

Paula Clarissa de Souza

**A CONTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO DE
CUNHO SOCIAL PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DO ALUNO
DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA À LUZ DA
RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Administração Universitária.

Orientadora: Prof.^a Marilda Todescat,
Dr.^a

Florianópolis
2016

S729c Souza, Paula Clarissa de

A contribuição dos projetos de extensão de cunho social para a formação cidadã do aluno do Instituto Federal de Santa Catarina a luz da responsabilidade social universitária / Paula Clarissa de Souza; orientadora, Marilda Todescat. - Florianópolis, SC, 2016.

158 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Responsabilidade – social universitária. 2. Formação cidadã. 3. Extensão universitária. 4. Gestão universitária. I. Todesca, Marilda. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

CDU 35

Paula Clarissa de Souza

**A CONTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO DE
CUNHO SOCIAL PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DO ALUNO
DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA À LUZ DA
RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 25 de maio de 2016.

Prof.^a Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Marilda Todescat, Dr.^a
Orientadora Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Evelize Welzel, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Douglas Juliani, Dr.
Instituto Federal de Santa Catarina

Esse trabalho é dedicado ao meu filho
Pedro Eduardo e aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar força para enfrentar todos os desafios e me mostrar que sou capaz de enfrentá-los.

Ao meu filho, Pedro Eduardo, que me proporcionou o amor incondicional, enchendo-me de coragem para lutar por dias melhores.

Aos meus pais, que sempre estiveram muito presentes e foram grandes apoiadores desse projeto. À minha mãe, principalmente, que por vezes, veio à Florianópolis para me socorrer em momentos de muitas tarefas.

À minha professora orientadora, Profa. Dra. Marilda Todescat, por sua gentileza em todas as orientações e, principalmente, por ter proporcionado liberdade na escolha do caminho a ser percorrido e ter possibilitado minha identificação e realização com o estudo.

À minha tia, Maria José, que sempre me incentivou e me impulsionou para grandes desafios.

Aos meus colegas e amigos da Diretoria de Extensão no IFSC, pois foram essenciais para me tranquilizar e me apoiar nessa empreitada. Principalmente, aos meus queridos amigos, Ania, Cristina, Douglas e Márcio, por ouvirem meus desabafos.

Às minhas amigas Ani Rasia, Juliana Ribeiro, Juliana Ludwig, Morgana, Luciane e Paula Rassi, amigas de longa data, que foram sempre incentivadoras nos momentos de desafio.

Aos meus colegas e amigos da turma de mestrado, os quais foram sempre grandes apoiadores uns dos outros, demonstrando sempre um sentimento de solidariedade nas aulas.

Aos professores do PPGAU, pelos mestres incríveis que são, agradeço pela gentileza, pelos ensinamentos, pela dedicação e competência.

Aos participantes dessa pesquisa, que não mediram esforços para colaborar com esse estudo, de maneira muito rica nas informações e contribuições.

“A educação é a arma mais poderosa que você
pode usar para mudar o mundo”

(Nelson Mandela, 1994).

RESUMO

Nas instituições federais de ensino superior, assim como nas universidades e nos institutos federais de educação, a conscientização da importância da Responsabilidade Social se faz cada vez mais necessária devido aos aspectos legais e éticos, na medida em que as instituições devem dar retorno à sociedade sobre seus gastos públicos. A responsabilidade social universitária se dá em quatro dimensões principais: na gestão, no ensino, na pesquisa e na extensão. O objetivo deste estudo foi analisar a contribuição dos projetos de extensão de cunho social para a formação do aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina à luz da Responsabilidade Social Universitária. Para atender ao objetivo geral, o estudo se propôs a descrever os projetos de cunho social cadastrados na extensão da instituição no ano de 2014; avaliar a formação do aluno participante nos projetos sociais existentes nos campus na perspectiva dos coordenadores e alunos envolvidos; e, propor melhorias para a gestão dos projetos de extensão na instituição sob o enfoque da responsabilidade social universitária. Metodologicamente, este trabalho foi decorrente de um estudo de caso de predominância qualitativa, caracterizando-se, ainda, como uma pesquisa bibliográfica, descritiva e aplicada, baseada em uma estrutura teórica e conceitual pertinente ao tema. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada com os coordenadores e com os alunos envolvidos nos projetos sociais da instituição. A análise dos dados utilizou a técnica de Bardin. Por meio da análise das entrevistas foi possível perceber a importância da participação do aluno nos projetos de cunho social. Constataram-se aprendizados adquiridos e o reforço de competências que contribuem para sua formação cidadã. Dentre elas, estão a formação e o fortalecimento de uma atuação ética frente a situações da sociedade, respeito à diversidade de todos os tipos, conscientização da importância da interação dialógica, assim como da criatividade e inovação nas atividades propostas pelos projetos. Enfim, o aluno foi capaz de repensar seus direitos e deveres enquanto cidadãos, concomitantemente, e também puderam refletir e proporcionar cidadania à comunidade atendida. Além disso, foram propostas algumas contribuições para o fortalecimento da Extensão com relação a esses projetos, os quais desempenham papel no cumprimento da missão institucional, na medida em que proporcionam uma formação cidadã ao aluno e atendem às demandas da sociedade.

Palavras-chave: Responsabilidade Social Universitária. Formação Cidadã. Extensão Universitária. Gestão Universitária.

ABSTRACT

In the federal institutions of higher education, as well as in universities and federal institutes of education, awareness of the importance of Social Responsibility makes increasingly necessary due to legal and ethical aspects, considering that institutions must give return to society on their public spending. The university social responsibility can be happen in four main dimensions: in the management, in teaching, doing research and university extension. The aim of this study was to analyze the contribution of social extension projects for the student's training of the Federal Institute of Education, Science and Technology, taking into account and in accordance with university social responsibility. To meet the overall objective, the study aimed to identify the extension projects developed in the IFSC in the year 2014; identify the community social-oriented projects registered in the institution's extension in the year 2014; and evaluate the student's training in social projects and evaluate existing community social projects on university campus from the perspective of the coordinators and students involved. Methodologically, this work was a result of a predominantly qualitative case study, featuring, as a bibliographical research, descriptive and applied, based on a theoretical and conceptual framework relevant to the topic. Data collection was made by semi structured interview with coordinators and questionnaire with students involved in social projects. Data analysis used the technique of Bardin. Through the analysis of the interviews it was possible to realize the importance of student participation in social projects, the acquired learning and the strengthening of skills that contribute to its Education for Citizenship and therefore a better citizen formation. Among them is the formation, development and strengthening of an ethic performance confronting the society situation, respect for diversity of all kinds, awareness of the importance of the dialogical interaction, as well as, of creativity and innovation in the proposed activities by projects. Finally, the student was able to rethink their rights and duties as citizens, at the same time, they also were able to reflect and provide citizenship to the attended community. In addition, some contributions have been proposed to strengthen the extension referring to those projects, which play a role in fulfilling the institutional mission, to the extent that they provide a citizen training students and meet the demands of society.

