater o atraso educacional;
- IV – contribuir para a defesa e a disseminação dos direitos humanos;

- V – elevar a qualidade de vida das comunidades;
- VI – promover a cultura como fator de desenvolvimento humano;
- VII – estimular a inclusão de pessoas com deficiência;
- VIII – dar apoio às ações que promovam a cultura e as práticas ecológicas.

Na dimensão pedagógica:

- I – concretizar a missão institucional da CATÓLICA DE SANTA CATARINA;
- II – promover a formação do acadêmico como ser humano solidário e cidadão;
- III – possibilitar a participação de instituições parceiras na formação integral dos estudantes;
- IV – favorecer a ampliação do conhecimento da realidade social e a oportunidade de intervenção participativa nessa realidade;
- V – promover a integração entre teoria e prática;
- VI – desenvolver relações interpessoais entre estudantes de diferentes cursos e entre estudantes e diferentes pessoas da comunidade;
- VII – possibilitar experiências multidisciplinares por meio da integração de diferentes áreas do conhecimento na intervenção sobre a realidade social;
- VIII – estimular a prática da solidariedade e da responsabilidade social (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2016d, p. 5-6, grifos do autor).

Na dimensão social, são observadas se as ações propostas pelas instituições parceiras objetivam algumas das finalidades estabelecidas como essenciais para a transformação social das comunidades. O documento deixa claro para os parceiros que ações de outra natureza, meramente administrativas ou de cunho mecânico sem interação social, não serão aceitas como propostas de atividades. A dimensão pedagógica consiste em verificar se as ações além de transformação social também possibilitam crescimento pessoal e/ou profissional dos estudantes.

O PC ultrapassa o direcionamento do ensino para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, o que, embora importante e necessário, não condiz com uma formação integral. Ao participar de projetos de ação comunitária, o estudante é inserido em uma situação peculiar, normalmente diferente daquela do seu cotidiano, por isso visa desenvolver a percepção de que ele, como profissional, jamais terá uma ação que se isole do contexto social em que atua, e que ele também é responsável por esse contexto.

2.2 GESTÃO DA DISCIPLINA

O Projeto Comunitário, apesar de ser um componente curricular, possui gestão específica ligada ao Setor de Extensão Comunitária. A gestão do Núcleo de Projetos Comunitários (NPC) é exercida por um responsável indicado pela Pró-Reitoria Acadêmica e nomeado pelo Reitor. O NPC é a instância administrativa

dentro do setor de extensão responsável pela operacionalização da disciplina. É formado por equipe multidisciplinar, visando atender à natureza e às especificidades do componente curricular. A equipe é composta por: uma professora pedagoga responsável pela coordenação geral do PC, uma professora assistente social, uma técnica e uma auxiliar administrativo.

O NPC deve gerir estudantes, instituições parceiras e projetos de iniciativa do próprio núcleo. No artigo 17 do regulamento do PC, tem-se a descrição das suas atribuições:

- I – gerir, com base no regulamento e em consonância com determinações da Pró-Reitoria Acadêmica, todas as atividades do Núcleo de Projetos Comunitários;
- II – manter contato com organizações e instituições da Comunidade com vistas ao estabelecimento de parcerias, possibilitando a oferta de vagas no Projeto Comunitário a todos os estudantes inscritos;
- III – elaborar, em conjunto com a instituição parceira, o Projeto de Ação Comunitária específico, de acordo com roteiro padronizado, e submetê-lo à aprovação da Pró-Reitoria Acadêmica;
- IV – elaborar e coordenar a oferta da etapa de preparação dos estudantes;
- V – acompanhar o andamento dos Projetos de Ação Comunitária e resolver eventuais dúvidas e dificuldades de estudantes e de instituições parceiras;
- VI – providenciar seguro específico que dê cobertura ao acadêmico no período de sua participação nos Projetos de Ação Comunitária;
- VII – validar a participação do acadêmico, mediante a sua autoavaliação e avaliação do acadêmico pela instituição parceira;
- VIII – comunicar ao Setor de Registro Acadêmico a conclusão, pelo acadêmico, do componente curricular Projeto Comunitário para que se providencie o registro no histórico escolar;
- IX – mobilizar professores e estudantes para obter receptividade e cooperação para a efetivação das ações do Projeto Comunitário;
- X – promover a avaliação permanente do Projeto Comunitário e suas ações em relação aos seus objetivos e funcionamento;
- XI – elaborar planos de ações que visem ao aprimoramento contínuo dos serviços prestados. (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2011a, p. 8-9)

Além dessas atribuições, o núcleo possui outras responsabilidades: etapa de preparação, que é a etapa inicial realizada pelos estudantes convocados para realizar a disciplina; visitação às instituições parceiras para (re)conhecimento dos espaços/locais que os estudantes irão realizar as atividades; oferecimento de formação aos parceiros, a fim de que compreendam o objetivo da inserção dos estudantes na comunidade e repasse de responsabilidades a eles; e, por fim, realização de avaliação contínua junto aos parceiros e aos estudantes.

O controle das horas dos estudantes é realizado por um sistema, criado para o componente curricular. Nesse sistema, os estudantes têm acesso às ações

disponíveis, por público, dia, hora, local e descrição de atividades (Figura 1), podendo optar pela disponibilidade ou pelo interesse de áreas antes de efetivar suas inscrições. O NPC é responsável em alimentar esse sistema e validar as presenças dos estudantes, conforme suas participações forem sendo efetivadas.

Figura 1 – Tela de inscrições para Ação Comunitária

Data	Dia da semana	Horário	Carga horária	Vagas ofertadas	Inscritos	Mais informações	Efetuar inscrição
02/09/2013	Segunda-Feira	14:00-18:00	4	2	0	Mais informações	Efetuar inscrição
03/09/2013	Terça-Feira	14:00-18:00	4	2	0	Mais informações	Efetuar inscrição
04/09/2013	Quarta-Feira	14:00-18:00	4	2	0	Mais informações	Efetuar inscrição
05/09/2013	Quinta-Feira	14:00-18:00	4	2	0	Mais informações	Efetuar inscrição
06/09/2013	Sexta-Feira	14:00-18:00	4	2	0	Mais informações	Efetuar inscrição
09/09/2013	Segunda-Feira	14:00-18:00	4	2	0	Mais informações	Efetuar inscrição
10/09/2013	Terça-Feira	14:00-18:00	4	2	0	Mais informações	Efetuar inscrição
11/09/2013	Quarta-Feira	14:00-18:00	4	2	0	Mais informações	Efetuar inscrição

Fonte: Relatório Núcleo de Projetos Comunitários (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2014).

A gestão é responsável por acompanhar as inscrições e pelo andamento das atividades de cada estudante. Quando este finaliza suas horas da disciplina, equivalente a 30 horas, essa conferência é possível, pois o sistema controla, individualmente, as horas e fornece um extrato de horas de cada aluno. Quando o extrato atinge as 30 horas, o setor acessa esse extrato e libera a autoavaliação final para preenchimento (Figura 2).

Figura 2 – Tela de extrato com as horas efetivadas e acesso para liberação da avaliação

Efetuar chamada por Acadêmico

Matrícula:	Avaliação: - Avaliação Bloqueada <input type="button" value="Liberar"/>
Nome: ELIANE	Historico: - Não enviado para DRA
Curso: ADMINISTRAÇÃO	

Atividades Projeto Comunitário

Instituição	Atividade	Horas atividade	Data	Horário	Situação	Motivo
Católica de Santa Catarina - Jaraguá do Sul	Etapa de preparação	4	13/04/2016	19:00-22:00	Presente ▾	Acadêmico presente <input type="button" value="Grava"/>
Pastoral da Criança	Pintura Facial e Recepção das Crianças	4	27/08/2016	08:30-11:30	Presente ▾	Acadêmico presente <input type="button" value="Grava"/>
CMEI Apolônia Sthalin Junks	Recreação das Crianças	7	08/10/2016	12:30-18:30	Presente ▾	Acadêmico presente <input type="button" value="Grava"/>
SESC - Serviço Social do Comércio	Domingo no SESC	6	18/12/2016	09:00-14:00	Presente ▾	Acadêmico presente <input type="button" value="Grava"/>
ASSOCIAÇÃO DE CLUBE DE MÃES DE JARAGUÁ DO SUL	1º Osterm Park Jaraguá do Sul	9	01/04/2017	14:15-21:15	Cancelado ▾	Pela acadêmica 07-03-17 <input type="button" value="Grava"/>
ASSOCIAÇÃO DE CLUBE DE MÃES DE JARAGUÁ DO SUL	1º Osterm Park Jaraguá do Sul	9	11/03/2017	14:15-21:15	Presente ▾	Acadêmico presente <input type="button" value="Grava"/>
Total	Horas previstas:	30.0		Horas cumpridas:	30.0	

Fonte: Relatório Núcleo de Projetos Comunitários (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2017).

O sistema permite realizar filtros por ano, curso de Graduação, facilitando a gestão na organização e no controle do componente curricular. Ele também facilita o envio de e-mails para grupos, por exemplo: o grupo de estudantes inscrito na atividade X recebe e-mail com mais informações sobre a ação, sobre avisos de retirada de jaleco de identificação e sobre controle de presença, e, também, caso a atividade seja cancelada.

2.3 INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

As instituições parceiras são de cunho social, ambiental e educacional, pertencentes ao primeiro ou terceiro setor. As diversas instituições formam uma rede de cidadania juntamente às ações propostas pela própria instituição por meio do setor de extensão.

O regulamento do PC, em seu Art. 8º, apregoa que as parcerias e os convênios devem ser firmados por meio de Termo de cooperação técnico-científica, com instituições públicas ou privadas. Para tanto, exige-se que as parceiras:

- I – estejam formal e legalmente constituídas e, preferencialmente, estabelecidas na região da qual provêm os estudantes;
- II – comprovem regularidade fiscal;

III – desenvolvam ações voltadas para os temas estabelecidos como objeto dos Projetos de Ação Comunitária. (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2016d, p. 6).

Após a efetivação do Termo de cooperação, as instituições parceiras possuem responsabilidades, a saber:

Art. 18. São obrigações da instituição parceira da CATÓLICA DE SANTA CATARINA na realização de Projetos de Ação Comunitária:

I – estabelecer Termo de Cooperação com a CATÓLICA DE SANTA CATARINA para esse fim;

II – manifestar concordância, de forma explícita, com os termos deste Regulamento;

III – elaborar plano de atividades, em conjunto com o NPC e em consonância com os objetivos do Projeto Comunitário;

IV – responsabilizar-se pelo acompanhamento dos estudantes durante a realização das atividades, indicando pessoa responsável por esse acompanhamento;

V – expedir e enviar à CATÓLICA DE SANTA CATARINA os documentos obrigatórios estabelecidos no Termo de Cooperação Técnico-científica;

VI – cumprir os prazos e cronograma estabelecidos no Termo de Cooperação e nos Projetos de Ação Comunitária;

VII – informar ao NPC a ausência ou conduta inadequada de acadêmico atuando em atividade sob sua responsabilidade, podendo cancelar, de comum acordo com o NPC, a participação do acadêmico. (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2016d, p. 19, grifos do autor).

As instituições parceiras também são responsáveis pela formação do graduando e precisam estar cientes de seu papel nesse processo. O NPC acompanha as instituições, mantém contato para acompanhamento das atividades e, uma vez por ano, realiza etapa de preparação de parceiros, com as instituições conveniadas, para reforçar papéis e trocar experiências (a formação de parceiros será abordada no tópico 2.7). O NPC disponibiliza, também, aos parceiros, uma cartilha com orientações que se chama *Manual dos Responsáveis*.

Conforme o Projeto Comunitário foi sendo reconhecido pela comunidade e o número de estudantes envolvidos foram crescendo, estabeleceram-se novas parcerias. A busca espontânea da comunidade e ativa do setor estabelece parcerias com instituições com potencial de atividades. Os convênios geralmente são assinados com a validade de 5 anos. Na tabela 2 a seguir, pode-se perceber que, além dos convênios mantidos, foram sendo realizadas novas parcerias.

Tabela 1 – Número de parcerias estabelecidas por ano

ANO	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Número de convênios ativos	14	24	25	28	35	37

Fonte: Relatórios do Núcleo de Projetos Comunitários (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2011b, 2012b, 2013b, 2014, 2015 e 2016e).

2.4 PROJETOS E AÇÕES SOCIAIS DISPONÍVEIS AOS ESTUDANTES

Os Projetos de Ação Comunitária a serem incluídos no Projeto Comunitário são aprovados pelo setor do NPC, os quais podem ser propostos pelos colegiados, coordenadores de curso e professores; pelas Pró-Reitorias; pelos estudantes, individual ou coletivamente; bem como pelas entidades parceiras conveniadas (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2016d, p. 5).

As ações comunitárias são aprovadas na medida em que possam contribuir na formação do acadêmico como ser humano solidário e cidadão, possibilitando a participação de instituições parceiras nessa formação integral dos estudantes. Assim, favorece-se a ampliação do conhecimento da realidade social e a oportunidade de intervenção participativa nessa realidade, como possibilidade de articular teoria e prática, por meio da integração de diferentes áreas do conhecimento na intervenção sobre a realidade social (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2016d).

As ações aprovadas pelo NPC precisam estar vinculadas a algumas das frentes de trabalhos adotadas pela instituição, segundo o regulamento do Projeto Comunitário. Segundo o Artigo 2º do documento, as ações devem promover a transformação social da comunidade na qual a instituição está inserida. São ações voltadas às fragilidades observadas na região e que devem ser trabalhadas por toda a sociedade, incluindo a universidade.

O NPC analisa uma proposta de ação comunitária e sua validade para cumprir o componente curricular. Considera-se essencial que a ação proposta permita a interação social e dialógica com sujeitos da comunidade. A interação e o diálogo com diferentes sujeitos, especialmente aqueles que se sentem em qualquer condição de vulnerabilidade, são ingredientes pedagógicos transformadores dos sujeitos, quer do acadêmico, quer do cidadão da comunidade com quem ele entra em contato (RANGHETTI; SANTOS, 2015).

O componente curricular visa a transformação social, com objetivos e interesses definidos, para que não haja direcionamento ou abertura de ações que fujam das intenções da universidade. Algumas ações são proibidas:

Art. 4º Ficam proibidos nos Projetos de Ação Comunitária da CATÓLICA DE SANTA CATARINA:
I – ações de proselitismo religioso ou político-partidário;

- II – atividades de cunho assistencialista que se esgotam com o término da ação;
- III – eventos exclusivamente religiosos ou espirituais;
- IV – atividade remunerada sob qualquer forma;
- V – realização do estágio curricular obrigatório ou não obrigatório;
- VI – participação em Congressos e Seminários ou em outras atividades acadêmicas de estudo e pesquisa;
- VII – atividades não aprovadas previamente pelo NPC em plano de ação específico. (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2011a, p. 6, grifos do autor).

Todas as ações possuem responsáveis, seja das instituições parceiras, seja da própria universidade. O NPC realiza acompanhamento das ações e, em alguns momentos, participa de ações dos parceiros para envolvimento e aproximação da comunidade acadêmica envolvida.

Em média são ofertados/as mais de 170 projetos/ações para os estudantes por ano. Essas atividades podem ser concentradas em áreas, como pode ser observado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Áreas de atuação do Projeto Comunitário

Área	Objetivo	Exemplo de ações desenvolvidas
Valores humanos e cidadania	Projetos e ações que visem compreender que o bem comum e o respeito ao próximo são condições básicas para o exercício da cidadania.	- Orientação para moradores das residências “Minha casa, minha vida”; - orientação jurídica.
Cultura	Projetos e ações que visem o acesso e a disseminação da cultura local.	- Festivais culturais da cidade; - resgate de brincadeiras antigas; - oficinas de música.
Educação	Projetos e ações que visem o combate ao atraso educacional e o acesso da comunidade a informações de qualidade.	- Reforço escolar; - alfabetização; - mutirão em escolas; - educação financeira; - oficinas de Inglês.
Geração de renda	Projetos e ações que incentivem a geração de renda da comunidade. Oferta de pequenas qualificações visando o enriquecimento do currículo dos trabalhadores.	- Oficinas de costura básica; - oficinas de modelagem; - oficinas de Excel; - oficinas de AUTOCAD.
Lazer e entretenimento	Projetos e ações que incentivem a prática de esportes e brincadeiras.	- Recreação Infantil em escolas e espaços comunitários; - apoio em eventos esportivos e festividades; - brincadeiras educativas; - projeto de Karatê.
Meio ambiente	Projetos e ações que busquem a valorização e o respeito ao meio ambiente. Assim como fomento às ações de prevenção e proteção dos animais.	- Criação de brinquedos e jogos com material reciclado; - interação nas escolas sobre reciclagem; - hortas escolares; - feiras de adoção;

		Continuação
		- apoio a ONGs de proteção dos animais.
Saúde	Projetos e ações que disseminem postura de prevenção, assim como ações de orientação à comunidade. Desenvolver ações dentro dos hospitais visando a humanização do ambiente e auxílio na recuperação dos pacientes.	- Participação em ações globais de saúde ofertadas à comunidade; - cuidados pessoais; - visita a pacientes internados.
Inclusão	Projetos e ações que promovam a inclusão, seja disseminando conhecimento à comunidade, seja incluindo públicos que muitas vezes ficam à margem da sociedade.	- Inclusão digital para adultos e idosos; - oficinas de aplicativos para adultos e idosos; - auxílio em projetos e ações voltados às pessoas com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora com base no *Projeto Comunitário* do Centro Universitário - Católica de Santa Catarina.