Keywords: Social responsibility. University Management. Education for Citizenship. University Extension.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pilares da RSU.....	49
Figura 2 - Gestão Universitaria e RSU.....	66
Figura 3 - Câmpus distribuídos por Santa Catarina.....	82
Figura 4 - Investimentos PROEX 2014.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos de Responsabilidade Social Universitária	46
Quadro 2 - Competências cidadãs	56
Quadro 3 - Conceitos e principais autores	70
Quadro 4 - Região e projeto	71
Quadro 5 - Competências da Formação Ética e Cidadã	74
Quadro 6 - Resumo da metodologia do estudo	76
Quadro 7 - Missão, visão e valores do IFSC	81
Quadro 8 - Perfil dos coordenadores	93
Quadro 9 - Perfil dos alunos	94
Quadro 10 - Competências da Formação Ética e Cidadã	94
Quadro 11 - Atuação ética	97
Quadro 12 - Comprometimento e responsabilidade dos alunos	98
Quadro 13 - Resgate dos valores de justiça	99
Quadro 14 - Fortalecimento dos valores éticos	102
Quadro 15 - Respeito à diversidade - coordenadores	107
Quadro 16 - Respeito à diversidade - alunos	108
Quadro 17 - Agir com solidariedade e cooperação	109
Quadro 18 - Habilidade de conviver coletivamente	111
Quadro 19 - Interação dialógica	113
Quadro 20 - Habilidade na resolução de conflitos	116
Quadro 21 - Estímulo a ideias e soluções	119
Quadro 22 - Pensamento crítico	121
Quadro 23 - Autonomia	122
Quadro 24 - Cidadania para os entrevistados	124
Quadro 25 - Cidadania nos projetos	126
Quadro 26 - Entendimento da realidade onde vive	127
Quadro 27 - Indignação	129
Quadro 28 - Quadro Síntese	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
ADCE - Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EAD - Educação a Distância
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FORPROEX - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
GUNI - Rede Universitária Global para Inovação
IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IES - Instituições de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MINTER - Ministério do Interior
ONU - Organização das Nações Unidas
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
ProUni - Programa Universidade para Todos
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSC - Responsabilidade Social Corporativa
RSU - Responsabilidade Social Universitária
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SER - Responsabilidade Social Empresarial
SESU/MEC - Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA	25
1.2 OBJETIVOS	26
1.1.1 Objetivo geral	26
1.1.2 Objetivos Específicos	26
1.3 JUSTIFICATIVA	26
1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	28
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 GESTÃO UNIVERSITÁRIA	29
2.1.1 Evolução do Ensino Superior Brasileiro	30
2.1.2 O Gestor Universitário e suas Responsabilidades Administrativas	37
2.2 RESPONSABILIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB O ENFOQUE DA GESTÃO	40
2.2.1 Responsabilidade Social na Educação Superior sob o enfoque da Formação	51
2.2.2 Responsabilidade Social Universitária e Cidadania	58
2.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	61
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
3.1 CARACTERIZAÇÃO E TIPO DE ESTUDO	69
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	71
3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	72
3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	77
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	79
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	79
4.2 EXTENSÃO NO IFSC.....	85
4.2.1 Projetos Selecionados	88
4.2.2 Caracterização dos Respondentes	92
4.3 ANÁLISE DOS RELATOS DOS ENTREVISTADOS	95
4.3.1 Atuação Ética	95
4.3.2 Respeito à Diversidade	105
4.3.3 Interação Dialógica	111
4.3.4 Criatividade e Inovação	117
4.3.5 Cidadania	123
5 CONCLUSÕES	135
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A - Roteiro Entrevista sobre Formação Cidadã do Aluno	155

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.... 157

1 INTRODUÇÃO

No contexto da administração pública atual, alguns desafios têm sido colocados aos gestores: Globalização – é preciso aumentar a compreensão sobre este fenômeno; Complexidade – deve-se reconhecer o aumento dos problemas e de sua complexidade com os quais os governos devem lidar; Desigualdade – é crescente a distância entre ricos e pobres em todo o mundo; Equidade de gênero – é preciso tratar profundamente das questões da igualdade de gêneros, especialmente, as oportunidades educacionais; Diversidade – é crescente a incorporação de normas em respeito à diversidade cultural em todos os setores da sociedade; Boa governança – é observável um crescimento significativo no sentido da democratização política, com ênfase na ética do governo, transparência e *accountability*; Capacidade – nota-se o enfraquecimento gradual do Estado; Erosão da confiança – observa-se a diminuição da confiança nas instituições do governo; Reforma administrativa – deve-se buscar soluções ideais para estruturas e funcionamento dos sistemas de implementação de políticas e de prestação de serviços (SCHWELLA, 2005).

Para Dias Sobrinho (2005b), a educação superior é um patrimônio público, já que exerce funções de caráter político e ético, indo além da simples função de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. Para o autor, não há um modelo a ser seguido, cada instituição seguirá suas características peculiares e poderá se basear na sua missão para exercer aquilo que entende ser sua responsabilidade perante a sociedade. Indubitavelmente, é necessário que a instituição cumpra com suas obrigações de caráter educativo, promova o desenvolvimento material da sociedade, de produção de conhecimentos, de formação intelectual, de aprofundamento dos valores democráticos, principalmente, no que diz respeito à diversidade, à justiça, à solidariedade e ao bem comum.

O autor enfatiza que o que dá conteúdo e forma à ideia da responsabilidade social é aquilo que, de modo específico e fundamental, a sociedade atribui às instituições educativas de nível superior: formar cidadãos e produzir conhecimentos com forte sentido de pertinência e relevância sociais. A pertinência tem um forte sentido ético, pois diz respeito àquilo que os indivíduos de uma determinada realidade social reivindicam como sendo suas demandas e suas carências.

Silva A. (2014) coloca que a educação profissional deve responder aos desafios de formar, não somente reproduzindo as demandas do mercado, mas também ampliando as possibilidades de

desenvolvimento humano-social, trazendo a ética e a cidadania nas abordagens de uma formação humanística. Segundo Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013, p. 41), “as universidades brasileiras carregam a enorme responsabilidade de contribuir para a formação de cidadãos que ajudarão a construir um país mais desenvolvido, justo e democrático”.

Por sua vez, a extensão vem tomando forma e um papel estratégico importante na definição do papel das Instituições de Ensino Superior (IES) no meio em que está inserida. A interpretação das prioridades da extensão universitária expostas por Boaventura Santos (2005) afirma que as atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário, dentro da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais, dando-se voz aos grupos excluídos e discriminados.