A maioria dos projetos surge por interesse dos estudantes e/ou demandas da comunidade. Os estudantes são incentivados a ofertarem e a valorizarem conhecimentos já existentes, como, por exemplo: conhecimento aprofundado em *Excel*, ou em programas específicos – AUTOCAD. Esses conhecimentos são organizados em oficinas, acompanhados por professores da área e ofertados de forma gratuita à população. Atividades como costura básica e *Excel* foram demandas que surgiram da comunidade.

Desse modo, o núcleo realiza a busca por estudantes com o conhecimento específico e que gostariam de compartilhar com a comunidade. Diante dessa realidade, a oferta de ações pode variar de um semestre/ano para o outro, pois trabalha-se com as demandas e os interesses de universitários e da comunidade.

2.5 ETAPA DE PREPARAÇÃO

A disciplina Projeto Comunitário não é como as demais disciplinas em que o aluno realiza matrícula. Os estudantes tornam-se aptos para realizar a disciplina e são convocados pelo Núcleo de Projetos Comunitários quando possuem 25% da carga horária de sua matriz cumprida. Com essa carga horária, geralmente os estudantes encontram-se na terceira fase de seu curso.

A escolha por essa carga horária mínima foi estabelecida pelo setor responsável, pois acredita-se que o discente necessita de uma vivência no ambiente universitário mínima para perceber-se como graduando e possuir maturidade para iniciar compromissos para além da sala de aula.

Quando atingem a carga horária necessária, são convocados para iniciarem a disciplina. Por e-mail, os discentes recebem convocação, com data, hora e local para realizarem a Etapa de preparação – etapa inicial do componente curricular.

A Etapa de preparação é organizada em dois momentos. No primeiro, os estudantes recebem informações sobre a solidariedade no mundo, no Brasil e na cidade de Jaraguá do Sul, e relatos de ações que tiveram seu início apenas com uma pessoa, e ações que iniciaram por coletivos.

Vídeos de curta-metragem e dinâmicas de interação fazem com que os estudantes sejam instigados a refletir sobre as pequenas ações e os gestos que podem fazer a diferença no cotidiano, mas que, muitas vezes, acabam ficando de lado, resultado da rotina. Além da compreensão da solidariedade, recebem informações sobre a importância de ações sociais para a formação profissional. Os pilares educacionais da educação do futuro são apresentados e discutidos, assim como a nova meta de educação para a extensão - Meta 12 do PNE.

Os alunos participam de uma simulação de projetos, optando por alguma área de interesse, dentre elas: saúde, educação, cidadania e valores humanos, lazer e entretenimento, cultura, geração de renda, meio ambiente e inclusão. Após o posicionamento da área inicial de interesse, é discutido com os demais estudantes que tiveram escolhas similares o porquê da aproximação daquela área. Como resultado dessas discussões, apresenta-se aos demais grupos o resultado da discussão. Essa exposição de áreas afins aproxima os estudantes das ações e faz com que aqueles que já tiveram contato com projetos sociais compartilhem suas experiências.

Para aproveitar que os estudantes estão pensando em ações e compartilhando ideias com seus pares, inicia-se a exposição de dados regionais, dados de violência, dados da educação, saúde, dentre outros. Com esses dados apresentados, pede-se ao aluno para pensar se ele não poderia ser o agente inicial transformador das realidades apresentadas.

No segundo momento da Etapa de preparação, apresentam-se informações técnicas da disciplina: regulamento interno, sistema de inscrições, reserva de vagas, responsabilidades, penalidades, projetos e oficinas existentes para início imediato, como fazer seu próprio projeto, avaliação final e apresentação de depoimentos de participantes egressos.

A Etapa de preparação passou por diversas mudanças até chegar no

formato atual. Nela, constantemente são atualizados dados e dinâmicas conforme percebe-se a necessidade de melhoria na intervenção. O formato atual com interação dos estudantes e inserção de momentos de partilha tem sido o que mais surtiu efeito em termos de compreensão e de sensibilização para a atuação em ações junto à comunidade.

A Etapa de preparação obrigatória para todos os estudantes tem sido um momento muito importante para quebrar resistências e construir significado do que representa o projeto comunitário para a vida de cada estudante.

2.6 OFICINAS DE PREPARAÇÃO

Na etapa de preparação, o acadêmico recebe informações sobre projetos e destaca-se a importância das oficinas de preparação que dão condições mínimas para participação em determinadas atividades. O objetivo dessas oficinas visa preparar os acadêmicos para a ação, dando-lhes segurança para as futuras atuações, pois eles vivenciam momentos que permitem a aproximação com a realidade/situações que irão enfrentar.

As oficinas, as quais contabilizam horas para a disciplina, são ofertadas normalmente aos sábados, facilitando a participação de um número maior de estudantes. O tempo das oficinas depende do projeto e da metodologia utilizada, sendo geralmente a duração de 2 a 3 horas. Elas são ofertadas duas vezes ao ano, uma vez por semestre normalmente após a Etapa de preparação.

É importante ressaltar que os acadêmicos apenas recebem as horas de preparação após realizarem no mínimo três intervenções no respectivo projeto para qual foram preparados. Essa prática evita que sejam feitas oficinas apenas na intenção de finalização da disciplina, sem intervenção na comunidade. O Quadro 3 que segue traz o público alvo e os objetivos de cada projeto das oficinas preparatórias.

Quadro 3 – Projetos que precisam de oficina preparatória

Projeto	Público alvo	Objetivo da oficina
Reforço de Matemática	Crianças do 5º ao 9º ano	Repassar didáticas de ensino para crianças da faixa etária atendida. Vivenciar jogos e conhecer como trabalhar com materiais que facilitam nas explicações.
Xadrez	Comunidade em geral	Repassar técnicas/didáticas de ensino do xadrez, e intervenções que deverão auxiliar no aprendizado da comunidade.
Inclusão digital	Adultos acima de 45 anos e idosos	Vivenciar situações que irão acontecer durante o processo de ensino à comunidade e preparar o discente para repassar conhecimentos em informática em uma linguagem simples, acessível e clara.
Educação financeira	Comunidade em geral	Aproximação das tabelas e dos programas que serão trabalhados junto à comunidade. Dicas de intervenção.
Sonho de férias	Crianças do 5º e 6º ano de escolas municipais	Reconhecimento do cronograma de atividades, divisão de responsabilidades e dicas de postura para determinadas situações.
Visitas a pacientes internados	Pacientes em situação de internamento	Reconhecimento do ambiente hospitalar, das normas e dos quartos que podem ser visitados. Dica de abordagem das crianças e brincadeiras permitidas no ambiente hospitalar.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sistema de Gestão do NPC (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2016e).

2.7 ETAPA DE PREPARAÇÃO DOS PARCEIROS

As instituições parceiras também passam por uma preparação. Os responsáveis por acompanhar projetos devem participar da formação ofertada uma vez por ano pelo Núcleo de Projetos Comunitários. O objetivo da formação é compartilhar experiências entre as instituições presentes e reforçar a importância do acompanhamento dos parceiros nas atividades desenvolvidas pelos estudantes. Assim, a instituição parceira também participa da formação dos estudantes.

A formação é organizada e dividida em momentos. Inicialmente, apresentam-se os objetivos do projeto comunitário e do encontro e missão institucional. Após, as instituições são divididas em dois grupos, cada grupo fica responsável em responder uma das questões - “O que o Projeto Comunitário representou e representa para a

minha instituição?”, “Que tipo de semente a sua instituição semeia?”. Após as respostas gerais e individuais, cada grupo expõe o resultado das discussões. Com essa dinâmica, os parceiros conseguem alinhar seus objetivos e percebem-se como uma rede de cidadania local. Compartilham-se, nesse momento, dados de projetos e ações desenvolvidas na cidade pelas instituições.

No segundo momento, realiza-se a formação dos parceiros. Apresenta-se ao grupo quais são as responsabilidades das instituições parceiras (manual dos responsáveis) e compartilhamento das experiências entre pares. Em seguida, sugerem-se melhorias operacionais, como aprimorar a comunicação entre a Católica e a instituição parceira. Para finalizar, realiza-se a avaliação do encontro e sugerem-se temáticas/assuntos a serem abordados na próxima formação.

2.8 AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PELOS ESTUDANTES

Ao concluir as horas de intervenção na comunidade, cada aluno avalia o que representou para ele realizar o componente curricular e também registra sugestões para possíveis melhorias. No formulário de autoavaliação, conforme Figura 3, o estudante responde a 4 questões. Nelas, ele registra as contribuições do componente curricular para sua formação pessoal e profissional, como foi a recepção e a orientação da instituição parceira e do Núcleo de Projetos Comunitários e registra seus depoimentos, suas impressões e suas sugestões para a disciplina.

Figura 3 - Formulário de autoavaliação dos estudantes

Quais as contribuições das atividades desenvolvidas para a sua formação pessoal e profissional?
<input type="checkbox"/> A - Muito importante
<input type="checkbox"/> B - Importante
<input type="checkbox"/> C - Sem importância
<input type="checkbox"/> D - Fundamental
<input type="checkbox"/> E - Não se aplica
Justifique sua resposta
Como foi a orientação e acompanhamento da Instituição parceira no qual você atuou?
<input type="checkbox"/> A - Ótimo
<input type="checkbox"/> B - Bom
<input type="checkbox"/> C - Satisfatório
<input type="checkbox"/> D - Deixou a desejar
<input type="checkbox"/> E - Não se aplica
Justifique sua resposta
Como foi a orientação e acompanhamento do Núcleo de Projeto Comunitário?
<input type="checkbox"/> A - Ótimo
<input type="checkbox"/> B - Bom
<input type="checkbox"/> C - Satisfatório
<input type="checkbox"/> D - Deixou a desejar
<input type="checkbox"/> E - Não se aplica
Justifique sua resposta
Registre sua opinião e/ou sugestão sobre o componente curricular Projeto Comunitário na Católica de Santa Catarina

Fonte: Sistema de Gestão do NPC (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2016e).

As avaliações são acompanhadas, categorizadas e utilizadas para melhoria em projetos, e são repassadas às instituições parceiras para ajustes ou (re)conhecimento da opinião dos estudantes envolvidos. A análise das avaliações, no ano de 2013, realizada pelo NPC, permitiu categorizar as principais aprendizagens, dentre elas: “[...] valorização e ressignificação da história de vida (a própria e a dos outros); cultivo de valores humanos; educação para cidadania; responsabilidade social e valorização dos relacionamentos cotidianos” (RANGHETTI; SANTOS, 2013, p. 5).

As aprendizagens vividas nos projetos sociais inicialmente são estranhas aos estudantes, mas, na medida em que se deixam afetar pelas relações que estabelecem, eles se familiarizam com os sujeitos e os contextos e passam a ressignificar atitudes e valores. O objetivo primeiro do PC é o desenvolvimento dessa “nova” atitude do acadêmico frente às relações que ele estabelece consigo mesmo, com os outros e com seu entorno. Uma atitude em que a espera, o respeito, o desapego, a humildade e a coerência sejam os princípios que conduzem suas

ações (RANGHETTI; SANTOS, 2013, p. 10).

2.9 AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PELAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

As instituições parceiras também fazem avaliação (Anexo A) das atividades realizadas com a participação dos estudantes do Projeto Comunitário. As avaliações das instituições parceiras revelam que a participação dos estudantes nas instituições tem contribuído muito para o desenvolvimento das ações sociais e garantido maior participação da comunidade, haja vista que os estudantes que de imediato participam com a intenção de auxiliar compartilham com a comunidade as ações que são desenvolvidas pelas parceiras. Fortalece-se, assim, o vínculo cidadão-comunidade.

Além dos benefícios pedagógicos para os estudantes participantes, na direção de uma formação integral, mais humana e cidadã, o Projeto Comunitário traz também ganhos para a necessária integração e interação da Instituição de Ensino Superior com a comunidade na qual está inserida.

No capítulo a seguir, faz-se um breve histórico do currículo e apresentam-se documentos que discutem a inserção da extensão nos currículos. São apresentados, também, dissertações, teses e artigos que trabalham com o termo “curricularização”.

CAPÍTULO III: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: CONCEITOS, DOCUMENTOS E PRÁTICA

Refletir sobre o sentido e o significado da curricularização da extensão no Ensino Superior suscita analisar e compreender o papel do currículo e os efeitos que ele produz na formação dos sujeitos, via educação formal.

Currículo é um termo que apresenta diversas definições ao longo da sua história. Desde um rol de disciplinas, grade curricular; determinação de objetivos, conteúdos e sequência de atividades; conjunto de conhecimentos ou matérias; programa de atividades planejadas, livro didático; experiências recriadas pelos alunos; habilidades a serem dominadas, até a definição de programa com conteúdos e valores social, político e economicamente contextualizados para que os alunos possam contribuir e interferir na reconstrução da sociedade (RANGHETTI; GESSER, 2011).

Refletir sobre currículo é: pensar na escola, nos estudantes, em seus professores, em seus conteúdos, na avaliação, na aprendizagem etc. É pensar na relação entre escola e sociedade. Contudo, para chegar à compreensão contemporânea de currículo, é importante “[...] compreender o processo de concepção do currículo e não apenas seu resultado”, como destaca Goodson (1995, p. 78).

3.1 O CURRÍCULO: REFLEXÕES PERTINENTES

A história do currículo caminha junto ao processo de construção social. Ela traz ou pelo menos tenta trazer quais conhecimentos, valores e habilidades eram legitimados em determinado período. Assim, não se pode deixar de lado as características culturais que o currículo carrega, as quais são determinantes para direcionar certas escolhas e focos utilizados. Não se apreende sem se remeter ao passado, e esse passado (tradição) deve ser respeitado e transmitido pelos educadores a seus estudantes, pois é com base nele que se compreende a evolução da humanidade e que se perpetua a experiência humana (FORQUIN, 1993). A cultura não deve ser repassada pela manutenção, pela ritualização, pela rotinização da herança deixada ou até mesmo utilizada apenas como formadora de hábitos, mas, sim, para objetivar que dialeticamente essa compreensão auxilie na superação e na evolução de sua história, resignificando a construção social.

A escola ficou com o papel de repassar essa tradição e adaptar as novas gerações às transformações sociais, econômicas e culturais que ocorriam/ocorrem (MOREIRA; SILVA, 1999). Na revolução industrial, o currículo sofreu grandes influências do fordismo e taylorismo, trazendo uma estrutura linear e tecnicista. Silva (2004) relata em sua obra que o currículo era cuidadosamente organizado e específico. Para Torres Santomé (1998):

Tanto trabalhadores como estudantes viram negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam. A taylorização no âmbito educacional fez com que nem professores nem estudantes pudessem participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. A educação institucionalizada ficou reduzida exclusivamente à tarefa de custódia das gerações mais jovens. [...] aprendia-se nas salas de aula habilidades relacionadas à obediência e a submissão à autoridade. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 13).

Diante dessa concepção, podemos observar que o currículo organizado dessa forma (mecânico e reducionista) era de uma época que precisava de mão de obra qualificada e altamente treinada para determinado fim: a produção. Sua intenção de existir seguia interesses de determinada classe social para suprimir demandas daquele contexto histórico. Com isso, tem-se uma educação que qualifica o efeito das “[...] classes subordinadas à submissão, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a dominar e a controlar” (SILVA, 2004, p. 31-32).

Nas décadas de 1940 e 1950, devido ao processo crescente de industrialização, fica como demanda para as universidades atenderem as necessidades de modernização e de industrialização do país. Nesse contexto surgem:

Diferentes projetos de educação das elites que deveriam dirigir o processo global de transformação da sociedade brasileira, projetos esses que, por um lado, deveriam se constituir em verdadeiras usinas mentais, onde se formariam as elites para pensar o Brasil e, por outro, produzir o conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico. (MENDONÇA, 2000, p. 137).