Conforme Severino (2007), a extensão universitária deve ser entendida como o processo que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interage conjuntamente, criando um vínculo fecundante entre a Universidade e a sociedade, no sentido de levar esta a contribuição do conhecimento para sua transformação. Ao mesmo tempo em que a extensão, enquanto ligada ao ensino, enriquece o processo pedagógico ao envolver docentes, alunos e comunidade num movimento comum de aprendizagem, enriquece o processo político ao se relacionar com a pesquisa, dando alcance social à produção do conhecimento.

Dessa forma, a Extensão Universitária é um dos pilares norteadores de uma IES e está relacionada à crença de que o conhecimento gerado por essas instituições deveria transformar a realidade social, intervindo nas problemáticas existentes. O presente estudo aprofundar-se-á nos projetos sociais existentes fomentados pela Pró-Reitoria de Extensão do IFSC para que se possam estudá-los sob a ótica dos conceitos de responsabilidade social das instituições de ensino superior.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC - é uma instituição pública que tem por finalidade ofertar formação e qualificação em diversas áreas, nos vários níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos da sociedade catarinense (IFSC, 2014).

A missão do IFSC é promover a inclusão e formar cidadãos por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural. Sua visão é ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica,

fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (IFSC, 2014).

Dada a amplitude do tema, responsabilidade social na Universidade, houve a necessidade de se fazer um recorte, explorando os projetos de cunho social realizados na instituição no ano de 2014, os quais tiveram por objetivo proporcionar bem-estar às comunidades atendidas, ao mesmo tempo em que visualizavam a construção de uma sociedade mais democrática e mais igual.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

A responsabilidade social, resultante de políticas públicas, é obrigatória de acordo com a Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, por isso, as IES estão planejando formas e estratégias de implementação de ações e projetos na comunidade. Essas IES estão cada vez mais conscientes da importância da realização das atividades de extensão, principalmente, porque a responsabilidade social faz parte de uma das dimensões avaliadas pelo MEC por ocasião da avaliação das IES e de seus cursos (CARBONARI, 2011).

Existem ações, projetos e programas sociais no IFSC que são coordenados pelos servidores dos câmpus distribuídos em Santa Catarina. Em cada câmpus, há um coordenador de extensão responsável por auxiliar os coordenadores de cada projeto/programa. Tendo em vista a distância dos câmpus em relação à Diretoria de Extensão da reitoria, localizada em Florianópolis, existe uma dificuldade de acompanhamento dos projetos sociais e sua efetividade.

Para Castanho (2010), a responsabilidade social das instituições de ensino superior pode ser visualizada por meio de duas perspectivas: da educação e da gestão. Na perspectiva da educação, o autor explica que educar para o desenvolvimento sustentável está relacionado a educar indivíduos autônomos, formar cidadãos éticos e responsáveis, assim como preparar profissionais qualificados para o mercado de trabalho, responsabilizando-se pelas consequências sociais de todas as atividades exercidas.

Vercelli (2013) coloca que a Responsabilidade Social Universitária pode se dar por meio de projetos sociais que poderão formar cidadãos capazes de fazer uma leitura da realidade, de reconstruir a cidadania das camadas populares e buscar a transformação social em prol de uma vida mais digna. Nesse contexto, a problemática levantada quer investigar: quais as contribuições dos projetos de

extensão de cunho social para a formação cidadã do aluno do Instituto Federal de Santa Catarina à luz da Responsabilidade Social Universitária?

1.2 OBJETIVOS

Nesta seção, procura-se elucidar o principal objetivo da pesquisa, mostrando por meio dos objetivos específicos, as etapas que foram desenvolvidas para que ele fosse alcançado.

1.1.1 Objetivo geral

Analisar a contribuição dos projetos de extensão de cunho social para a formação cidadã do aluno do Instituto Federal de Santa Catarina à luz da responsabilidade social universitária.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Descrever os projetos de cunho social cadastrados na extensão da instituição no ano de 2014 selecionados para esse estudo;
- b) Avaliar a contribuição dos projetos sociais existentes nos câmpus para a formação cidadã do aluno, na perspectiva dos coordenadores e alunos envolvidos.
- c) Propor ações de melhoria para a gestão dos projetos de extensão na instituição sob o enfoque da responsabilidade social universitária.

1.3 JUSTIFICATIVA

Castro (2006) expõe que uma pesquisa pode ser justificada a partir de sua importância, originalidade e viabilidade. O trabalho é importante quando está ligado, de alguma forma, a uma questão crucial que polariza ou afeta algum segmento substancial da sociedade ou se está ligado a uma questão teórica que merece atenção continuada na literatura especializada. A originalidade está presente quando os resultados têm potencial de surpreender e a viabilidade é considerada quanto aos seguintes fatores: prazo, recursos financeiros, competência do autor e disponibilidade de informações sobre o tema.

O presente estudo é importante para o ambiente da instituição da pesquisadora, visto que por meio dele, pretende-se obter maiores informações com relação à gestão da Extensão e, principalmente, quanto

à Responsabilidade Social da Instituição. Assim, o estudo tornará possível o cruzamento das informações nessas duas áreas, objetivando resultados práticos dessa intersecção que proporcionem um clareamento de ideias e facilitem sua gestão. Os projetos selecionados atendem à definição de Projeto Social dada por Vercelli (2013), colocada na página 13 desse trabalho e são representativos das seis regiões do estado de Santa Catarina. Dalben e Vianna (2009) entendem a extensão como uma atitude política da universidade com o compromisso deliberado de constituir vínculos estreitos com a sociedade, visando aprofundar as relações de democratização do saber científico, artístico e tecnológico.

Dowbor (2012) coloca que a dimensão e a importância da área social mudaram qualitativamente, exigindo novos equilíbrios nas prioridades da sociedade. A construção de alternativas envolve alianças sociais e parcerias para o desenvolvimento, reunindo diversas esferas e atores sociais na busca de articulações. A universidade, sobretudo, a pública, deve ser legitimada pela sociedade civil, num diálogo aberto e com retorno em ações concretas.

O tema é relevante para a pesquisadora que exerce suas funções diretamente com o setor envolvido, Diretoria de Extensão do IFSC, tornando a pesquisa aplicada de fato. A pesquisa aplicada tem por objetivo contribuir para fins práticos de gestão, solucionar problemas, buscando transformar em ação concreta os resultados do trabalho (CERVO; BERVIAN, 2006).