As instituições de Ensino Superior são pautadas pela formação direcionada de elites intelectuais, o currículo valia-se de conhecimentos especializados, acumulados, produzidos e transmitidos de professores aos estudantes, instituindo-se como um espaço de credenciamento de competências.

Nos anos de 1960/1970, a partir de mudanças socioeducacionais, começa-se a repensar o currículo visando atender questões sociais emergentes. Com o avanço dessas discussões, surge a disciplina de Sociologia do currículo, que buscava a

compreensão de currículo a partir de interesses sociais amplos. Na década de 1980, ampliam-se os estudos sobre currículo e incorporam-se a ele o artefato cultural, as questões políticas e sociais. Já nos anos de 1990, com tantos avanços, o currículo ganha centralidade nas discussões educacionais. Segundo Gimeno Sacristán (2008),

[...] chamamos tecnicamente currículo: o que contém o projecto em si, os materiais da reprodução-produção de seres humanos através da educação, assim como a orientação para o desenvolvimento de tal plano. Na medida em que o texto-curriculo é explícito, podemos discuti-lo, desenhá-lo conscientemente, escolhê-lo, mudá-lo, comprovar como se realiza, etc., sem esquecer que há um texto-tecido encarnado e sempre real na acção, pois o sentido, a orientação e o conteúdo são inerentes a toda a acção humana. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 114).

Na concepção crítica, o currículo é um campo no qual as manifestações de identidade individual e social são privilegiadas, pois podem se ocupar desse espaço para realizar ações contra a fomentação da desigualdade social. Para Moreira e Silva (1995), nesse sentido, os professores serão protagonistas na elaboração de projetos escolares que visem à transformação social por meio das novas relações e parcerias entre a sociedade civil e escolar.

As práticas pedagógicas (teoria e prática) são unificadas pelo currículo. Para Gimeno Sacristán (2000),

[...] o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade de ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 32).

O currículo é um conjunto de conhecimentos, de competências, de saberes, de experiências, de habilidades, de valores e de vivências que deve ser adquirido e desenvolvido pelos estudantes por meio de práticas de ensino, atividades e de situações de aprendizagem (MASETTO, 2003). Esses fatores devem levar à formação profissional e humana dos estudantes.

Arruda (2003) defende que a educação deve propiciar ao educando a aprender a desenvolver-se como indivíduo e ser social. Para o autor,

[...] é preciso emancipar a própria educação dos seus condicionantes sistêmicos, para que realize sua vocação maior que é o empoderamento do *homo* para assumir plenamente o trabalho e a responsabilidade de ser sujeito do desenvolvimento dos seus potenciais enquanto indivíduo,

sociedade e espécie. (ARRUDA, 2003, p. 33).

É importante que a educação se preocupe em “[...] ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2001, p. 93). A Educação Superior deverá formar não apenas profissionais com competência científica e técnica, mas também cidadãos e seres humanos conscientes, com alto engajamento ético e político com os problemas da comunidade em que atuam e valer-se dos conhecimentos produzidos e ensinados em seus espaços para solucionar os problemas advindos das demandas sociais.

Não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re)criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma educação que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 34).

A sensibilização para esse engajamento inicia na materialização do currículo formal. Um currículo que transcende as relações entre as disciplinas escolares perpassando pelas relações entre os próprios seres humanos suscitando convivência com respeito e solidariedade. Dessa maneira, Moreira (2005) considera conveniente que o ensino, a pesquisa e a extensão interroguem o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Para Moreira e Silva (1999, p. 28), o currículo “[...] é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Apple (1994, p. 59) corrobora com essa concepção ao anunciar que o currículo é “[...] produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

Nesse sentido, pode-se perguntar: Qual o papel da extensão no currículo? As instituições de Ensino Superior estão considerando no planejamento de suas ações as urgências e as demandas atuais da sociedade? De que forma os conhecimentos inscritos no currículo estão implicados com a extensão/construção de sujeitos? Essas perguntas fazem pensar/refletir sobre o poder constitutivo do currículo para a formação.

3.2 QUAL O PAPEL DA EXTENSÃO NO CURRÍCULO?

A institucionalização da extensão começa a ser discutida pelas universidades

em 1991 e é temática de discussão no V Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FOREXT). Uma das diretrizes conceituais presente na carta desse encontro propõe mecanismos de operacionalização do processo extensionista nas estruturas curriculares: “[...] que a participação dos estudantes em projetos e atividades de extensão seja computada para integralização curricular” (FORPROEX, 2000/2001, p. 36). Observa-se que, desde 1991, as atividades e os projetos de extensão poderiam ser utilizados para a integralização⁵ do currículo.

De 1995 a 2000, alguns direcionamentos são mencionados para que se pudesse iniciar a integralização como, por exemplo: garantir que a extensão seja tratada de forma igualitária ao ensino e a pesquisa dentro das instituições, tanto na matriz curricular quanto nos orçamentos, além de buscar apoio junto a órgãos públicos para a institucionalização⁶ da extensão.

O Plano Nacional de Extensão Universitária (2000-2001) estabelece como objetivo a importância de se “[...] reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade” (FOREXT, 2013, p. 10).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, reconhece a importância da extensão e inclui indicadores de avaliação para as ações de extensão que devem ser utilizados/aplicadas pelas IES (BRASIL, 2004). Para o SINAES, a extensão deve estar pautada em valores educativos, que priorizem a integração do tripé ensino-pesquisa-extensão. O documento avigora a necessidade e a importância do compartilhamento dos conhecimentos produzidos nas instituições e detecta o impacto das atividades técnicas, científicas e culturais no desenvolvimento das comunidades locais, regionais e nacionais.

Como indicadores de avaliação, o SINAES (BRASIL, 2004) estabelece:

- Concepção de extensão e interação social afirmada no Plano de

⁵ Integralizar, de acordo com o dicionário de Língua Portuguesa, tem como significado: “Tornar integral, completar, integrar” (DICIO, 2017a, n.p.). Nesse sentido, a extensão será utilizada para integralizar a carga horária do currículo.

⁶ De acordo com o significado presente no dicionário, **institucionalizar** é: “Dar um caráter institucional a; tornar institucional” (DICIO, 2017b, n.p.). Diante disso, pode-se dizer que a institucionalização da extensão consiste em tornar programas e projetos de extensão institucionais.

Desenvolvimento Institucional (PDI).

- Articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa e com as necessidades e as demandas do entorno social.
- Participação dos estudantes nas ações de extensão e de intervenção social e respectivo impacto em sua formação.
- Considerando as peculiaridades de cada instituição, a avaliação deve abordar três níveis inter-relacionados:
 - ✓ Compromisso institucional com a estruturação e efetivação das atividades de extensão.
 - ✓ Impacto das atividades de extensão junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros dessas atividades.
 - ✓ Processos, métodos e instrumentos de avaliação das atividades de extensão.

Concomitantemente ao momento atual e ancorada nas disposições que regem o sistema educacional brasileiro, a extensão universitária passa por um processo de institucionalização, tanto no âmbito administrativo quanto no acadêmico, o que leva as IES a adotar medidas e procedimentos que (re)direcionem a política das universidades. As IES terão de repensar seus currículos para atender à meta 12, estratégia 12.7, definida pelo PNE de 2014, Lei N° 13.005, a qual atualiza a meta 23 do PNE de 2001, Lei N° 10.172, que prevê o percentual de 10% da carga horária dos cursos de Graduação em atividades de extensão (BRASIL, 2001b). Além disso, ressalta-se o valor da extensão universitária como fator de inovação pedagógica, dada a constatação que,

[...] construído o consenso de que o estudante deve ser protagonista de sua formação acadêmica, a Extensão Universitária tem sido espaço privilegiado, de experiências enriquecedoras para estudantes, professores e técnico-administrativos. Por meio das ações de Extensão Universitária, esses atores têm apreendido problemáticas que afetam grandes segmentos da população brasileira, contribuindo na formulação e implementação de políticas públicas, em especial as sociais, tornando-as mais eficazes e efetivas na solução dos problemas, bem como produzido conhecimento novo em suas áreas de interesse. (FORPROEX, 2012, p. 82-83).

As instituições de Educação Superior trazem para discussão o reconhecimento da extensão como integrante fundamental para o fazer acadêmico, assim como o ensino e a pesquisa, de forma a repensar para seus projetos

pedagógicos dos cursos de Graduação a inserção da extensão.

Nos Fóruns de extensão, o termo utilizado para definir a inserção da extensão como componente curricular é o de integralização curricular e institucionalização da extensão. Somente a partir de 2014, os debates assumem o termo curricularização⁷ da extensão; contudo, não há registro da opção pelo novo termo.

Ao analisar cartas e trabalhos publicados após os encontros no FOREXT, acredita-se que o termo foi alterado com a intenção de utilizar um percentual da carga horária prevista na matriz curricular dos cursos para projetos e programas de extensão. Afinal, os termos integralização curricular e institucionalização não traziam a compreensão proposta pela meta, que objetiva um espaço significativo dentro dos projetos dos cursos de Graduação para as ações de extensão.

Gadotti (2017, p. 8-9) diz que “[...] a extensão não pode ser entendida como um apêndice, de forma isolada, entre as funções da universidade. Ela deve ser incluída como parte indissociável do ensino e da pesquisa nas práticas pedagógicas de todos os currículos”. Os termos integralização curricular e institucionalização têm sentido de incorporação, de utilizar a extensão desenvolvida nas IES para compor o currículo, ou seja, o sentido de “apêndice”.

Para Gadotti (2017), o termo “curricularização” é polissêmico, complexo e diverso na atribuição de sentidos que pode receber. Contudo, não se pode desconsiderar o conceito de currículo, sua etimologia, haja vista que ele “[...] traduz um projeto político pedagógico integrado. Por isso, um dos principais desafios da curricularização da Extensão está na superação de uma prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora” (GADOTTI, 2017, p. 9). Conhecer, portanto, o sentido e significado do termo curricularização faz-se imprescindível para a materialização da extensão no currículo.

3.3 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: QUAL O SENTIDO DO TERMO?

Para compreensão do termo “curricularização”, realizou-se uma pesquisa na plataforma de dissertações, teses e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento

⁷ Curricularização tem sua raiz na palavra currículo, a qual deriva do verbo latino *currere*, que significa caminho ou percurso, jornada, trajetória. Como caminho/percurso entende-se que o currículo é aquilo que será ofertado no caminho escolar, do início ao fim do curso. Assim, a curricularização da extensão pressupõe que a extensão fará parte do caminho (currículo) que os cursos de graduação ofertarão para seus estudantes.

de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), e em revistas temáticas e banco de dados da internet, visando identificar autores que mencionam o termo em seus escritos. Para a pesquisa, foram utilizadas as seguintes palavras-chave para a busca: “curricularização” e “curricularização da extensão”. Essa primeira pesquisa surgiu na intenção de verificar a existência de um conceito para o termo.

No banco da CAPES/MEC, foram encontrados seis trabalhos que mencionam o termo “curricularização”, como pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 - Dissertações e teses disponíveis no banco de teses da CAPES/MEC que mencionam o termo curricularização

	TÍTULO DAS TESES E DISSERTAÇÕES	ANO DE PUBLICAÇÃO
1	XAVIER, Gelta Terezinha Ramos. <i>Saberes sociais, saberes escolares: dinâmicas sociais, cultura e currículo</i> . Tese.	2000
2	TENÓRIO, Nivaldo Corrêa. <i>Curricularização da moral e do civismo no ensino médio no estado do Paraná (1961-1971)</i> . Dissertação.	2009
3	ROCHA, Elisabete. <i>A filosofia como disciplina escolar: perspectivas e caminhos de sua curricularização na rede municipal de ensino de Curitiba</i> . Dissertação.	2010
4	DUARTE, Ana Paula Ramos da Silva. <i>O processo de curricularização da enfermagem no Brasil</i> . Dissertação.	2015
5	SOUZA, Andrea Bittencourt de. <i>Narrativas sobre o ensino de dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul</i> . Tese.	2015
6	MALDONADO, Rafael Duailibi. <i>Documentos curriculares de arte: afirmação estética do gosto na confluência dos campos educativo e artístico</i> . Tese.	2016

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

O primeiro trabalho a mencionar o termo foi na tese de Xavier (2000). Na pesquisa, a autora trabalha a relação de cultura-currículo. Ela propõe a curricularização da cultura, pois acredita que essa temática esteja secundarizada dentro dos projetos curriculares, ou seja, incluir a cultura nos currículos.

Na dissertação de Tenório (2009), o autor utiliza-se do termo para “[...] investigar como as DCN’S do Estado do Paraná, [...] consolidaram a curricularização da Moral e do Civismo no ensino médio e compreender o processo de inclusão e permanência das disciplinas [...]” (TENÓRIO, 2009, p. 9). Nesse sentido, para o autor, a curricularização compreende a inclusão de disciplina no currículo.

Em 2010, Rocha utiliza-se do termo em sua dissertação próximo ao termo escolarização, quando o define como “[...] espaço para aprender e para ensinar e, que apresenta-se como possibilidade para alargar e ampliar o horizonte cognitivo

dos alunos” (ROCHA, E., 2010, p. 105). Para a autora, o conceito apresenta-se como inserção de uma disciplina. A discussão gira em torno da inserção da filosofia como elemento formativo nos anos iniciais, capaz de auxiliar no desenvolvimento do potencial criativo, crítico e curioso das crianças.

Duarte (2015) disserta sobre a curricularização da enfermagem no país utilizada para discutir as propostas curriculares para a formação em enfermagem. Para a autora: “Curricularização é a designação a qual temos nos referido para definir o processo de formação da enfermagem brasileira no contexto histórico e legal em que se desenvolveu a enfermagem até os dias atuais” (DUARTE, 2015, p. 68).

Ainda, em 2015, Souza, em sua tese sobre o ensino de dança nas escolas, apresenta a compreensão para o termo, aproximando-se da institucionalização de conteúdos. A autora utiliza o termo como

[...] relativo à institucionalização de um determinado saber como saber curricular escolar. Falo, assim, de modo mais específico, do currículo escolarizado, dos saberes que se encontram em processo de institucionalização na escola (dança). (SOUZA, 2015, p. 63).

Desse modo, a curricularização apresenta-se como a institucionalização da disciplina de dança no currículo escolar do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Rio Grande do Sul.

Maldonado (2016), em sua tese sobre as formas de definição do gosto estético a partir da incorporação do conhecimento artístico como fator determinante para a construção do capital cultural dos indivíduos, afirma que “[...] a curricularização da cultura e do gosto é percebida na proposição educativa da arte, escolarizada ou não, como elemento fundamental para a formulação do capital cultural dos indivíduos [...]” (MALDONADO, 2016, p. 23). Para o autor, curricularização é a incorporação cultural da arte por meio da seleção de conteúdos curriculares que determinam a distinção cultural dos indivíduos.

Ao analisar os trabalhos de dissertação e de teses existentes no banco CAPES/MEC, pode-se perceber que os autores não definem o termo, mas o aproximam com a institucionalização e a inserção de conteúdos nos currículos, no sentido de hegemonizar os conteúdos curriculares. Nenhum trabalho estudado trouxe o termo relacionado à extensão.

Além das teses e das dissertações, também foram encontrados artigos disponíveis *online* que mencionam o termo “curricularização”, conforme apresentado no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Artigos que mencionam o termo curricularização e curricularização da extensão universitária

	Autores e título dos artigos	Ano de publicação
1	BELLO, Samuel Edmundo Lopez; TRAVERSINI, Clarice Salete. <i>Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um.</i>	2011
2	GARZÓN GARZÓN, José Domingo. <i>El teatro en la escuela: horizontes de una ética, génesis de una estética.</i>	2013
3	TELEGINSKI, Diego Estevam; ALEGRE, Laíze Márcia Porto. <i>A curricularização da extensão nos cursos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.</i>	2014
4	DALMOLIN, Bernadete Maria; VIEIRA, Adriano José Hertzog. <i>Curricularização da extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica.</i>	2015
5	MARTINS, Juliane. <i>Extensão universitária como prática educacional: contribuições para a flexibilização de projetos pedagógicos.</i>	2016
6	JESUS FILHO, José Caetano de; VIDOTTI, Pedro Henrique Dórea. <i>Curricularização da extensão nos cursos de Ciências Econômicas: um debate necessário.</i>	2016
7	IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. <i>“Curricularização” da extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública.</i>	2016
8	IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jósé Luiz Ribeiro. <i>Curricularizar a extensão ou extensibilizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE.</i>	2016
9	BELLO, Samuel Edmundo Lopez; SPERRHAKE, Renata. <i>Educação e risco social na curricularização do saber estatístico no Brasil.</i>	2016
10	GADOTTI, Moacir. <i>Extensão Universitária: Para quê?</i>	2017

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Ao analisar os artigos, obtêm-se as seguintes informações a respeito do termo.

Os autores Bello e Traversini (2011) apresentam o saber estatístico como elemento importante a ser considerado no currículo - “[...] considerar que o saber estatístico não é mero conteúdo. Ele deve ser visto, como tecnologia, vinculado às práticas sociais, às quais serve e a partir das quais se engendra” (BELLO; TRAVERSINI, 2011, p. 869). Para os autores, a Educação Estatística

[...] vai além dos processos de ensinar e aprender o saber estatístico. Remete-nos a discutir o porquê da importância e da necessidade desse saber na sociedade contemporânea, a ponto de ele se constituir, também, num saber curricularizado [...]. (BELLO; TRAVERSINI, 2011, p. 868).

O saber estatístico foi discutido pelo autor Bello, em parceria a Sperrhake, no ano de 2016. Os autores trazem a curricularização no mesmo sentido que Bello e Traversini (2011). O termo é utilizado no sentido de transpor a compreensão conteudista (BELLO; SPERRHAKE, 2016). Essa curricularização “[...] é uma questão política que tem por expectativa produzir determinadas formas de condutas e experiências no âmbito escolar, inclusive, no trabalho do professor [...]” (BELLO; TRAVERSINI, 2011, p. 863). Compreende-se que, em uma primeira análise, o sentido de curricularização empregado pelos autores Bello e Traversini (2011) e Bello e Sperrhake (2016) refere-se à inclusão de uma ciência no currículo.

Em 2013, Garzón Garzón, em seu artigo *El teatro en la escuela: horizontes de una ética, génesis de una estética*, traz a curricularização como inserção do teatro na disciplina de arte nos currículos escolares, ou seja, a inclusão de um tema/conteúdo em uma disciplina.

Teleginski e Alegre, no ano de 2014, relatam a experiência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) de institucionalização⁸ da extensão e flexibilização dos currículos. Em algumas disciplinas curriculares, foram inseridas horas para a extensão, por exemplo: se a disciplina dispense de 75 horas, destas, 25 horas foram direcionadas para atividades extensionistas ligadas à disciplina estudada.

Dalmolin e Vieira, em 2015, apresentam, em seu artigo, que: “A curricularização é a compreensão do currículo como um fenômeno que não pode ser distanciado das demandas da realidade (DALMOLIN; VIEIRA, 2015). Os autores trazem o termo no sentido curricularização da extensão como proposta integradora para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, eles compreendem que a curricularização da extensão tem como eixo central o tripé ensino, pesquisa e extensão.

⁸ Os termos dessa institucionalização foram os seguintes: Art. 40. As instituições de ensino superior: “a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento; [...]” (BRASIL, 1968, n.p.).

Em 2016, foram publicados cinco artigos que trabalham com o termo “curricularização”. A publicação de Martins, J. (2016) trabalha na perspectiva de flexibilização do currículo. Para a autora:

Flexibilizar o currículo pode significar a perspectiva de algo dinâmico, não uma tabela de créditos fragmentados e definidos a serem cumpridos. As diferentes interações dialógicas que acontecem no cotidiano de professores e estudantes, mediadas pela universidade, derivadas de experiências de ensino, pesquisa e extensão, podem ser entendidas como currículo. (MARTINS, J., 2016, p. 10).

No artigo de Jesus Filho e Vidotti (2016), a curricularização foi utilizada no sentido de integralização, com a intenção de “incorporar” nos currículos de Ciências Econômicas as práticas extensionistas junto aos movimentos sociais (JESUS FILHO; VIDOTTI, 2016). A utilização do termo curricularização compreende a extensão como um componente curricular, com créditos a serem cumpridos como qualquer outra disciplina existente na matriz do curso.

Para Imperatore e Pedde (2016), pensar/fazer a curricularização da extensão pressupõe compreender o sentido do currículo na formação profissional. Para os autores:

Mais do que a integração da extensão ao currículo/curricularização, o que se propõe é a efetiva indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino, tendo por trajeto um currículo marcado pela deposição da compartimentalização disciplinar, da sala de aula como único ethos de aprendizagem, da promoção da (re)territorialização da universidade. (IMPERATORE; PEDDE, 2016, p. 12).

Os autores questionam o sentido de curricularizar a extensão pensando na lógica de potencializar as práticas curriculares junto à sociedade, como também a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os pesquisadores destacam a curricularização como espaço de superação da visão academicista da universidade e das soluções simplistas e superficiais da extensão. Eles acreditam que:

Para além de novos arranjos didático-metodológicos, a discussão é epistemológica, com vistas à construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes que deem conta das novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos, experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas – convergência dos saberes necessária à institucionalização de uma nova mentalidade pedagógica, necessária ao atendimento das exigências da sociedade. (IMPERATORE; PEDDE, 2016, p. 8).

Esses autores realçam que a universidade não deve trabalhar a extensão de forma segregada de seus currículos. Eles reforçam que a discussão em torno da

temática deve seguir a reflexão aproximando-se dos diferentes saberes, sob a lógica interdisciplinar.

Gadotti (2017) foi o autor mais recente a escrever sobre o assunto. Para ele:

A curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa. (GADOTTI, 2017, p. 4).

Ainda, para o pesquisador:

Curricularizar a Extensão Universitária implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, particularmente os desafios da Educação Básica, do desenvolvimento nacional, dos movimentos sociais, das esferas públicas. O currículo não deve ser entendido como um “apêndice” do processo educativo. Ele é resultado de um “caminho percorrido” (significado da palavra “currículo”) da própria educação, que implica escuta, reflexão, elaboração teórica e práxis. (GADOTTI, 2017, p. 11, grifos do autor).

Dos artigos analisados, três abordam a temática da curricularização da extensão com sentido de realização de projetos e programas de extensão a partir dos saberes dos cursos de Graduação, a saber: *Curricularização da extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica*, de Dalmonin e Vieira (2015); *“Curricularização” da extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública*, de Imperatore e Pedde (2016); e *Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE*, de Imperatore, Pedde e Imperatore (2016).

A curricularização vem sendo discutida e sua percepção está cada vez mais próxima da compreensão do currículo como totalidade. Na visão de Freire (1977), a compreensão de totalidade parte da leitura do mundo, da realidade e dos problemas reais da comunidade que se apresentam como um “todo”.

Nesse sentido, ao pensar-se em curricularização, deve-se pensar em uma educação integral e não fragmentada (ANTUNES; PADILHA, 2010). Compreender o currículo não como uma soma/conjunto de disciplinas, mas, sim, como um projeto político pedagógico. É nesse sentido que se encontram as dificuldades da curricularização. Essa fragmentação precisa ser superada e repensada, substituída por uma prática integral e integradora em que o tripé ensino, pesquisa e extensão aconteça tendo como princípio a inserção na realidade social, objetivando uma educação transformadora.

Concorda-se, aqui, com Gadotti (2017) em relação à polissemia do termo

“curricularização”. Contudo, não se pode esquecer do sentido e do significado do termo “currículo”, uma vez que ele transcende a matriz curricular do curso e da carga horária prevista. Para o autor:

O currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas. Ele traduz um projeto político pedagógico integrado. Por isso, um dos principais desafios da curricularização da Extensão está na superação de uma prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora. (GADOTTI, 2017, p. 9).

Nesta pesquisa, acredita-se que curricularização deve ser um trabalho coletivo, concentrado na construção histórica, social e cultural da sociedade. A curricularização deve ser vista como caminho para pensar na formação dos estudantes e aliar essa formação às respostas que a universidade pode trazer para os problemas sociais.

A curricularização da extensão vem para trazer legitimidade para a extensão, legitimidade já outorgada quando se fala em tripé: ensino, pesquisa e extensão. As ações de extensão devem fazer parte da formação como um todo do sujeito, não se restringindo a ações isoladas. Elas devem estar presentes em todo o trajeto da caminhada de formação dos sujeitos.

O capítulo a seguir trata dos procedimentos utilizados na pesquisa, a metodologia e as análises dos dados coletados por meio das autoavaliações e dos grupos focais realizados pelos estudantes, sujeitos desta pesquisa, ao finalizarem as horas do componente curricular: Projeto Comunitário.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA E ANÁLISE

Este capítulo aborda a metodologia e o contexto desta pesquisa. Faz-se uma análise dos documentos da autoavaliação do Projeto Comunitário e discute-se o que os depoimentos e os registros do grupo focal revelaram. Por fim, discorre-se sobre as percepções em relação ao Projeto Comunitário das matrizes curriculares dos cursos de Graduação do Centro Universitário - Católica de Santa Catarina.

4.1 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa por tratar-se de uma investigação que teve como intencionalidade a análise de depoimentos de estudantes universitários. Depoimentos que se pressupõem implicados de sentido e de significado próprios para cada um dos sujeitos que participaram das ações. A pesquisa qualitativa “ [...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2000, p. 28). Para o autor, a pesquisa qualitativa contempla o objeto como um dado possuído de significados e de relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000).

Para as análises qualitativas, foram utilizados 201 depoimentos dos estudantes que finalizaram suas ações no ano de 2014. A escolha do período foi devido ao perfil dos estudantes. Estes ingressaram na Católica de Santa Catarina em 2010 e estiveram em contato com a disciplina entre os anos de 2012 e 2014, ano de conclusão do componente curricular.

Documentos institucionais também foram analisados: Projeto Político Pedagógico Institucional; Projeto de Desenvolvimento Institucional; Resoluções e Regulamentos do Projeto Comunitário; Manual do Responsável; Política de Extensão da Universidade; Estatuto do Centro Universitário; Relatórios do Setor de Extensão Comunitária (2014); Relatórios disponíveis na ferramenta online de inscrições e autoavaliação do PC (2014).

Objetivando captar depoimentos mais profundos de significado, percebeu-se a necessidade de realizar sessões de grupo focal com os estudantes. O diálogo estabelecido nos grupos focais permite que a conversação seja mais leve, sincera e despreendida do peso de uma autoavaliação. Por ser desenvolvida em grupos,

permite discussões entre os sujeitos e aprofundamento de ideias entre eles (GATTI, 2012), além de possibilitar a troca de experiências sobre determinado assunto.

Essa técnica é excelente quando o objetivo da conversa visa compreender ou captar, nos relatos, diferenças e/ou aproximações de pensamento, ideias, valores, sentimentos, representações. Também é possível observar comportamentos de grupos, seja de iguais ou de diferentes perfis de sujeitos, bem como compreender fatores de influência, de motivação, de opção e os porquês de algumas escolhas e posicionamentos (GATTI, 2012). Ainda, para Gatti:

O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além de racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais. O grupo tem sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições. (GATTI, 2012, p. 14).

O grupo de alunos que respondeu às autoavaliações, em 2014, e que estava na instituição, no ano de 2016, recebeu e-mail com explicações sobre a pesquisa e o convite para as sessões dos grupos focais⁹. Destes alunos, participaram dos grupos focais 10 estudantes, cinco estudantes em cada sessão. As sessões foram agendadas em sábados, no mês de outubro de 2016, para não prejudicar os estudantes trabalhadores e/ou suas aulas.

Os participantes, antes de iniciarem as sessões do grupo focal, receberam todas as informações pertinentes à pesquisa, autorizaram as gravações e responderam a um questionário prévio para análise do perfil dos envolvidos (Apêndice A). Este revela que os estudantes têm entre 21 e 25 anos de idade e todos estão entre a sétima fase (cursos com 4 anos de duração) e décima fase (cursos de 5 anos de duração) de seus cursos de Graduação.

As sessões foram gravadas em áudio e transcritas pela autora para utilização na pesquisa. Nas análises, participaram dois pesquisadores assistentes,

⁹ As autoavaliações presentes nesta dissertação são de 201 alunos que finalizaram a disciplina. Dessas autoavaliações, foram feitas categorias e extraídos depoimentos de 57 alunos para a pesquisa (os depoimentos dos alunos restantes eram repetidos ou não aprofundados). Para o grupo focal, foram verificados, destes 201, quantos ainda estavam na instituição, resultando em um total de 30 estudantes - os demais haviam finalizado o curso. Para esses 30 alunos, foram enviados convites para participarem do grupo focal, dos quais 10 compareceram.

presentes nas sessões dos grupos, nas transcrições e na análise de dados. As pesquisadoras assistentes auxiliaram durante as sessões para verificar o funcionamento dos áudios e, posteriormente, para transcrição dos registros, pois alguns poderiam sair com ruídos, ou saírem em volume baixo, o que dificultaria a transcrição. Para as sessões, foi criado um roteiro para nortear as conversas (Apêndice B).

Os registros, produto do grupo focal, foram analisados e categorizados em sete categorias criadas a partir do conteúdo das autoavaliações. Nenhum dos registros foi modificado, tanto os descritos na avaliação quanto os transcritos após a realização das sessões de grupo focal. Os registros, assim, seguem fielmente o diálogo entre os participantes. Para isso, foi necessário ouvir algumas vezes os áudios para verificação das falas.

As sessões tiveram em média a duração de uma hora e quarenta minutos, fruto de discussões aprofundadas dos grupos entre os membros. Nesta pesquisa, ressaltam-se apenas as falas relevantes. Não será realizada uma descrição integral dos encontros. Todos os estudantes envolvidos responderam ao questionário e perfil, entregues antes de cada sessão.

É importante salientar que toda a pesquisa e a análise de dados foram autorizadas pela instituição *locus* do estudo, assim como a autorização da realização do grupo focal em ambiente institucional. Os estudantes envolvidos também autorizaram a divulgação do registro de suas falas (Apêndice C).

Na pesquisa, utilizou-se do referencial teórico de Menezes (2011), Síveres (2011) e aporte de autores que se colocam em mesmo espectro de atenção para com a formação dos estudantes que se envolvem em ações sociais no ambiente universitário. Freire (1983, 2006), no bojo da concepção de universidade autônoma e transformadora; Gurgel (1986), Freire (1977), Nogueira (2005) e documentos do FORPROEX (1998, 2006, 2012), que apresentam a trajetória da extensão universitária no Brasil e suas concepções. Sobre a metodologia da pesquisa, os autores utilizados foram Chizzotti (2000) e Abramowicz (1996), Franco (2012) e Gatti (2012).

A análise dos depoimentos foi realizada a partir de algumas categorias organizadas pelo setor do NPC (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2013b), mencionadas no capítulo II, item 2.8 - *Avaliação do componente curricular pelos estudantes*, e de novas categorias que emergiram dos

depoimentos constantes das autoavaliações, do ano de 2014, e dos diálogos transcritos das sessões do grupo focal. Para organização das categorias, os depoimentos e os registros foram transcritos na íntegra. As transcrições foram lidas e analisadas visando agrupar as falas a fim de categorizá-las.

Franco (2012) diz que a análise de conteúdo permite utilizar de princípios organizatórios, para a criação de categorias, molares, para, em seguida, serem organizadas/classificadas por indicadores, categorias molares e em módulos interpretativos que pautam a análise relacionada ao seu conteúdo.

Das autoavaliações em análise, foi possível extrair seis (6) categorias. Destas, quatro foram as mesmas que já estavam presentes nos depoimentos dos estudantes do ano de 2013 (relacionamento interpessoal; valorização e ressignificação da vida (a própria e a dos outros); formação humana, pessoal e cidadã; cultivo de valores humanos). Surgiram duas novas categorias: percepção da realidade e mudança de olhar e vivência da solidariedade e do compromisso social. Além disso, os diálogos no grupo focal permitiram criar uma outra categoria: aproximação comunidade e universidade.

4.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA AUTOAVALIAÇÃO DO PROJETO COMUNITÁRIO

As questões e as alternativas do instrumento de autoavaliação foram elaboradas pelo NPC, no ano de 2013, conforme observou-se no relatório final do PC daquele ano. O objetivo foi coletar as percepções e as avaliações dos estudantes sobre suas participações nos projetos sociais, desde a contribuição das atividades para a formação pessoal e profissional até as orientações dadas tanto pelo setor do NPC quanto pelas instituições parcerias.

O instrumento de avaliação aborda quatro questões, conforme podem ser observadas no Quadro 6 a seguir. Todas as questões possuem espaço para justificativa, a qual é obrigatória. Os estudantes devem descrever o porquê da escolha da alternativa e inserir seus depoimentos e sugestões na sequência.