Por meio de uma pesquisa nas dissertações e teses do portal da CAPES, percebeu-se a existência de 7 teses e 4 dissertações relacionadas à Responsabilidade Social nas Universidades, as quais foram produzidas entre os anos de 2009 e 2015. No mesmo portal da CAPES, constatou-se também que 14 artigos estão relacionados ao tema de Responsabilidade Social na administração pública / Gestão Pública, Responsabilidade Social nas Universidades / IFES, sendo que a maioria foi produzida na América Latina. Assim como nas bases SCOPUS e SCIELO, verificaram-se apenas 8 artigos publicados relacionados ao tema. Esse fato talvez possa ser explicado por se tratar de um instrumento originário e, atualmente, mais recorrente no meio privado. Dessa maneira, torna-se também, academicamente, original e relevante. Outro dado foi a inexistência de artigos relacionados à Responsabilidade Social nas Universidades / Instituições de Ensino Superior aliada à Extensão Universitária nas bases de dados citadas anteriormente.

O estudo está diretamente alinhado ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária por se tratar de um estudo de caso que visa um aprofundamento teórico e que, posteriormente, trará

contribuições na prática da instituição pública de ensino. Caracteriza-se como relevante ao programa na medida em que se propõe relacionar dois temas fundamentais à gestão universitária, que por serem amplos, requerem detalhamento e estudo.

O estudo pode ser considerado viável, principalmente, pela proximidade da pesquisadora com a gestão dos projetos sociais e de extensão, tornando o acesso aos arquivos, documentos e registros extremamente prático, assim como existe a facilidade no acesso aos coordenadores de extensão, coordenadores dos projetos e demais possíveis entrevistados.

É relevante apontar que o referencial teórico utilizado foi, principalmente, o relacionado à universidade em geral, já que os Institutos Federais e as Universidades possuem as mesmas responsabilidades, pois atendem ao tripé Ensino/Pesquisa/Extensão. Ademais, não foi encontrado material específico dos Institutos Federais ligados ao tema da extensão e da responsabilidade social.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Este trabalho de dissertação se organiza em cinco capítulos, objetivando que os leitores compreendam como a pesquisa foi desenvolvida.

No primeiro capítulo, apresentou-se a introdução, a delimitação do tema e problema de pesquisa, a justificativa e os objetivos gerais e específicos, bem como a organização do estudo proposto.

No segundo capítulo, foi evidenciada a fundamentação teórica relacionada ao estudo proposto, abordando temas e conceitos como: Gestão Universitária, Responsabilidade Social Universitária e Extensão Universitária.

No terceiro capítulo, foi demonstrada a metodologia percorrida para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Foram apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a população, a amostra e a forma como foi realizada a coleta e análise dos dados.

No quarto capítulo, foram elucidados os resultados desta pesquisa, procurando responder ao tema problema do presente estudo, ou seja, analisar a contribuição dos projetos de extensão de cunho social para a formação do aluno do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina à luz da responsabilidade social universitária.

No quinto e último capítulo, foram descritas as considerações finais e as conclusões obtidas com a pesquisa a partir dos objetivos propostos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Para Colossi (2004) e Meyer e Murphy (2000), o estudo da gestão universitária é relevante e oportuno para toda a comunidade acadêmica. Nela estão envolvidos os alunos, professores, servidores, como também a comunidade em geral. A organização universitária é responsável pela construção e disseminação do saber, da ciência e da tecnologia, que são essenciais à vida em sociedade. Segundo os autores, a gestão universitária, enquanto área de estudo, preocupa-se com a estrutura e o funcionamento organizacional, analisando missão e objetivos, tamanho, sistemas hierárquicos e de comunicações, métodos e procedimentos nas organizações universitárias. Também, analisa as questões comportamentais dos envolvidos na organização, tais como motivação, liderança, poder e conflitos existentes.

Segundo Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), o poder dentro de uma universidade é descentralizado, distribuído entre os grupos de interesse existentes. Os profissionais contribuem, individualmente, de formas diferentes para a formação de um serviço padronizado. Além disso, as universidades precisam atuar em ambientes dinâmicos, instáveis e turbulentos, precisando lidar com suas próprias ambiguidades, com as incertezas e a rápida transformação dos serviços educacionais. Em meio a esse ambiente, essas instituições precisam se descobrir e se reinventar a cada dia para sobreviver e, concomitantemente, promover o crescimento da instituição. “A instituição possui uma diferencial importância relativa para diferentes grupos de interesse, uma vez que grupos diferentes valorizam objetivos diferentes, o que torna sua priorização problemática”. (SILVA, 1991, p. 84).

Segundo Meyer (2007), é preciso buscar novas formas de gestão, com estruturas mais flexíveis, agilidade nos processos de decisão, liderança efetiva e processos gerenciais que primem pela eficiência e eficácia, capazes de dar conta das características das instituições, dentre elas, a ambiguidade e a imprevisibilidade. Dentre os desafios, está a dificuldade de gerenciar uma organização em que a estrutura, tanto dos processos quanto dos comportamentos, não se enquadra nos modelos e paradigmas conhecidos da gestão empresarial. Castro (2000, p. 19) coloca que o maior problema das instituições públicas são as regras do jogo, “[...] que não premiam o bem-feito e não puxam as orelhas de quem deixa de fazer o seu serviço”. Como exemplo, o autor coloca a

situação dos professores, que muitas vezes, não cumprem o tempo integral e dedicação exclusiva imposta ao seu cargo, identificando situações de dificuldade de controle da gestão universitária.

Finger (1991) corrobora com os autores supracitados quando coloca que os modelos tradicionais de administração empresarial não podem ser utilizados em sua totalidade na universidade, por suas características e especificidades. Para o autor, o modelo administrativo da universidade é uma pirâmide invertida em que o poder está mais na base do que na cúpula. O agente do processo acadêmico e produtor do saber têm um poder de decisão muito grande. A administração amadora das universidades ainda é comum no Brasil, porém, para o autor, existe uma preocupação maior atualmente com a preparação de pessoal e com métodos mais científicos de gerência das IES. “Gerir uma instituição universitária é uma tarefa complexa, por isso não pode mais ser atividade desenvolvida por amadores ou pessoas não talhadas para essa função” (ALMEIDA, 2001, p. 301).

Há algum tempo, as instituições de ensino superior brasileiras têm sido alvo de muitas críticas acerca de seus reais objetivos, da rigidez da sua estrutura burocrática, da ineficiência no uso de recursos escassos, da baixa qualidade do ensino ministrado e da pouca pertinência social dos serviços educacionais prestados (MEYER, 2000). Para Finger (1991), a construção de um sistema administrativo capaz de responder às necessidades da instituição e da sociedade precisa promover o pensamento no coletivo e não no engrandecimento de posições pessoais.