Quadro 6 - Respostas dos estudantes frente às questões iniciais da avaliação

1 Quais as contribuições das atividades desenvolvidas para a sua formação pessoal e profissional?					
Opcao	Descrição	Respondentes	Respostas	Percentual	
A	Muito importante	201	81	40.3%	
B	Importante	201	103	51.24%	
C	Sem importância	201	5	2.49%	
D	Fundamental	201	8	3.98%	
E	Não se aplica	201	4	1.99%	
3 Como foi a orientação e acompanhamento da Instituição parceira no qual você atuou?					
Opcao	Descrição	Respondentes	Respostas	Percentual	
A	Ótimo	201	99	49.25%	
B	Bom	201	74	36.82%	
C	Satisfatório	201	16	7.96%	
D	Deixou a desejar	201	10	4.98%	
E	Não se aplica	201	2	1%	
5 Como foi a orientação e acompanhamento do Núcleo de Projeto Comunitário?					
Opcao	Descrição	Respondentes	Respostas	Percentual	
A	Ótimo	201	145	72.14%	
B	Bom	201	46	22.89%	
C	Satisfatório	201	8	3.98%	
D	Deixou a desejar	201	1	.5%	
E	Não se aplica	201	1	.5%	

Fonte: Relatório do Núcleo de Projetos Comunitários ((CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2014).

Ainda, no Quadro 5, observa-se que, dos 201 estudantes envolvidos na pesquisa, para a primeira questão, 81 (40,3%) respostas dizem que o componente curricular é muito importante, 103 (51,24%) consideram importante, oito (3,98%) responderam que a disciplina é fundamental para sua formação, cinco (2,49%) estudantes consideram sem importância e quatro (1,99%) consideram que não se aplica. Ao responder não se aplica, o acadêmico quer dizer que não houve aprendizados que considera importantes para sua formação, seja pessoal ou profissional.

Na segunda questão, que trata da avaliação em relação aos parceiros, dos 201 respondentes: 99 estudantes (49,25%) responderam que o acompanhamento das instituições foi ótimo; 74 (36,82%) consideram o acompanhamento bom; 16 (7,96%) avaliam como satisfatório; 10 (4,98%) dizem que a instituição deixou a desejar e dois estudantes (1%) respondem que não se aplica. O não se aplica nessa questão quer dizer que são estudantes que foram os proponentes de ações e/ou participaram em ações da própria universidade, não a entendendo como parceira.

Na terceira questão de alternativas, os resultados apresentam que: 145

estudantes (72,14%) consideram ótimo o acompanhamento do setor NPC; 46 (22,89%) qualificam como bom; oito (3,98%) acreditam que foi satisfatório; um (0,5%) acredita que o setor deixou a desejar e um acadêmico sinaliza que a resposta não se aplica.

As justificativas das questões possibilitaram a organização de categorias, criadas a partir da interpretação das respostas, facilitando o tratamento estatístico e análise. Foram criadas 6 categorias para classificar as 201 respostas, as quais podem ser observadas no Quadro 7.

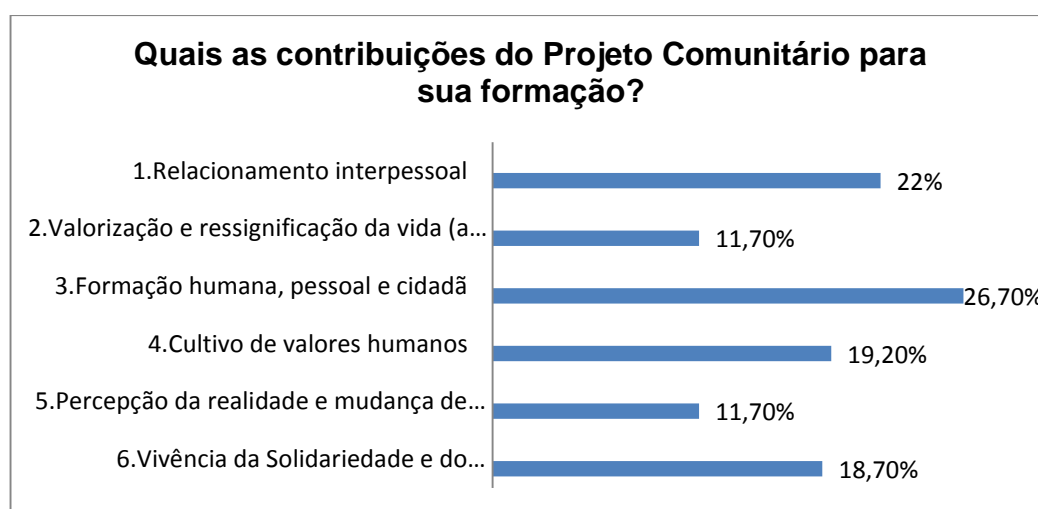
Quadro 7 - Respostas dos estudantes frente à questão das contribuições da disciplina Projeto Comunitário para a formação

Categorias		Total ¹⁰
1	Relacionamento interpessoal	47
2	Valorização e ressignificação da vida (a própria e a dos outros)	25
3	Formação humana, pessoal e cidadã	57
4	Cultivo de valores humanos	40
5	Percepção da realidade e mudança de olhar	25
6	Vivência da Solidariedade e do compromisso social	41

Fonte: Adaptado pela autora com base no Relatório do Núcleo de Projetos Comunitários (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2014).

Para melhor compreensão do quadro 6, as categorias encontram-se representadas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Contribuições do Projeto Comunitário para a formação do acadêmico



Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório do Núcleo de Projetos Comunitários (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2014).

¹⁰ As respostas envolvem 201 estudantes. Algumas respostas indicaram mais de uma categoria, por isso a somatória de respostas é maior que o número de estudantes.

As avaliações, na parte de perguntas abertas, mostram-se coerentes ao resultado quantitativo na questão com quadro de respostas dirigidas. A vivência com os estudantes aptos a realizar o componente curricular deixa perceber, inclusive, que algumas resistências, demonstradas no momento da inscrição, se dissipam diante da realidade social em que os estudantes se envolvem e, posteriormente, avaliam. Apenas seis (2,8%), em um universo de 201 estudantes, declararam não perceber contribuição do projeto para sua formação.

O resultado mais frequente citado nas questões abertas está relacionado ao objetivo central do Projeto Comunitário: formação humana e cidadã. Aliás, objetivo em consonância com o Projeto Pedagógico da Católica de SC e com sua missão, que mencionam a visão tridimensional do acadêmico como sujeito da formação: profissional, ser humano e cidadão. Isso demonstra que o objetivo do PC foi alcançado.

Um segundo aspecto mencionado como positivo, centrado em duas categorias, encontra-se na percepção de que a ação sociocomunitária coloca o acadêmico em interação com pessoas e com a comunidade de uma forma que, se não fosse por meio do Projeto Comunitário, dificilmente ocorreria: pratica-se o relacionamento interpessoal e exercita-se a solidariedade e o conhecimento da comunidade na qual o acadêmico está inserido e nem sempre percebe em toda sua realidade. Assim, o Projeto Comunitário possibilita ao acadêmico ampliar seu horizonte de vida, envolvendo-o como cidadão também responsável pelo que se passa à sua volta, e chama atenção de que a vida real, da qual sua profissão faz parte, atinge dimensões e nuances que nem sempre as disciplinas do currículo da sua área de formação conseguem dar conta.

Em um momento que se fala em criar uma sociedade mais inclusiva e sem preconceitos, cujas diversidades, em suas várias formas, devem ser vistas como riquezas e não obstáculos, o acadêmico é levado a sentir e a conviver com diferentes pessoas e realidades sociais. Alguns relatos falam, com diferentes palavras, que um ponto é saber que existem e imaginar esses diferentes contextos e outro é inserir-se neles. Em alguns casos, a educação para essa realidade faz-se por impacto, porque a aprendizagem mais efetiva e duradoura não se dá quando se lê ou se ouve, mas sim quando se faz e se sente junto.

Para Síveres (2011, p. 37), “[...] a convivência tem como pressuposto uma conexão com o outro, seja ele na manifestação pessoal, social, ambiental ou

transcendental”. Faz-se, assim, que o conviver assuma a categoria de coexistir, englobando, nessa dinâmica, a complexidade da existência humana. Seu aprendizado dá-se “[...] 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). Ainda para Síveres (2011, p. 38), “[...] na medida em que se instaura um processo de convivência, exercita-se um procedimento de ‘convivialidade’, de sociabilidade e de generosidade”.

4.3 O QUE OS DEPOIMENTOS E OS REGISTROS DO GRUPO FOCAL REVELARAM

As reflexões registradas pelos estudantes a partir das vivências em diferentes ações permitem-nos categorizar as principais aprendizagens: relacionamento interpessoal; valorização e ressignificação da vida (a própria e a dos outros); formação humana/pessoal/cidadã; percepção da realidade/respeito às diversidades; cultivo de valores humanos; e não houve contribuição.

Os depoimentos extraídos das autoavaliações são identificados como (D) e o número do sujeito (ex.: D1). Os registros retirados do grupo focal são identificados, ao final dos depoimentos, como (Grupo Focal: E) e o número do sujeito (ex.: Grupo Focal: E1). Ressalta-se que, dos depoimentos analisados, suscitaram duas novas categorias em relação às delineadas pelo setor do NPC em 2013¹¹, a saber: **percepção da realidade e mudança de olhar e vivência da solidariedade e do compromisso social.**

A primeira categoria analisada foi a de **relacionamento interpessoal**. Nessa categoria, foram agrupados depoimentos que traziam elementos os quais mostravam que as vivências dos estudantes possibilitaram melhor convívio social, empatia social e a importância do viver conjuntamente.

As vivências dos projetos sociocomunitários permitem perceber que houve melhoria nas relações dos estudantes com os colegas e a comunidade. O “aprender a viver” é essencial para a formação desses estudantes, olhar o outro com respeito, exercitar a convivência com o outro (ALMEIDA, 2011). Pode-se perceber essas mudanças nos depoimentos deixados na autoavaliação:

¹¹ Categorias existentes em 2013: relacionamento interpessoal, valorização e ressignificação da vida (a própria e a dos outros), formação humana, pessoal e cidadã e cultivo de valores humanos.

[...] obtive uma grande informação cultural, não apenas no sentido musical, como também tive a oportunidade de conhecer culturas de diferentes regiões do planeta. (D1).

[...] para minha formação pessoal, acabou contribuindo, tanto pela interação que ocorreu com o pessoal que participou comigo por assim nos incentivar a nos relacionarmos com pessoas diferentes, que atuam em áreas profissionais diferentes, quanto pelo fato de reforçar mais uma vez a importância de atividades físicas nas nossas vidas, para nossa saúde e bem-estar. (D2).

[...] o sonho de férias não é apenas uma atividade para crianças, mas para os adultos que delas cuidaram. Melhorei meu relacionamento interpessoal, conhecendo crianças com realidades diferentes das suas ou das que viveu quando ainda era uma, mostram que a importância de fazer o bem e fazer o diferente ao próximo faz com que você se sintam bem também, e essa experiência posso dizer que foi sensacional. Revi amigos, conheci novos [...]. (D3).

Gostei bastante, acredito que mudou o meu olhar ao próximo, deixando de lado o pensamento material e lembrando sempre que somos pessoas iguais, das quais necessitamos sempre de um sadio convívio e relação interpessoal. (D4).

Foi muito importante minha contribuição pelo motivo de compartilhar meu conhecimento e habilidades com outras pessoas e aprender com elas ao mesmo tempo, sendo um acadêmico e estar quase pronto para o mercado de trabalho, é um item fundamental para a relação interpessoal com diferentes perfis. (D5).

Acredito que é um componente curricular muito importante, principalmente para os estudantes de engenharia, pois por nos focarmos muito em cálculos, máquinas e estas coisas exatas, muitos estudantes acabam por ter essa habilidade de comunicação interpessoal prejudicada. Gostei muito da experiência. Obrigado! (D6).

Relacionar-se com o outro sempre foi muito complicado pra mim. Eu sempre tive dificuldade de conversar e me expor, talvez por medo e insegurança. Com o projeto resolvi me desafiar e tentar melhorar meu relacionamento com o mundo, no começo foi horrível, pois estava bem inseguro, depois ao ver a gratidão dos idosos ao receber informações básicas sobre computador, fui me sentindo seguro em repassar meus conhecimentos. Até em casa meus pais perguntam o que a faculdade fez comigo, pois eu estou interagindo mais [...]. (D7).

Pelo fato de estar se relacionando com outras pessoas diferentes e com idades diferentes, acaba-se aprendendo um pouco mais do que significa a vida, saúde, família, você pensa e reflete no que realmente é necessário para ser feliz. (D8).

[...] a experiência de conviver com outras pessoas e respeitar opiniões e principalmente dar valor à própria vida e aos que estão a minha volta e estar satisfeita sem reclamar por pouco [...]. (D9).

Nesse mesmo sentido, pode-se destacar registros dos grupos focais que também reforçam a importância do aprender a viver em sociedade.

[...] esse contato que fazemos com as pessoas através da instituição e dos projetos, com certeza desperta alguma empatia pelo público ou comunidade envolvida, pois acabamos lidando melhor com as pessoas e alguns problemas. Pois com esse contato você tem interação com todo tipo de história, isso nos prepara até emocionalmente pra lidar com situações mais tarde como futuros profissionais. (Grupo Focal: E1).

Você aprende a ser mais humano. No Direito, a pessoa que vai te procurar independente[mente] da condição financeira está com um problema. Nisso precisamos olhar os dois lados, precisamos refletir o contexto geral de toda situação que estamos

lidando, antes de tomar decisões. Já passei por situações que analisando o caso com calma, e sem preconceitos, mudei de ideia. E refletindo nisso o projeto comunitário nos traz esse lado mais humano de refletir sobre as situações, de não apenas julgar as pessoas. Devemos deixar muitas vezes nossos valores e moral de lado pra analisar a situação problema que nos cerca, enxergar aquela pessoa ali como humana, que possui histórias, erros e também muitos acertos. Aprendemos a escutar! Aprendemos a nos relacionar! (Grupo Focal: E4).

Faz sentido, portanto, destacar nas análises o relacionamento interpessoal, pois um dos desafios do mundo hoje é o aprender a (con)viver com o outro.

Aprender a viver junto é considerado um dos pilares mais importantes do processo educativo desses novos tempos. Ressalta a interdependência do mundo moderno e a importância das relações. Tudo está interligado e tudo que afetar a todos de uma forma ou de outra. O que o mundo precisa é de mais compreensão mútua, intercâmbios pacíficos e harmonia. Trata-se de aprender a viver conjuntamente, desenvolvendo o conhecimento dos outros, de sua história, de suas tradições e de sua espiritualidade [...]. (SILVA; CUNHA, 2002, p. 78).

Sobre **Valorização e ressignificação da história de vida** (a sua e a dos outros), segunda categoria presente nos seguintes depoimentos:

[...] me fez sentir a alegria do servir, sentir a gratidão de um toque, de um abraço, de um incentivo que antes eu não valorizava. Ensinou-me a valorizar mais as oportunidades que tenho e me deu coragem para buscar sempre mais. Uma experiência marcante na minha vida. (D10).

A experiência no hospital nos dá um choque de realidade e nos tira da nossa zona de conforto, [...] nos defrontamos com a fragilidade da vida, nos comparamos e revemos nossos valores. [...] nos defrontamos com o nosso egoísmo. Assim também criamos consciência de que não precisamos de poderes, de muito dinheiro, de grande estrutura para mudarmos a realidade de um pequeno grupo; é só vontade e ação. (D11).

[...] tem-se a visão de que nossos problemas são tão pequenos em relação aos das crianças que lá estão. (D12).

[...] a forma de ver os problemas de viver a vida, foi muito gratificante. [...] conhecer as histórias de vida dos pais, a superação. (D13).

[...] acrescenta responsabilidade e valor às pessoas. (D14).

[...] conviver com outras pessoas e respeitar opiniões e principalmente dar valor a minha vida e aos outros que estão a minha volta e estar satisfeita sem reclamar por pouco como aprendi quando estive em projeto na APAE. (D15).

[...] percebi que tive a oportunidade de cursar uma faculdade, de ter uma família, de ter um lar, enfim foi muito marcante. (D16).

O contato com pessoas que nem mesmo eram alfabetizadas e que mesmo assim estavam procurando conhecimento na área de TI, me fizeram dar muito mais valor a tudo que eu conquistei e ainda estou conquistando, até para conseguir repassar esse conhecimento para estas pessoas. (D17).

Nunca imaginei que sairia tão impactada das ações, muitas vezes tive que sair do local para respirar e segurar as lágrimas. Pensei que essas realidades eram coisas de cidades grandes, achei que Jaraguá não possuía problemas sociais, a não ser o pessoal que pede dinheiro no farol. Mas o projeto me fez perceber que os problemas sociais vão além dos que enxergamos na rua, percebi o quanto somos desligados quanto a isso. Aprendi a valorizar as pessoas, independente[mente] de suas condições, aprendi muito com as crianças especiais e a história de vida de cada uma. (D18).

Na Brinquedoteca, tem-se a visão de que nossos problemas são tão pequenos em relação aos das crianças que lá estão. E muitas são tão pequenas e com “visitas” diárias ao hospital. (D19).