Para se entender o cenário da gestão universitária nos tempos atuais é necessário voltar ao passado e resgatar as raízes do tema aqui estudado. É o que se pretende na seção a seguir. Adiante, identificam-se os acontecimentos relevantes no Ensino Superior Brasileiro, bem como um breve histórico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Em seguida, coloca-se em questão as responsabilidades do gestor universitário.

2.1.1 Evolução do Ensino Superior Brasileiro

Segundo Teixeira (1989), a Educação no Brasil foi iniciada com os jesuítas na época da colonização do país em que a estrutura social era composta pelos senhores brancos e pelos escravos (negros e índios). Gadotti (1993) coloca que a educação dos jesuítas focava na formação das elites burguesas e descuidava da educação popular. Os valores e as escolhas vividas na educação superior da colônia estavam vinculados à visão da sociedade portuguesa. Os professores precisavam lidar com

uma sociedade de estrutura rígida e centrada na hierarquia, fundada em princípios religiosos. Ao professor era dado o poder da onipotência, ou seja, ele possuía o controle do saber, podendo administrá-lo da forma que lhe interessasse.

Segundo Mendonça (2000, p. 5),

[...] com a Proclamação da Independência em 1822, os liberais anunciaram novas perspectivas para a política educacional. Começaram a surgir preocupações com a educação popular. Foram abolidos os privilégios do Estado, que ofereciam instrução apenas para a elite. Apesar das exigências da Constituição, o alcance dessa escolaridade era limitado em número e em qualidade. O sistema dominante não tinha interesse em ter operários bem-formados e exigentes. A preocupação da classe dominante, por ser maior com os títulos (sinônimo de prestígio) do que com educação, não exigia uma melhor qualidade; se assim o desejasse, poderia buscá-la na Europa.

Segundo Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), até o início do século XX, após muitas reivindicações, reformas e constituições, uma parte do povo teve acesso à educação - uma educação fraca e voltada apenas ao aprendizado das funções que viriam a ser desempenhadas por essa parcela populacional. O Brasil era dependente de outros países em tecnologia. Para Pereira (2009), a universidade no Brasil foi influenciada, primeiramente, por uma perspectiva funcionalista. Era vista apenas como instrumento para formação profissional e política dos cidadãos, aproximando-se do Modelo Napoleônico, oriundo da França e de países socialistas.

Pereira (2009) afirma também que somente na primeira metade do século XX, outro modelo educacional surgiu no País, o Modelo Humboldtiano, presente na Alemanha e que tinha como princípio essencial a pesquisa. Assim, o principal meio de formação era unir o ensino e a pesquisa. Havia a liberdade da gestão da instituição e da ciência que ela produzia e o Estado criava e mantinha as universidades, mas não intervia em sua administração.

A Universidade do Rio de Janeiro foi criada em 7 de setembro de 1920 em meio a debates, oriundos, principalmente, da Associação Brasileira de Educação (ABE), em torno dos problemas relacionados à

universidade no país. Dentre as questões debatidas, destacaram-se a concepção de universidade, suas funções, sua autonomia e o modelo de universidade a ser adotado no Brasil. Em relação às funções e ao papel da universidade, duas posições foram defendidas: as que queriam, além do conhecimento e formação profissional, o desenvolvimento da pesquisa científica; e as que priorizavam a formação profissional (ABE, 1929).

De acordo com Mendonça (2000), em 1930 foi criado o Ministério da Educação após o golpe político de Getúlio Vargas, o qual assumiu o poder. Nessa época, houve a promoção da educação massificada e profissional, surgindo muitas escolas em todo o país. Assim, surgiram a Universidade Federal da Bahia e a Escola Técnica Federal Baiana. Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo por um grupo de intelectuais que se articulava em torno do jornal *O Estado de São Paulo*. O objetivo era reconquistar a hegemonia paulista na vida política do país. Em 1960 foi criada a Universidade de Brasília.

Segundo Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), assim como nos primórdios da educação brasileira, a eficiência dessas universidades estava no professor, escolhido por meio de concurso público. Sendo as universidades instituições do Estado, a lei e o governo davam ao professor uma posição de extremo prestígio. A função de professor era uma honra, contudo a remuneração era pouco mais que simbólica. O poder para administrar era de competência de um diretor, o qual era eleito pelos professores titulares e antigos na instituição.

Os autores afirmam também que em relação à pesquisa, em 1948 foi criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Em 1951, surge o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) para promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil e, em 1951 surge a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, hoje chamada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de investir na formação dos quadros universitários por meio da concessão de bolsas no país e no exterior. De acordo com a autora, esses três órgãos representaram um passo importante para o ensino superior, institucionalizando a pesquisa e os cursos de pós-graduação que começavam a se alinhar com as necessidades do País.

Dentre os fatos históricos que marcaram o Ensino Superior brasileiro está o ano de 1961, em que a União Nacional dos Estudantes – UNE realizou, em Salvador, o I Seminário Nacional de Reforma Universitária. As conclusões desse seminário foram condensadas na

chamada “Carta da Bahia” e apontaram como diretrizes básicas da reforma universitária os seguintes pontos:

- a. democratização da educação em todos os níveis;
- b. abertura da universidade ao povo por meio da extensão universitária e dos serviços comunitários;
- c. articulação com os órgãos governamentais (MENDONÇA, 2000).

Em 1964, com o golpe militar, a educação nacional entrou em fase de retrocesso. As universidades públicas eram encaradas como foco de subversão. Como consequência, importantes lideranças do ensino superior foram expulsas e as universidades do setor privado começaram sua expansão, sobretudo, a partir de 1970. O percentual das matrículas do setor privado cresceu de 43,7% entre 1933 e 1960 para 62,3% no fim da década de 70. A reforma de 1968, a despeito de ocorrer em clima de deterioração dos direitos civis, inspirou-se em muitas ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores. A preocupação com o próprio conteúdo do ensino superior surgiu com críticas ao tecnicismo pragmático e a preconização do humanismo total (BOTTONI; SARDANO; FILHO, 2013).

Segundo Silva (2001, p. 12),

[...] foi sobretudo a partir da década de 90, com um investimento cada vez menor do Estado no campo da educação, que as universidades públicas brasileiras acabaram se deteriorando: “[...] entre 1995 e 1999, houve uma redução de 17,3% nos gastos com as instituições federais de ensino superior e de 22,8% em sua participação no PIB, contrastando com o aumento de 17,9% na oferta de vagas e de 20,4% no número de matrículas”.

Bottoni, Sardano e Filho (2013) colocam que nesse momento houve o processo de expansão e privatização do sistema de ensino superior. A pesquisa passou a ser direcionada para o setor produtivo sob encomenda das empresas e a formação era cada vez mais voltada para o mercado de trabalho. Para que as organizações universitárias apresentassem qualidade de ensino, pesquisa e extensão, exigiu-se que ao menos um terço do corpo docente apresentasse titulação de mestre ou doutor e tivesse disponibilidade para suas funções em regime de tempo

integral. As exigências oneraram as instituições, criando dificuldades de crescimento nesse período.

De acordo com Chaves (2010), desde 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, várias mudanças ocorreram na política educacional, as quais tiveram como base a nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996, além de outros documentos legais complementares que foram combinados com uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades federais, de cortes de verbas para a pesquisa e para pós-graduação. Nesta lei, é estabelecida a expansão do setor privado que definiu quatro tipos de instituições educacionais privadas: a) particulares, em sentido estrito (empresariais); b) comunitárias; c) confessionais; e, d) filantrópicas.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, dois novos instrumentos legais contribuíram para a expansão do setor educacional privado: o Decreto nº 4.914, de 11.12.2003 que concedeu autonomia aos centros universitários e o Decreto nº 5.622, de 19.12.2005 que regulamentou a Educação a Distância (EAD) no Brasil. Essas medidas foram decisivas para o crescimento explosivo do setor privado do ensino superior. Além disso, foram criadas várias bolsas para o ensino superior privado, como:

- a. Programa Universidade para Todos (ProUni - medida provisória nº 213, de 10.09.2004) - democratização do acesso ao ensino privado por meio de vultuosas somas de isenção fiscal;
- b. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) - Decreto nº 6.096, de 24.04.2007 - elevação, num prazo de cinco anos, da taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90%, praticamente, dobrando a relação de alunos de graduação por professores em cursos presenciais, um indicador de precarização das condições de ensino;
- c. FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior;
- d. Portaria Interministerial MEC-MPOG nº 22, de 24.04.2007 - condições de trabalho precárias dos professores nas universidades federais, enfraquecendo a pesquisa e a extensão nas universidades federais; projeto Universidade Nova (ALMEIDA FILHO, 2007).

Segundo Bottoni, Sardano e Filho (2013), a qualidade de muitos cursos foi questionada e criticada no passado. Hoje, esses cursos

ressurgem como sequenciais ou de educação a distância. Essas iniciativas acabam por oferecer alternativas mais acessíveis e menos custosas em relação ao tempo, dinheiro e investimento intelectual para aqueles que procuram o ensino superior. Entre os anos de 2001 e 2010, o crescimento foi de 3,036 milhões para 6,379 milhões de matrículas no ensino superior brasileiro (110%). Nas instituições privadas, o crescimento foi de 2,091 milhões para 4,736 (126%), enquanto que nas instituições públicas o crescimento foi de 0,944 milhão para 1,643 milhão (74%). Ainda que essa discrepância tenha caído nas duas últimas décadas, as instituições privadas continuam com uma participação bem superior em relação às públicas no universo de matrículas do ensino superior. Segundo os autores, é preciso questionar não só a qualidade dos cursos ofertados, mas também se essas iniciativas contribuem para democratizar o ensino superior ou apenas reforçam as desigualdades sociais.

Segundo Chaves (2010, p. 17),

[...] as instituições acadêmicas são organizações bastante atípicas, apesar da articulação entre o mercado educacional e o restante da economia. Como qualquer organização, seu sucesso depende do desempenho de sua gestão, em especial das estratégias e da visão de seus líderes. Entretanto, a ideia de que as instituições de educação superior são empresas comuns tem feito com que estratégias do setor empresarial sejam importadas como solução para seus problemas gerenciais. Na prática, essas experiências não são bem-sucedidas. A educação não deve ser vista apenas como um negócio a ser comercializado, em que os estudantes não passam de clientes-consumidores. A reflexão crítica que a educação deveria promover encontra-se cada vez mais distante.

O Sistema Federal de Ensino Superior é regido pela LDB (Lei nº 9.394/1996) e pelo decreto nº 2.306/1997, sendo coordenado pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). De acordo com Neves (2002), o sistema é organizado da seguinte maneira: Instituições universitárias; Universidades; Universidades especializadas; Centros universitários; Instituições não universitárias; Institutos superior de educação; CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e CETs; Faculdades isoladas; e Faculdades integradas.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), no art. 43, a educação superior tem as seguintes finalidades:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua;
- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- 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).

Silva A. (2014) coloca que existe uma urgência no fortalecimento da democracia nas sociedades, exigindo de todas as áreas de conhecimento da educação superior um grande desafio: a construção de uma nova educação. Essa educação se dá no espaço acadêmico universitário em que há a formação de profissionais, visando o domínio dos conhecimentos técnico-científicos e específicos da profissão. A nova educação colocada pelo autor é aliada à competência política de modo a contribuir para a humanização das pessoas, estabelecendo o respeito integral aos direitos de todos e todas, na preservação de um ambiente saudável e sustentável.

De acordo com Severino (2007, p. 22),

o ensino superior visa atingir três objetivos, que são articulados entre si. O primeiro objetivo é o da

formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social.

O autor coloca também que para dar conta desses objetivos, a Universidade desenvolve atividades específicas, quais sejam: o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas atividades articuladas entre si assumem uma perspectiva de prioridade nas diversas circunstâncias histórico-sociais em que os desafios humanos são postos. A distinção entre as funções de ensino, de pesquisa e de extensão, no trabalho universitário, é apenas uma estratégia operacional, não sendo aceitável conceber-se os processos de transmissão da ciência e da socialização de seus produtos, desvinculados de seu processo de geração.

2.1.2 O Gestor Universitário e suas Responsabilidades Administrativas

O ambiente dinâmico desafia as organizações em nossa sociedade. As forças econômicas, sociais, políticas, tecnológicas, culturais e demográficas que estão em constante mudança exigem uma nova postura dos administradores das universidades. É importante destacar a necessidade de planejamento com base em fatores internos e externos em todos os escalões. Seu exercício é responsabilidade de cada membro da organização (FINGER, 1991).

As principais características das instituições universitárias são apontadas por Estrada (2000): os grupos de profissionais atuam de modo independente e compartilham os mesmos recursos; a estrutura de poder é mal definida; os objetivos são mal definidos; o corporativismo é muito forte; as mudanças dos principais administradores são frequentes; as considerações políticas podem dominar; a tomada de decisão é incrementalista; o sistema de avaliação é limitado; muitos grupos de interesse tentam influenciar as decisões; e, as mudanças geralmente ocorrem com reações e crises.