Nesse sentido, conhecer pessoas em suas singularidades possibilita ao sujeito rever-se como ser humano e compreender o real papel que ele tem como cidadão. Além disso, ressignifica o sentido do viver e amplia a representação que ele tem em relação à percepção do mundo e da vida. Assim, pode-se afirmar que o PC como componente curricular amplia o sentido do currículo dos cursos, pois favorece também “[...] novas formas de aproximação da realidade social e nova leitura das dimensões socioculturais das comunidades humanas” (FAZENDA, 2002, p. 17).

Os diálogos dos participantes do grupo focal enfatizam que participar em projetos sociais é permitir-se ressignificar atitudes e valores para a vida:

Estar nos projetos nos ensina que devemos tratar as pessoas iguais, ao ensinar devemos ensinar como se fosse alguém da família. Ter cuidado e atenção ao ensinar, pois muitas vezes tratamos bem as pessoas que não fazem parte de nosso convívio e deixamos de lado o contato com nossa própria família. Eu percebi algumas situações assim, depois de estar no projeto. Agora chamo a atenção da minha família quanto à atenção e carinho que proporcionamos uns aos outros. Me sinto recompensada por atuar nessas ações. (Grupo Focal: E5).

Minha vó sempre reclama das tecnologias, como mexer em celular, em computador, andava atrás de mim pedindo ajuda. Eu a ignorei em muitos momentos por não considerar importante sua solicitação, depois do projeto de inclusão digital com idosos, eu percebi o quanto eles precisam de pessoas com paciência para inseri-los nesse contexto, hoje tenho mais calma, paciência para conversar e ensinar minha vó e pessoas da minha família. Aprendi a perceber as pessoas que convivem comigo e precisam também de atenção. (Grupo Focal: E 7).

Por meio da convivência em novos e diferentes contextos, eles aprendem a valorizar a própria condição de vida e outras histórias de vida, respeitam a si e aos outros e ressignificam o “sentido do sentido” do próprio existir (RANGHETTI; SANTOS, 2015). Portanto, “[...] na medida em que se instaura um processo de convivência, exercita-se um procedimento de convivialidade, de sociabilidade e de generosidade” (MENEZES; SÍVERES, 2011, p. 38).

Praticar a solidariedade e assumir esse compromisso frente às questões sociais existentes faz-se imprescindível na **formação humana, pessoal e cidadã**,

terceira categoria. Conviver com o outro, com o diferente, exercitar a entreatajuda, a acolhida, o bem-querer são aspectos que precisam nortear qualquer relação humana. A inserção na comunidade, conforme Menezes e Síveres (2011, p. 141), é “[...] uma ação pedagógica que contribui para a formação de profissionais cidadãos tecnicamente competentes e comprometidos com uma sociedade mais justa”.

No registro dos estudantes, constatou-se que:

O Projeto Comunitário é uma ação social que todo o ser humano deveria realizar. Ele permite que se tenha um ponto de vista diferente das coisas, em todos os sentidos, em especial no que diz respeito ao emocional. (D20).

Fora muito importante, pois através da atividade entrei em contato com pessoas que até então não conhecia, fato que acrescenta de forma positiva minha formação profissional, pois acredito que na minha profissão terei que planejar, lidar, conhecer pessoas novas o tempo todo, e tanto uma boa comunicação, quanto saber lidar com pessoas desconhecidas é essencial para a carreira que escolhi. (D21).

Importante a contribuição do projeto, pois nos dá a oportunidade de entrar em contato com a comunidade, e nos mostra o quanto é importante sermos solidários e ajudar as pessoas que estão a nossa volta, pois de nada adianta crescermos e não termos pessoas a nossa volta para nos relacionarmos. (D22).

Agora com as atividades realizadas, e o que eu chamo de uma mente um pouco mais aberta, e é triste só após a execução eu pense assim, eu só tenho a dizer, muito obrigada. (D23).

A realização dos projetos comunitários me fez sentir a alegria do servir, sentir a gratidão de um toque, de um abraço, de um incentivo. Ensinou-me a valorizar mais as oportunidades que tenho e me deu coragem a buscar sempre mais. Uma experiência marcante na minha vida. (D24).

A ação na Praça ajuda na conscientização para um mundo melhor, pois mostra para as pessoas que existem diversas maneiras de ajudar o meio ambiente, inclusive na hora de se locomover pela cidade (D25).

A importância de realizar atividades voluntariamente nos torna pessoas mais dignas e humanistas, pois percebemos que somos úteis não só onde vivemos, com quem trabalhamos e com quem nos relacionamos, mas podemos fazer a diferença estampando um sorriso [...]. (D26).

As atividades desenvolvidas foram muito importantes para minha formação pessoal quanto profissional, pois me ensinou que todos nós somos diferentes e é preciso respeitar e ser paciente. Outra questão foi que, em um dos projetos, vivenciei as limitações de pessoas que usam cadeiras de rodas, as dificuldades que elas passam e isso com certeza abriu mais minha mente, para respeitá-los ainda mais e não julgar pela limitação física. (D27).

Os projetos sociais apresentam-se como espaço para a formação humana e cidadã, uma vez que vivenciar momentos de interação com diferentes sujeitos e realidades possibilita experiências formadoras que ampliam e modificam atitudes e valores. Os depoimentos dos grupos focais corroboram com esse entendimento:

Pra mim foi muito gratificante. Até mesmo porque a universidade não deve ser um ambiente fechado, que quem usufrui são os próprios estudantes e professores. Essa iniciativa é bem importante, pós tive a oportunidade de ter contato com pessoas que eu tinha uma visão diferente, depois do projeto eu pude mudar minha visão, isso foi essencial para o nosso aprendizado. Após a faculdade, teremos contato com diversas pessoas, várias classes, assim podemos ter contato com o próximo, ver suas carências e podemos ajudar. Hoje poucas pessoas fazem isso, essa iniciativa da faculdade é importante para a formação dos estudantes. (Grupo Focal: E2).

Ponto chave de tudo, começo de tudo, ter o contato, conhecer pessoas de diversas classes. Isso nos prepara pra profissão. Eu mudei muito após o projeto, por exemplo, eu tinha dificuldade de lidar com pessoas deficientes, não por preconceito, mas por medo de machucar e não saber como lidar. E passei por uma situação que eu estava fantasiada de palhaço e uma mãe me pediu pra tirar uma fotografia com o bebê, ele tinha Síndrome de Down, eu fiquei com tanto medo de machucar o bebê, que meu sorriso ficou até meio tenso na foto. Mas isso foi no começo; no final, eu já estava brincando e pegando os bebês e percebi que medo bobo que eu tinha, a convivência me proporcionou melhorar. (Grupo Focal: E6).

Respeito, gratidão, afetos manifestam-se na valorização da expressão, do gesto, do olhar, da escuta, da sensibilidade em perceber o outro como um ser diferente. Por isso é significativa a convivência em espaços diversos da academia para a formação integral do estudante. Assim, aprender a conviver e aprender a ser entrelaçam-se com as dimensões técnicas e científicas da profissão (RANGHETTI; SANTOS, 2013).

A inserção na comunidade, conforme Menezes e Síveres (2011, p. 141), é “[...] uma ação pedagógica que contribui para a formação de profissionais cidadãos tecnicamente competentes e comprometidos com uma sociedade mais justa”. Ranghetti, Santos e Gascho (2012) destacam que o PC coloca o acadêmico em uma

[...] situação peculiar, normalmente diferente daquela do seu cotidiano, por isso, visa desenvolver a percepção de que ele, como profissional, jamais terá uma ação que se isole do contexto social em que atua, e que ele também é responsável por esse contexto. É importante que se acredite: nenhuma ação social que vise melhorar a vida de outra pessoa, mesmo aparentemente pequena, pode ser subestimada, nem em relação aos sujeitos beneficiados com a ação, nem em relação aos efeitos pedagógicos sobre os estudantes que a realizam. (RANGHETTI; SANTOS; GASCHO, 2012, p. 3).

Além disso, “[...] incentivando-se a participação comunitária e entendida essa como um momento de aprendizado, promove-se uma atualização permanente das potencialidades dos indivíduos, além de processar uma maximização da humanidade do homem” (FERNANDES, 2011, p. 144).

Em relação à quarta categoria de depoimentos - **cultivo de valores humanos** -, observa-se como a vivência dos estudantes em ações sociais

possibilitou a reflexão sobre a necessidade de conhecer e aproximar-se do desconhecido para rever valores já cristalizados.

É um desafio que possibilita descobrir novos horizontes, voltados às áreas sociais. Ajuda a abrir a mente em relação às necessidades humanas e à valorização da vida, ajuda a pensarmos em nossos valores e sentido de estar estudando. (D28).

A atividade ajuda a entender a importância de respeitar o próximo, suas opiniões, suas diferenças e também a necessidade do voluntariado. Foi importante também para vivenciar a realidade em nossa cidade, confrontando diferenças sociais que muitas vezes não notamos ou não queremos ver. (D29).

Aprendemos a respeitar as diferenças e trocar de experiências que só fazem somar em nossas vidas. (D30).

[...] fomos tirados de nossa zona de conforto, fomos expostos a outras realidades, fomos colocados diante de outros valores, de outras prioridades, de outros certos, de outros errados. A vivência nos faz questionar e rever nossos valores. (D31).

Foi uma experiência muito importante para minha vida que pretendo continuar a praticar, onde a humildade, a dedicação e a doação ao próximo estão presentes e a retribuição passada através dos gestos de agradecimento fazem tudo valer a pena. (D32).

A oportunidade de conhecer um universo tão diferente por nós e ainda tão pouco valorizado, em relação ao esforço de uma vida de estudos e treinos, para proporcionar entretenimento, alegria, reflexão, bons momentos na vida das pessoas através da música. (D33).

Fazer o bem as pessoas. Esta é a nova regra da minha vida. Observo as pessoas ao meu redor e procuro ajudá-las no que posso. Fico observando como o mundo precisa de pessoas que façam a diferença. As pessoas estão carentes. Procuram a busca constante da felicidade. Porém estão mais preocupadas em ter as coisas do que em serem pessoas humildes. O projeto me mostrou o quanto reclamamos da vida com coisas supérfluas e não damos conta que a felicidade está nas coisas mais simples da vida: o de fazer o próximo feliz. É uma experiência que cada ser humano precisa ter para que sua vida tenha mais sentido. (D34).

O acadêmico pode perceber o mundo a sua volta e agregar melhor os seus valores com a convivência e realização das atividades. (D35).

Cada um de nós é educado conforme valores de nosso convívio social cotidiano, ir a campo e perceber que podemos evoluir sempre é muito importante, já que valores são muito relativos, o que é certo para mim para o outro pode ser algo imperdoável. (D36).

Essa experiência que temos durante esse período, é lindíssima. Parece ser um início de história, [quando] nos surpreendemos cada dia mais. É um longo aprendizado, que nos envolvemos profundamente, somos surpreendidos com vários obstáculos, e assim agregando aos nossos valores pessoais. (D37).

Pelo projeto aprendi que não custa você tirar um tempo para ajudar as pessoas, que existem pessoas com problemas muito maiores que os meus e que posso ajudá-las. (D38).

Faz com que os estudantes participem cada vez mais da vida da comunidade, tornando-o mais responsável socialmente e participativo demonstrando valores de um futuro profissional responsável pelo bem-estar do próximo, profissional humano. (D39).

Acredito que o projeto comunitário foi um excelente componente curricular inserido na grade, pois faz com que nós estudantes agregamos valores que talvez não

ganhássemos durante a nossa trajetória na universidade [...]. (D40).

Para Síveres (2011, p. 39), a convivência é um “[...] desafio para as universidades, no sentido de constituir-se num ambiente no qual esses procedimentos possam ser cuidados e cultivados”, pois proporcionam o desenvolvimento, “[...] não somente das aptidões técnicas, mas do exercício de valores como a hospitalidade, a cordialidade e a solidariedade” (SÍVERES, 2011, p. 39), valores que são e podem ser vivenciados na extensão universitária.

Registra-se que a aprendizagem em relação à **percepção da realidade e mudança de olhar**, quinta categoria, transcende o espaço da academia e dos conhecimentos técnicos e científicos. Olhar para o diferente, suas necessidades, aprender a respeitar e colocar-se como parceiro é uma competência que se espera de qualquer profissional. Para eles:

Pude perceber que crianças podem sofrer muito por algo, mas, mesmo assim, não perdem a beleza da vida, e que sempre podemos aprender muito com os outros. (D41).

Ao participar dos projetos desenvolvi minha empatia, consigo perceber mais as pessoas a minha volta, e até ajudá-las mais. Isso eu não fazia antes de participar das ações, até me sentia egoísta, por não conseguir desprender-me de minhas vontades e pensar no próximo. (D42).

A participação nas ações e projetos possibilitou um maior campo de visão acerca das necessidades das pessoas e também dos animais, no caso das ações realizadas [...]. É importante sabermos que as dificuldades existem e que não podemos ignorá-las, devendo, assim, colaborar com o próximo. (D43).

[...] permite que se tenha um ponto de vista diferente das coisas, em todos os sentidos, em especial no que diz respeito ao emocional. (D44).

Os projetos comunitários me fizeram muito bem pessoal e profissionalmente, como pessoa a respeitar o outro, respeitar as diferenças de cada um, ajuda a perceber que pequenas atitudes fazem o dia de outra pessoa muito melhor, a pensar em equipe em algumas situações e acima de tudo ajudar e receber em troca o carinho e felicidade do outro [...]. (D45).

Ao longo do período que realizei as atividades no Hospital Jaraguá [...], presenciei uma realidade da população da cidade que desconhecia, uma população muito carente, necessitando da ajuda de voluntários para as necessidades básicas, como, por exemplo, auxílio para obtenção de peças para o seu vestuário para recém-nascidos. Presenciei como é importante o serviço voluntário do pessoal do hospital, e como é importante disponibilizar mesmo que sejam poucos dias, ou horas para ajudar a comunidade [...]. (D46).

Reconhecer a realidade nem sempre é fácil; treinar nosso olhar para deixar de observar apenas o óbvio e começar a se incomodar com questões sociais são desafios. Conviver com a comunidade, suas realidades e singularidades amplia a visão de mundo do estudante, permitindo a ele uma visão crítica da realidade. No

registro do grupo focal, destaca-se que:

O acadêmico tem obrigação de ter contato com a comunidade, para ter a percepção da sua comunidade, inclusive para pensar em políticas públicas. O acadêmico pode usar o senso crítico que adquire na universidade em prol da comunidade. Estar próximo da comunidade e cobrar as autoridades aonde é necessário. (Grupo Focal: E6).

Eu acredito que valorização ao que eu tenho, pois percebi realidades que não possuem nada. E eu sou outra pessoa, valorizo o que tenho e percebo que meus problemas são mínimos. Como universitários temos que ajudar a comunidade, dar carinho se temos, dar atenção, fazer a diferença para as pessoas que precisam. Se temos acesso ao conhecimento, se temos mais instrução devemos ser diferentes junto à comunidade, suprir demandas que nos são possíveis. (Grupo Focal: E10).

Para Oliveira (2011), a interação com a comunidade gera uma ação comunicativa, que contribui para a um processo de emancipação, no qual o homem, “[...] uma vez orientado a partir de um processo problematizador, seja capaz de formular uma concepção crítica da realidade e de construir não só a sua autonomia, mas também a autonomia dos diferentes coletivos a que pertence” (OLIVEIRA, 2011, p. 275). Ele se percebe nessa ação comunicativa como um indivíduo empoderado, capaz de ser um agente transformador.

As experiências dos estudantes nas ações sociocomunitárias possibilitaram a **vivência da solidariedade e do compromisso social**, nome dado à sexta categoria de depoimentos. Gutierrez (1988) afirma que “[...] a participação, quando existe de fato, é necessariamente educativa. Em outras palavras, a participação educa, porquanto propicia níveis cada vez mais elevados de consciência e organicidade”. Conforme essa participação do indivíduo for ganhando consciência, as ações concretas terão como fruto a transformação social da realidade.

Perceber-se como pertencentes da comunidade e como agentes transformadores possibilita a mudança de posturas:

As atividades desenvolvidas trazem um melhor aprendizado, pois possibilita o contato direto com diversas situações e com pessoas, sempre é muito bom ter aprendizado na prática. Aprendi que devemos ser mais solidários uns com os outros, devemos respeitar as diferenças, opiniões, devemos ver o lado do outro, devemos criticar menos e apoiar mais, até porque isso nos faz sentir melhor [...]. (D47).

É satisfatório quando com simples gestos e atos podemos proporcionar alegria às pessoas em nossa volta. Eis um sábio provérbio que diz: “faça o bem sem ver a quem”. Acredito que esta frase tenha sido a motivadora para as atividades que desenvolvi. (D48).