Nesse contexto, Carvalho, Bertol e Alberton (1998, p. 142) elegem como atitudes e responsabilidades dos administradores universitários:

- definir e rever periodicamente os valores, a missão, a visão e as estratégias da instituição, fazendo com que ela funcione em função disto;
- coordenar e orientar a adequação de estruturas, sistemas, recursos, processos e procedimentos;
- promover o mapeamento, análise e tratamento das disfunções e deficiências institucionais;
- contribuir para harmonizar os interesses da instituição, dos profissionais universitários, do mercado e dos clientes;
- acompanhar, avaliar e orientar o desempenho institucional; e
- administrar os conflitos, as comunicações entre departamentos, os setores e as pessoas, o comportamento, o moral e a motivação dos profissionais universitários.

Longo (2003) coloca que é essencial o desenvolvimento dos dirigentes públicos, cujas competências deverão ser diversas e baseadas num conjunto de atributos, tais como: motivos e traços de caráter; conceito de si mesmo; atitudes e valores; habilidades; e, capacidades cognitivas e de conduta. “Na maior parte dos ocupantes de cargos de direção nas instituições de ensino superior são professores e são conduzidos a posições administrativas. Muitas destas pessoas não se sentem administradores e nem agem como tal” (MEYER, 2000, p. 139).

Colombo (2010) afirma que o maior patrimônio das instituições de ensino são os seus colaboradores. Porém, a gestão de pessoas ainda precisa percorrer um longo caminho já que o gerenciamento de profissionais de forma eficaz é atualmente utilizado por poucos. Para a autora, as pessoas devem ser tratadas como peça-chave, para que deem o melhor de si com comprometimento e alto nível de qualidade. Para que isso se torne cada vez mais realidade, os gestores precisam agregar os melhores esforços, mostrando por meio de ações e não de palavras, o valor de um colaborador para a conquista de patamares superiores rumo à excelência.

Finger (1991) coloca que são muitos os desafios para os que desempenham alguma função na universidade. Para os professores, há uma grande oportunidade de superar-se, superando o conhecido e tornando visível o idealizado. Para aqueles que pretendem desenvolver um trabalho criativo, esse é o melhor ambiente devido à convivência diária com pessoas jovens, grande maioria aberta às novas experiências e trabalhos. Para os alunos, cabe o desafio de superação das gerações mais velhas. Na universidade, eles encontram a oportunidade de conhecer com liberdade as diversas correntes de pensamento, desde o humanismo mais puro ao tecnicismo extremo. Em geral, a comunidade universitária encontra na instituição infinitas possibilidades de crescimento pessoal e social.

A gestão universitária exige preparação constante de quem a exerce e implica:

- domínio das informações institucionais e dos indicativos mais importantes de produção e disseminação do conhecimento na universidade;
- conhecimento da história institucional e do processo evolutivo que esta enfrentou no decorrer de sua existência;
- sintonia com as tendências sócio-econômico-político-culturais mundiais, bem como atenção permanente no que tange às expectativas e necessidades do mercado;
- capacidade de diálogo e respeito aos argumentos e posturas divergentes com relação à condução institucional, procurando incorporar sempre os novos conceitos aprendidos com as pessoas divergentes - desde que eles não ameacem a identidade institucional;
- respeito à importância da função que exerce, mediante assunção da autoridade que lhe cabe na instituição e seu efetivo exercício nos momentos em que isso se fizer necessário; em outras palavras, o gestor não pode ter medo de exercer a autoridade que é própria do seu cargo;
- compromisso com a qualidade pessoal e institucional, buscando atingi-la em cada ação ou evento e disseminando esse

compromisso entre os atores sociais que à universidade se vinculam;

- adoção de conduta criteriosa e ética nas relações que estabelece para que adquira a credibilidade e a confiabilidade necessárias para administrar a instituição e seus conflitos (ALMEIDA, 2001, p. 302).

Almeida (2001) afirma que os gestores devem saber identificar os pontos fortes da instituição, compreendendo o diferencial em relação a outras universidades. Do mesmo modo, é necessário saber identificar os pontos fracos a fim de superá-los e elevar o desempenho institucional, conquistando credibilidade nacional e internacional. Para o autor, encarar a gestão universitária como um compromisso com o aperfeiçoamento da espécie humana faz dessa tarefa a mais significativa na universidade, a qual deve ser desempenhada por pessoas que estejam conscientes dessa responsabilidade e que demonstrem, por palavras e ações, a coerência e a sabedoria necessárias a essa imprescindível missão.

É possível constatar que a gestão universitária é compreendida por muitos desafios e também responsabilidades, as quais precisam ser cumpridas a rigor. Na sequência, passa-se, a discutir a Responsabilidade Social na Educação Superior.

2.2 RESPONSABILIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB O ENFOQUE DA GESTÃO

A sociedade como um todo, bem como as instituições de Ensino Superior nela inseridas, estão em processo de transformação global em todos os contextos, embora com especificidades nos diferentes lugares do mundo. No papel da Educação Superior existe o desempenho de gerar e disseminar conhecimento para a sociedade como um todo, que deveria estar aliado à responsabilidade de servir ao bem comum (ESCRIGAS; LOBERA, 2009). De acordo com Pinto (2009), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO vem se dedicando em pensar sobre as questões que envolvem a universidade socialmente responsável, dentre outros órgãos internacionais. A UNESCO possui uma Rede Universitária Global para Inovação (GUNI/Global University Network for Innovation) caracterizada como um espaço para discutir assuntos referentes ao Ensino Superior.

Dentre as oportunidades para a criação de estruturas que orientassem o papel social das universidades, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação Superior (World Conference on Higher Education - WCHE) promovida pela UNESCO em 1998. Por meio dos relatos nacionais foram elaborados diagnósticos, análises e propostas para a transformação das IES. Porém, poucas dessas estruturas foram incorporadas aos sistemas de Educação Superior (ESCRIGAS; LOBERA, 2009). Os autores acreditam que no futuro a visão e a missão da Educação Superior deverão ser reorganizadas para atender aos desafios da sociedade a fim de se reinventar uma resposta inovadora e socialmente comprometida que acrescente valor ao processo de transformações sociais. Dentre os desafios, estão a criação e a distribuição de conhecimento socialmente relevantes, presentes em atividades essenciais das universidades, fortalecendo sua responsabilidade social.

De acordo com Silva I. (2014), a responsabilidade social vem se apresentando relevante na educação superior, tanto como elemento incorporado à gestão, aos processos educativos e às práticas institucionais, quanto como preocupação da ciência e objeto de pesquisa. Como categoria em construção, a responsabilidade social convida a universidade à reflexão crítica, à discussão interna, à busca pelo alinhamento de concepções e ao posicionamento institucional que responda de forma coerente às demandas sociais em conformidade com a missão, identidade e cultura de cada instituição de ensino.