O projeto Comunitário é o complemento necessário para fortalecer e desenvolver o compromisso dos estudantes com a sociedade, uma metodologia que permite elevar o conhecimento [...] e agregar valor à formação. (D49).

[...] nos dá a oportunidade de entrar em contato com a comunidade, e nos mostra o quanto é importante sermos solidários e ajudar as pessoas que estão a nossa volta, pois

de nada adianta crescermos e não termos pessoas a nossa volta para nos relacionarmos. (D50).

Pelo sorriso de gratidão de uma pessoa, já vale a experiência, principalmente quando este sorriso vem de um idoso que, apesar da idade, nunca havia passado por tal experiência. (D51).

Acredito ser um projeto muito valioso e de crescimento do acadêmico como pessoa, ser humano inserido na sociedade. Numa sociedade extremamente individualista e materialista, esse projeto contribui sem dúvida para que haja uma consciência maior pela solidariedade e ajuda ao outro (próximo), valores bastante esquecidos atualmente. (D52).

A disciplina de Projeto Comunitário é de suma importância para o acadêmico, independente[mente] do curso que esteja fazendo, porque o aproxima da comunidade, para que, entendendo melhor as necessidades daquelas pessoas, possa contribuir com o desenvolvimento social, preservando os valores morais e éticos, a fim de contribuir com o bem da sociedade, formando assim bons profissionais e virtuosos cidadãos. Deste modo, o desenvolvimento de atividades de solidariedade e assistência às pessoas mais necessitadas são boas formas de realizar o que propõe a disciplina. (D53).

Essas atividades nos permitem contribuir com a comunidade, pois, na vida, praticar estes gestos de solidariedade nos fazem enriquecer como pessoas e profissionais, nos fazem dar mais importância às coisas simples da vida, como gestos de afeto, companheirismo, amizade, valores que realmente contribuem para um mundo melhor, um mundo de paz. (D54).

Faz-nos perceber a importância de ajudar a sociedade a crescer culturalmente, como no meu caso e que a solidariedade nos torna pessoas melhores, cidadãos aptos a pensar no bem do todo e não somente em si. (D55).

Aprendi que solidariedade é fazer algo que ajude a sociedade em realizar algo pelo próximo mesmo que não receba nada por isso. É que ser solidário é muito mais que doar roupas, comida ou dinheiro nas ruas. (D56).

Acho que é uma etapa importante para formação dos estudantes como um bom cidadão e seu papel na sociedade. É uma forma de iniciar/despertar um sentimento de ajuda e solidariedade com as pessoas. (D57).

Nos registros focais, destaca-se:

Aprendemos a ser conscientes, humildes e pensar no próximo. A palavra “acadêmico” tem um peso, pois não é simplesmente estudar, a comunidade cobra de nós. Pois nós tivemos acesso e devemos ser melhores, conscientes e corretos e inspirar novas gerações. Muitos estudantes dizem que não gostam do projeto no começo por medo, pois há muitas coisas na rua, e, quando temos que lidar com elas, isso assusta no começo, mas, depois, isso dignifica, e amadurecemos nossa visão. (Grupo Focal: E7).

Nas reflexões presentes nos diálogos dos grupos focais, evidenciou-se que o componente Projeto Comunitário (PC) amplia a percepção da comunidade sobre o papel da universidade, bem como a perspectiva do ingresso no Ensino Superior pelas classes sociais desfavorecidas economicamente. Nesse sentido, uma outra categoria vem reforçar a relevância do PC nos cursos de graduação: **aproximação comunidade e universidade.**

Muda a visão da própria sociedade em relação à instituição essas ações, tem gente que pensa que só pode fazer a faculdade quem é rico. E quando a universidade faz é

aproximação com pessoas carentes, a comunidade acaba mudando essa visão. É legal, porque traz muita gente pra universidade, estimula as pessoas a também querer estudar, estimula o estudo. (Grupo Focal: E3).

Tem vários projetos que a Católica apresenta que faz com que a instituição seja vista fora e também de incentivar para que a comunidade derrube a barreira entre eles e a universidade, e acabam querendo fazer parte da instituição, por conhecer e por querer fazer parte depois. Eu mesmo passei por essa barreira, sai do ensino médio e tinha medo de entrar na universidade, e com esse projeto vejo como um quebra gelo. (Grupo Focal: E5).

A Católica de Santa Catarina é mantida por uma Fundação de caráter comunitário. Sua missão e gestão têm diretrizes para a integração com a comunidade. O PC fortalece essa diretriz ao manter a instituição integrada à comunidade que a abriga, passando a mensagem de que, apesar de ser mantida pela mensalidade dos alunos, é instituição democrática e aberta a todos. Nessa perspectiva, as ações sociais possibilitam a vivência nos contextos comunitários e isso possibilita um “[...] um processo inerente à condição humana, o qual assume a acolhida, a corporalidade e a transcendência como condições mais favoráveis para desencadear a formação humana, profissional e cidadã (SÍVERES, 2011, p. 33). Essa aproximação comunidade-universidade permite que os sujeitos se sintam pertencentes aos ambientes universitários.

Um dos objetivos da pesquisa era analisar depoimentos dos estudantes em relação à vivência propiciada pelo PC, a fim de verificar em que medida as ações sociais afetaram sua formação. Os registros presentes nas autoavaliações revelaram que as participações em ações sociais contribuíram com aprendizagens relacionadas ao relacionamento interpessoal dos estudantes, à valorização e à ressignificação da vida (à própria e a dos outros), à formação humana, pessoal e cidadã. Propiciaram também espaços para cultivar os valores humanos, perceber a realidade e mudar a forma de olhar e ver as pessoas e a realidade a partir de outra perspectiva; além de permitir a vivência da solidariedade e do compromisso social.

As manifestações que se fizeram distintas nos diálogos do grupo focal enfatizaram preocupações em relação à inacessibilidade que, muitas vezes, a comunidade tem da universidade, seja pelo desconhecimento de possibilidades existentes (bolsas), ou pelo medo do desconhecido. Essas manifestações contribuíram para a criação da categoria: aproximação comunidade e universidade.

Essa experiência de curricularização da extensão por meio do PC apresenta-se como oportunidade única/ singular para que os estudantes, independentemente de sua área de formação, apreendam valores humanos e sociais. Os relatos

comprovam que envolver-se em ações sociais contribui para a formação humana, profissional e social, colaborando tanto para o exercício profissional quanto para a vida e uma prática cidadã. Desse modo, pretende-se compartilhar o resultado da curricularização da extensão nas matrizes dos cursos de Graduação do Centro Universitário. Acredita-se que a curricularização da extensão deva fazer parte da formação de todos os estudantes, independentemente de seu curso ou área de atuação. Para que ela seja possível, é necessário ressignificar o espaço do Ensino Superior e reconhecer a extensão como função acadêmica integrada ao currículo.

4.4 PROJETO COMUNITÁRIO: PERCEPÇÕES

Os depoimentos apresentados revelam que os estudantes, ao realizarem as ações comunitárias, perceberam algo mais do que apenas a necessidade de cumprir um componente curricular. A ideia pedagógica do projeto foi de criar uma nova atitude que perdurasse no cidadão formado em nível superior. Uma atitude em que o respeito, a generosidade, a afetividade, a humildade, a solidariedade, a alteridade se fazem presentes em seus modos de ser e agir. Para Sampaio (2005, p.112), “[...] na alteridade afirma-se a solidariedade que busca construir relações humanas embasadas nas atitudes da justiça, da paz, do amor, da liberdade, promoção do outro. Só esse encontro real expõe os sentimentos do eu e desafia a sua infinita responsabilidade pelo outro”.

No Brasil, a conclusão do Ensino Superior é restrita a uma parcela pequena da população. Julga-se, aqui, que a essa parcela, de certa forma privilegiada, cabe o papel de fomento de uma nova postura e de uma nova atitude, pela qual os estudantes tomam consciência sobre a quem compete melhorar a realidade social em que vivem. Nada na sociedade muda sem que as pessoas mudem. Portanto, com o componente curricular PC, “[...] promove-se uma atualização permanente das potencialidades dos indivíduos, além de processar uma maximização da humanidade do homem” (FERNANDES, 2011, p. 144).

Além do conteúdo científico e técnico, o PC oportuniza aprendizagens relacionadas à vida social e intra e interpessoal, uma vez que as ações socioeducativas se constituem em *locus* de formação para a cidadania, solidariedade, responsabilidade social e afetividade, necessárias à formação de todos os profissionais. Nessa perspectiva, desenvolver uma cultura em que as

peças possam conviver, ser solidárias, partilharem dos mesmos espaços, respeitando a singularidade, a diversidade de ideias, o trabalho em projetos coletivos, o exercício da ajuda mútua, parece ser a tônica nessa sociedade que se mostra. Assim, para que o aluno passe a assumir a responsabilidade pelo próprio processo de aprender, ampliar os espaços de trocas e de discussões para além dos espaços formais de aprendizagem é imprescindível.

Pelos depoimentos dos estudantes, percebe-se que o acadêmico passa a compreender, na prática do PC, que uma sociedade melhor começa a ser construída com pequenas ações no cotidiano das pessoas, principalmente quando as atividades são aliadas às disciplinas dentro do ambiente universitário, pois estas caminham com a formação do aluno.

Os depoimentos dos estudantes ao finalizarem o componente curricular revelaram que as aprendizagens vividas naqueles espaços, estranhos em um primeiro momento, passaram a ser familiares, na medida em que se aproximaram de diferentes contextos e sujeitos e deixaram afetar-se por eles. Contudo, ao mesmo tempo que afetaram suas atitudes, em sua maioria, modificaram, também, valores e olhares em relação às representações que tinham/têm do mundo.

O objetivo de modificar o aluno, de fazer com que sua formação seja diferente a partir do contato com as realidades e fazer com que ele se veja crítico frente às questões sociais, tem sido alcançado. Os estudantes do grupo focal trazem para a discussão a importância de estar na comunidade e acreditam que seja um direito deles, como estudantes, receber uma formação voltada à transformação das realidades.

Eu vejo o projeto comunitário como um direito do acadêmico, isso nos ajuda na formação, temos uma formação mais completa. Essas experiências nos possibilitam ser mais próximos da comunidade. E é perceptível quando um aluno faz projetos ou não. (Grupo Focal: E6).

Terceirizamos a culpa, culpamos o estado, culpamos o professor, mas eu faço o que pela comunidade? Hoje eu mudei minha postura, eu sempre me pergunto de que forma eu posso auxiliar nas situações. Saio da minha zona de conforto, e me pergunto qual seria a solução. (Grupo Focal: E10).

Nesse sentido de transformação social e proximidade com a comunidade, o PC caminha em direção da curricularização, mas é preciso pensar no todo, nos envolvidos, na continuidade desse envolvimento, na avaliação dessas participações.

Dentro do que se discute e se espera da curricularização, a inserção do

componente curricular é um início para caminhar ao encontro da curricularização, que deve ser trabalhada como um todo, envolver estudantes, professores e a comunidade. E, nesse sentido, o PC caminha, mas ainda não obtém unanimidade no que se refere ao envolvimento de professores, há muita resistência.

A curricularização deve ser parte integrante do caminho de formação desses estudantes, a prática da extensão dentro dos currículos deve ser permanente, envolvendo toda a comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar a experiência da curricularização de um componente curricular e analisar seu impacto na formação dos sujeitos envolvidos foi o objetivo geral desta pesquisa. Como objetivos específicos, nesta dissertação, descreveu-se o histórico, as características e o processo de implementação desse componente curricular inserido nas matrizes dos cursos de Graduação da Católica de Santa Catarina, alinhadas à intenção da Lei Nº 13.005/2014 de ampliar a carga horária de atividades de extensão nos cursos de Graduação. A experiência de curricularização do Projeto Comunitário permitiu analisar depoimentos dos estudantes que vivenciaram essa prática, podendo verificar o impacto desse envolvimento estudante-comunidade para a formação humana e profissional dos sujeitos.

A experiência permite afirmar que a inserção de ações sociais na rotina dos estudantes contribui significativamente para sua formação. Mesmo que, em sua primeira vista, o componente traga uma má impressão aos estudantes, pelo compromisso de cumprir “mais” 30 horas, a experiência e o relato dos estudantes revelam que, após a primeira inserção nas ações, eles passaram a perceber a importância da atividade que se propõe para sua formação. Os acadêmicos relataram, ainda, que o fato de ser um componente obrigatório permite, mesmo aos mais resistentes, perceber a relevância de envolver-se em projetos sociais e ser aluno-ponte entre universidade-comunidade.

Pensando na política pública, posta pela meta 12 do PNE (2014-2024), o projeto comunitário é um caminho para ampliar as horas de extensão. Ações que, antes ou ainda são aderidas de forma voluntária na maioria das universidades, hoje contemplam o currículo dos cursos e fazem parte da caminhada de formação dos estudantes.

As universidades estão discutindo de que forma alcançar essa curricularização, mas, pelas leituras e análises realizadas nesta pesquisa, percebe-se a polissemia na compreensão das universidades do que é a curricularização. Diante disso, esta dissertação buscou contribuir para a discussão e o amadurecimento do conceito de curricularização, pois muitas universidades estão organizando-se para iniciar suas práticas, e, ainda, muitas vezes, partem no escuro. Trazer para a discussão como compartilhar um início de curricularização poderá auxiliar na construção e nos caminhos para (re)pensar-se as ações de extensões

hoje. Almeja-se, assim, ter colaborado para a contextualização da curricularização como uma política pública. Os caminhos são longos até 2024, ano em que o PNE estabelece para cumprimento da meta 12, mas é tempo possível para iniciar a caminhada.

Esta dissertação teve como intenção compartilhar uma prática que deu certo, ao mesmo tempo que aponta que ainda faltam demais degraus para a efetivação da curricularização a qual se espera. Contudo, para todo o processo, precisa-se de um primeiro passo, e esse primeiro passo é o que foi compartilhado neste trabalho.

Deve-se pensar o currículo como potencializador das políticas públicas e transformador das realidades sociais. O estudante como sujeito transformador, a universidade como elo entre estudante-comunidade-estudante. Nesse sentido, fica o registro da necessidade de as universidades pensarem suas práticas de extensão para além de projetos e de ações isoladas e desconexas do currículo. A extensão deve fazer parte de toda a formação, de todas as disciplinas, de todos os ambientes que esses estudantes vão percorrer/reconhecer/vivenciar. Apenas fazer da extensão uma disciplina ou atividade complementar não é o suficiente para a transformação social.

Ao retomar o significado de curricularização, tem-se: a curricularização tem sua raiz na palavra currículo, a qual deriva do verbo latino *currere*, que significa caminho ou percurso, jornada, trajetória. Como caminho ou percurso, entende-se que o currículo é aquilo que será ofertado no caminho escolar, do início ao fim do curso. Assim, a curricularização da extensão pressupõe que a extensão fará parte do caminho (currículo) que os cursos de Graduação ofertarão para seus estudantes.

Nessa perspectiva, é preciso trabalhar e pensar em uma curricularização que faça parte de todo o caminho de formação dos estudantes, pensar nas práticas interdisciplinares, no envolvimento de professores, de estudantes e da comunidade. Fazer da extensão prática permanente dentro das atitudes curriculares. Para materialização do conceito de curricularização estabelecido, o Projeto Comunitário tem o desafio de ampliar o envolvimento de professores nessas práticas.

As dificuldades encontradas nesta pesquisa ficaram em torno da escassa literatura sobre a temática “curricularização”. Como sugestão para continuidade deste trabalho, fica a organização e o alinhamento de um conceito universal/único sobre o tema curricularização da extensão, auxiliando, assim, na construção dos currículos das universidades, visando o cumprimento da meta 12, sem perder de

foco o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Além disso, dar o valor devido à extensão dentro das matrizes e, futuramente, compartilhar novas práticas entre as universidades, as quais possam contribuir para além da formação profissional dos estudantes, que colaborem também para a formação de valores humanos e sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliação da aprendizagem**: um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

ALMEIDA, Luciane Pinho de. Ação Comunitária: desafios da extensão universitária para a educação e a travessia do milênio – entre o aprender e a vida cotidiana. In: MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; SÍVERES, Luiz. **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 96-117.

ANASTÁCIO, Mari Regina. **Educação para a solidariedade no Ensino Superior**. Curitiba: Champagnat, 2013.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

APPLE, Michael. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. 1995. p. 39-57.

ARRUDA, Marcos. **Humanizar o infra-humano**: a formação do ser humano integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In: FAZENDA, Ivani. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 135-140.

BEHRENS, Marilda. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez; SPERRHAKE, Renata. Educação e risco social na curricularização do saber estatístico no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 415-424, out./dez. 2016.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez; TRAVERSINI, Clarice Salete. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. **Bolema**, Rio Claro, v. 24, n. 40, p. 855-871, dez. 2011.

BEMVENUTI, Vera Lucia Schneider. Extensão Universitária: momentos históricos de sua institucionalização. **Vivências**, Erechim, ano 1, v. 1, n. 2, p. 8-17, maio 2006.

BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípios de um novo *ethos*. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar. 2006.

_____. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Congresso Nacional de Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação em seu Conselho Pleno - CNE/CP 9/2001**. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. **Decreto Nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Aprova o Estatuto das Universidades Brasileiras. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, Seção 1. p. 11.429.

_____. **Lei Nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Aprova normas de organização e funcionamento do ensino superior. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

_____. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Seção 1, n. 7. p. 1-20.

_____. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, n. 72, p. 3-4.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 8 out. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA. **Estatuto do Centro Universitário**. Jaraguá do Sul, 2012a.

_____. **Manual dos Responsáveis – Projeto Comunitário**. Jaraguá do Sul, 2016a.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional**. Jaraguá do Sul, 2016b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Jaraguá do Sul, 2010.

- _____. **Política de Extensão Universitária**. Jaraguá do Sul, 2011a.
- _____. **Programa de Extensão Universitária**. Jaraguá do Sul, 2013a.
- _____. **Projeto de Desenvolvimento Institucional**. Jaraguá do Sul, 2016c.
- _____. **Regulamento do Projeto Comunitário**. Jaraguá do Sul, 2016d.
- _____. **Relatório Núcleo de Projetos Comunitários**. Jaraguá do Sul, 2011b.
- _____. **Relatório Núcleo de Projetos Comunitários**. Jaraguá do Sul, 2012b.
- _____. **Relatório Núcleo de Projetos Comunitários**. Jaraguá do Sul, 2013b.
- _____. **Relatório Núcleo de Projetos Comunitários**. Jaraguá do Sul, 2014.
- _____. **Relatório Núcleo de Projetos Comunitários**. Jaraguá do Sul, 2015.
- _____. **Relatório Núcleo de Projetos Comunitários**. Jaraguá do Sul, 2016e.
- _____. **Relatório Núcleo de Projetos Comunitários**. Jaraguá do Sul, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

DALMOLIN, Bernadete Maria; VIEIRA, Adriano José Hertzog. Curricularização da Extensão: Potências e Desafios no Contexto da Gestão Acadêmica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20159_9517.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

DELORS, Jacques. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI, 1996. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.

DICIO. Dicionário Online de Português. Integralizar. **Dicio**, 2017a. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/integralizar/>>. Acesso em: 8 set. 2017.

_____. Dicionário Online de Português. Institucionalizar. **Dicio**, 2017b. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/institucionalizar/>>. Acesso em: 8 set. 2017.

DUARTE, Ana Paula Ramos da Silva. **O processo de curricularização da Enfermagem no Brasil**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) -

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Diversidade cultural no currículo de formação de professores – uma dimensão interdisciplinar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves *et al.* (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 206-212.

FERNANDES, Mônica Abranches. Trabalho Comunitário: uma metodologia para ação coletiva e educativa da extensão universitária em comunidades. In: MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; SÍVERES, Luiz. **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de Ensino Superior**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 138-158.

FOREXT. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. **Cartas de extensão**. Carta de Goiânia. 1999. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Decanato_Extensao/Documentos/cartas_forext.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2016.

_____. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS, 20., 2013, Chapecó. **Anais eletrônicos...Chapecó: UNOCHAPECÓ**, 2013. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2585.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2000-2001. Disponível em: <<https://www.proec.ufg.br/up/694/o/PNEX.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2016.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, PA/RS, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed.

São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?**. 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

GARZÓN GARZÓN, José Domingo. El teatro en la escuela: horizontes de una ética, génesis de una estética. **(pensamiento), (palabra)..y obra** [online], n. 10, p. 74-87, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: LiberLivro, 2012.

_____. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**. Porto, Portugal: Porto, 2008.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez; Autores Associados; Universidade Federal do Ceará, 1986.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: SUMMUS, 1988.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. **“Curricularização” da extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública**. 2016. Disponível em: <http://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, José Luiz Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 15., 2015, Mar del Plata. **Anais eletrônicos...** Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jan. 2016.

JESUS FILHO, José Caetano de; VIDOTTI, Pedro Henrique Dórea. **Curricularização da extensão nos cursos de Ciências Econômicas: um debate necessário**. 2016. Disponível em: <<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa2/curricularizaca>

o-da-extensao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

JULIATTO, Clemente Ivo. **Mensagem do Fundador**. 2000. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/projetocomunitario/mensagemreitor.php>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão: tensões e desafios. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 168-175, jun. 2007.

MALDONADO, Rafael Duailibi. **Documentos curriculares de Arte: afirmação estética do gosto na confluência dos campos educativo e artístico**. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

MARTINS, Eliecília de Fátima. Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade. **Ciências & Cognição**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 201-209, jul. 2008.

MARTINS, Juliane. Extensão Universitária como Prática Educomunicativa: Contribuições para a Flexibilização de Projetos Pedagógicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos...São Paulo: USP, 2016**. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0400-1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, maio/ago. 2000.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; SÍVERES, Luiz. **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MORAIS, João Luiz de. **Perfil das universidades comunitárias**. Santos: Leopoldianum, 1989.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. (Orgs.). **Currículo e avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 1-24.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____; _____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. 1995. p. 7-38.

_____; _____. (Orgs.). Currículo e cultura. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 26-31.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. (Org.) **Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

_____. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, Doris Santos de. (Org.). **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 57-72.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato da Cruz. O agir comunicativo no contexto das práticas de educação em saúde pública: um estudo à luz da teoria da ação comunicativa de Habermas. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 267-283, abr./jun. 2011.

PROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2000. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. **Currículo Escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares**. Curitiba: CRV, 2011.

RANGHETTI, Diva Spezia; SANTOS, Ana Paula Fliegner dos. Ação comunitária como prática de formação profissional no ensino superior: uma atitude interdisciplinar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10254_6120.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____; _____. A formação acadêmica por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares em espaços sociais inclusivos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE: A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, formação de professores e a sociedade. 17., 2014, Ceará. **Anais eletrônicos...** Ceará: UECE, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/WpGiwB>>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____; _____. Interdisciplinaridade no ensino superior: ação comunitária como prática de/na formação profissional. In: IV SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO, 4., 2015, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: PUC-SP, 2015. Disponível em: <http://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/2015/downloads/anais/anais_iv-webcurriculo_2015.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

RANGHETTI, Diva Spezia; SANTOS, Ana Paula Fliegner dos; GASCHO, João Arnoldo. Projeto Comunitário: um componente curricular universitário voltado para a formação de valores humanos e sociais. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES; 10.; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO DO CURRÍCULO, 6., 2012. Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em:

<<http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/curriculo2012/>>. Acesso em: 11 out. 2017.

ROCHA, Elisabete. **A filosofia como disciplina escolar: perspectivas e caminhos de sua curricularização na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Doris Santos de. (Org). **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 13-29.

SAMPAIO, Jorge Hamilton. Extensão Universitária como um dos sentidos necessários para a articulação da indissociabilidade na construção do currículo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. (Orgs.). **Currículo e avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 97-120.

SANTOS, Pedro Floriano dos; SANTOS, Caio Floriano dos. A história da Extensão Universitária no Brasil e Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária e das Universidades e IES Comunitárias. In: MENEZES, Ana Luisa Teixeira de Menezes; SÍVERES, Luiz. (Orgs.). **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 206-227.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. 2008. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Revista Ciência da Informação**, Brasília. v. 31. n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002.

SÍVERES, Luiz. **Diretrizes de extensão**. Brasília: Universa, 2009.

_____. Princípios estruturantes da extensão universitária. In: MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; SÍVERES, Luiz. **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 24-48.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da Extensão Universitária**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

SOUZA, Andrea Bittencourt de. **Narrativas sobre o ensino de dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul**. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TARDIF, Maurice. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue. (Orgs.). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p. 75-112.

TELEGINSKI, Diego Estevam; ALEGRE, Laíze Márcia Porto. A curricularização da extensão nos cursos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO E INOVAÇÃO DA UTFPR, 4., 2014, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: UTFPR, 2014. Disponível em: <<http://sei.cp.utfpr.edu.br/ocs/index.php/sei/2014/paper/viewFile/280/189>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

TENÓRIO, Nivaldo Corrêa. **Curricularização da moral e do civismo no Ensino Médio no Estado do Paraná (1961-1971)**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

TORRES SANTOMÉ. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária: O que, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004.

VIEIRA, Carina Silva. **Extensão Universitária: concepções presentes na formalização, em propostas e práticas desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná (1968- 1987)**. 2014. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

XAVIER, Gelta Terezinha Ramos. **Saberes sociais, saberes escolares: dinâmicas sociais, cultura e currículo**. 2000. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Apêndice A – Questionário sobre o perfil dos participantes do grupo focal**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Pós-Graduação em Educação (Currículo)****PUC-SP****Perfil do participante do grupo focal (preencher antes da 1ª sessão)**

Nome:

Curso:

Fase:

Telefone:

Bairro em que reside:

Idade:

Quantidade de projetos sociais/ações sociais que participou:

Participou apenas por ser obrigatório na instituição?

Você acredita que é responsabilidade da universidade realizar projetos junto à comunidade?

Você acredita que esses projetos auxiliam/auxiliaram na sua formação como pessoa e profissional?

O que mudou em você após suas participações em projetos?

APÊNDICE B - Roteiro para pesquisa com o grupo focal

Título da pesquisa: Impactos do Componente Curricular Projeto Comunitário na formação dos graduandos

Pesquisadora: Ana Paula Fliegner dos Santos

Critérios para a seleção de participantes no grupo focal:

Graduandos regularmente matriculados na IES, que estejam aptos para a realização da disciplina Projeto Comunitário e estejam atuando em algum projeto social.

Quantidade de grupo focais:

2 grupos focais com alunos, dos quais serão compostos: 1 grupo focal com um grupo de alunos que realizam atividades nos projetos sociais para além das horas obrigatórias, e 1 grupo focal com um grupo de alunos escolhidos aleatoriamente.

Quantidade de pessoas por grupo? De 5 a 10 pessoas.

Composição dos grupos: Alunos regularmente matriculados na IES.

Quantidade de sessões previstas e período: 1 sessão com cada grupo no mês de outubro de 2016.

Tempo previsto para cada sessão: Entre 1 h 30 min e 2 h por sessão.

Ambiência e apoio institucional:

As sessões irão acontecer entre 8 h e 10 h, a sala será organizada com as cadeiras em círculos e ficarão disponíveis em um canto da sala alguns salgados, doces e sucos, fornecidos pela pesquisadora.

O apoio da IES se dá na disponibilização de uma sala (com possibilidade de organizar a ambiência acima descrita) para realização dos grupos focais.

Registro: Gravações em áudio; Transcrição do relator/assistente; Anotações do pesquisador ao longo do encontro

Roteiro:

- **Apresentações** dos participantes, da pesquisadora, do relator/assistente e preenchimento dos nomes nos **crachás**.
- Pesquisadora relembra o grupo o **critério para a participação na sessão**.
- Explicação sobre o **sigilo da gravação em áudio**, seguido de leitura e assinatura do **Termo de consentimento livre e esclarecido**.
- Relembrar que todas as **opiniões** interessam que não há certo e errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera mesmo que surjam diferentes pontos de vista e que **não se está em busca de consensos**.
- Relembrar que a **conversa é entre eles** e que não precisam aguardar o moderador/pesquisador fazer uma questão ou intervir. Não é uma entrevista coletiva, portanto não precisam responder ao moderador/pesquisador o tempo todo.

- Moderador/pesquisador explica seu papel de **introduzir o assunto**, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir que os participantes não se afastem do tema e que **todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar**.
- Solicitar que os participantes **falem um de cada vez**, com o gravador/microfone na mão, para permitir uma boa gravação.
- Combinar de **avisar quando o trabalho estiver acabando** para os participantes poderem equacionar suas participações.
- **Apresentação do problema:** Conforme anunciado no momento do convite para participar do grupo, esta pesquisa busca identificar e analisar os impactos do componente curricular Projeto Comunitário na formação dos graduandos.

Roteiro de apoio - Questões possíveis para iniciar a discussão na 1ª sessão:

Imersão na disciplina:

- O que você pensou/achou quando descobriu que deveria realizar a disciplina de Projeto Comunitário?
- Que projetos você realizou? Com que público?

Relatos de experiência:

- Como foi participar dos projetos propostos pela instituição?
- O que essas vivências em projetos sociais possibilitaram para sua aprendizagem?
- O que essas vivências em projetos sociais possibilitaram para seu desenvolvimento pessoal?
- Em sua opinião, a disciplina Projeto comunitário ajuda na formação dos sujeitos? Como?
- Em sua opinião, é interessante para a formação dos graduandos terem esse contato com a comunidade?
- Qual seria o papel do graduando junto à comunidade para você?

Referências

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: Curricularização de projetos comunitários nos cursos de graduação do Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá Do Sul.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: O Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul criou um componente curricular Projeto Comunitário (PC) que visa aproximar os acadêmicos das realidades de nossa sociedade. Componente este que visa mobilizar os acadêmicos para uma condição de cidadãos responsáveis e solidários. Os depoimentos dos acadêmicos registrados na avaliação final do PC revelam que as aprendizagens vividas nas ações sociais os afetam modificando atitudes, valores e olhares em relação às representações que tinham/têm da vida e do mundo. Desse modo, a interação, a parceria e o diálogo com diferentes sujeitos, especialmente aqueles que se sentem em qualquer condição de vulnerabilidade, são ingredientes pedagógicos transformadores, quer do acadêmico quer do cidadão da comunidade com quem ele entra em contato. O PC coloca o acadêmico em uma situação peculiar, normalmente diferente daquela do seu cotidiano, visa desenvolver a percepção de que ele, como profissional, jamais terá uma ação que se isole do contexto social em que atua, e que ele também é responsável por esse contexto. **Objetiva-se** com a pesquisa avaliar os impactos do componente curricular Projeto Comunitário (PC) na formação de atitudes e valores que auxiliam no exercício profissional dos graduandos dos cursos da Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul. Também serão realizados grupos focais com alunos para obter depoimentos mais detalhados sobre a participação/vivência nas ações. Os depoimentos poderão auxiliar para além da pesquisa, levantar pontos importantes para realização de trabalhos direcionados com os alunos pela instituição.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: Existe um desconforto e risco mínimo para você se submeter à coleta de dados e materiais para esta pesquisa, sendo que se justifica pelo benefício que seus resultados podem trazer para aprimoramento de ações e abordagem na captação de novos alunos que irão vivenciar as atividades.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo, da PUC/SP e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não estará disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora orientadora, Dra. Branca Jurema Ponce, certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a estudante Ana Paula Flegner dos Santos, a professora orientadora, Dra. Branca Jurema Ponce, no tel. [REDACTED] 8514 ou o

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP, sito à Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015-001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 – e-mail: cometica@pucsp.br.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____/_____/201__
Nome **Assinatura do Participante** **Data**

_____/_____/201__
Nome **Assinatura do Pesquisador** **Data**

_____/_____/201__
Nome **Assinatura da Testemunha** **Data**

ANEXO A - Avaliação das instituições parceiras Projeto Comunitário

INSTITUIÇÃO PARCEIRA
Nome respondente da Avaliação
Projeto Comunitário Desenvolvido
A instituição recebeu orientação para o andamento da parceria: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Não ocorreu
A instituição parceira recebeu materiais e documentos de apoio referentes ao Projeto Comunitário: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Não ocorreu
A instituição parceira recebeu acompanhamento e assessoria às ações previstas: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Não ocorreu
Resposta às demandas da instituição: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Não ocorreu
Preparação do acadêmico pela Católica de Santa Catarina: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Não ocorreu
Receptividade e disponibilidade da equipe do Núcleo do Projeto Comunitário (NPC) quanto ao atendimento à instituição: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Insuficiente

<input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Não ocorreu
Desempenho dos acadêmicos (em geral) no desenvolvimento das atividades do Projeto: <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Não ocorreu
Houve dificuldade no decorrer das ações do Projeto Comunitário no período em questão? Se houve, quais?
Quais os ganhos obtidos pela Instituição, com a participação dos acadêmicos do Projeto Comunitário da Católica de Santa Catarina?
Em linhas gerais, quais suas sugestões ao Núcleo de Projetos Comunitários?
Sua instituição participou da Formação de Parceiros oferecida pelo Núcleo de Projetos Comunitários? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não