Segundo Larrán-Jorge e Andrades-Pena (2015) e Moura (2010), o fato de as universidades públicas receberem recursos da administração pública e gozarem de alto grau de autonomia na tomada de decisões estratégicas e de gestão cotidiana faz com que exista uma importante obrigação por parte dessas instituições de prestação de contas à sociedade com relação à utilização dos recursos. Larrán-Jorge e Andrades-Pena (2015) analisa cinco teorias que poderiam contribuir para a construção de um marco teórico a respeito da Responsabilidade Social Universitária (RSU). São elas: teoria da agência, teoria dos *stakeholders*, teoria da legitimidade, teoria institucional e teoria baseada em recursos e capacidades. As teorias possuem inclinação ao âmbito empresarial, porém, são as que melhor se ajustam na tentativa de explicar o compromisso com a responsabilidade social das universidades.

O autor coloca que a teoria de agência dá enfoque à prestação de contas na medida em que a universidade goza de autonomia e deve usar de transparência para responder a sociedade sobre os seus gastos. A

teoria da legitimidade coloca, principalmente, a utilização de políticas de divulgação de informação social e ambiental para legitimar seu compromisso com a sociedade. A teoria institucional analisa a universidade desenvolvendo práticas socialmente responsáveis fundamentadas na pressão institucional exercida por diferentes organismos sociais para garantir sua sobrevivência e êxito. A teoria baseada em recursos e capacidades coloca a RSC nas universidades como um mecanismo para geração de vantagens competitivas e sustentabilidade. Por fim, a teoria dos *stakeholders*, que é considerada pelo autor a que mais se adequa às especificidades da universidade porque reforça o compromisso com a satisfação das necessidades e expectativas das diferentes partes interessadas em cada uma de suas funções (ensino, pesquisa e extensão). Ademais, nessas diretrizes, a RSU é fundamentada em um modelo de direção e gestão das universidades baseadas em uma série de princípios sociais, éticos e ambientais, os quais devem existir em cada função da universidade.

Segundo Morosini (2008), a GUNI coloca a responsabilidade social universitária como a capacidade que tem a universidade como instituição de difusão e colocação em prática de um conjunto de princípios e valores por meio de quatro processos principais, quais sejam:

gestão, docência, investigação e extensão. São os valores e princípios declarados: no plano pessoal: dignidade da pessoa, liberdade, integridade; no plano social: bem comum e equidade social; desenvolvimento sustentável e meio ambiente; sociabilidade e solidariedade para a convivência; aceitação e apreço a diversidade; cidadania, democracia e participação; e no plano universitário: compromisso com a verdade; excelência; interdependência e transdisciplinaridade (MOROSINI, 2008, p. 5).

Nesse sentido, Moura (2010) coloca que o processo de instauração de uma política de responsabilidade social da universidade está fundamentado no estabelecimento do vínculo com a sociedade e suas dimensões de desenvolvimento econômico, social e ambiental. É preciso que haja mobilização de seu público interno na disseminação dos conceitos de responsabilidade social, resultando na construção de compromissos e responsabilidades perante a comunidade. Essa política deve estar sustentada em princípios éticos e democráticos, tais como a

promoção do desenvolvimento regional, o incentivo à participação da comunidade e o reconhecimento às instituições legítimas de representação da sociedade organizada e comunidade universitária. Segundo a autora, as políticas de responsabilidades sociais da universidade devem ser continuamente repensadas, se possível, em espaços propícios para debates junto às comunidades (interna e externa). Assim, é possível analisar indicadores sociais que servirão como indicadores de ações a serem desenvolvidas nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

Para Vallaey (2006), a responsabilidade social universitária exige articulação de todos os setores da instituição a fim de promover princípios éticos e de desenvolvimento social sustentável, proporcionando a formação de cidadãos responsáveis. O autor propõe uma nova parceria entre a universidade e a sociedade, redefinindo as atividades de ensino, pesquisa e extensão com base em três grandes eixos: a responsabilidade social da ciência; a formação visando à cidadania democrática; e, a capacitação para o desenvolvimento. O núcleo central da responsabilidade social da educação consiste em “fazer da educação um fenômeno que eleva os interesses particulares em categorias de valor público, assim construindo as bases de uma cidadania pública” (DIAS SOBRINHO, 2005b, p. 92). Corroborando com essa ideia, Hernández et al. (2015) colocam que a universidade precisa definir uma visão integral de suas funções acadêmicas: docência, pesquisa e extensão, baseando-se em um novo modelo que permita a conexão entre o que a sociedade necessita e a pertinência social que pretende a instituição universitária, diminuindo também o hiato entre o discurso e a ação.

Outro relevante desafio emergente da Educação Superior seria a ponte entre a pesquisa científica com os desafios coletivos, tais como sustentabilidade, mudança climática e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, entre outros. Certamente, isso traria grandes avanços impactantes no futuro e tornariam evidentes os elos entre a atividade acadêmica e as necessidades sociais. “É essencial aumentar a habilidade de estabelecer um compromisso entre pesquisa e prática em questões relacionadas ao desenvolvimento humano e social” (ESCRIBAS; LOBERA, 2009, p. 13).

Segundo os autores, existe a necessidade das IES tornarem suas relações externas mais efetivas, democratizando o acesso ao conhecimento e fornecendo orientação especializada às instituições e à sociedade civil em geral. Para se chegar a uma transformação social é preciso uma maior articulação entre governos, sociedade civil, grupo

intelectualizado e empresas. Dessa forma, a sociedade civil precisa enxergar as universidades como parceiras com as quais pode desenvolver alianças e intercâmbio.

Não pode ser considerada a responsabilidade social como “um mero paliativo para as mazelas das instituições educativas e da sociedade, mas pode constituir-se em olhar diferenciado sobre o fazer executivo, facilitando diálogos, compromissamentos, profissões e ações auto-responsabilizantes de todos e de cada um” (RODRIGUES, 2008, p. 155).

Calderón (2000) relata a situação do Ensino Superior brasileiro na década de 90 quando surgem diversas instituições privadas de ensino superior, denominadas pelo autor de “universidades mercantis”, as quais dedicam-se a oferecer o ensino como produto, tornando os alunos consumidores-clientes, visando prioritariamente o lucro e sem compromisso com a excelência acadêmica. Essas instituições se opõem à ideia da universidade como instituição social voltada ao ensino, pesquisa e extensão, detentora do ensino universitário como direito social e atividade não lucrativa. Em contrapartida, essas universidades mercantis foram responsáveis pela democratização do ensino superior. Por meio delas, um grande número de pessoas pode ter acesso a uma universidade. Com relação à qualidade do ensino, o autor coloca a importância do controle do Estado nas atividades dessas universidades.

A responsabilidade social do ensino superior foi contemplada como dimensão institucional obrigatória na Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), que disciplina o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES):

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

[...]

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao

desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

O SINAES tem como princípios fundamentais: a responsabilidade social com a qualidade da educação superior, o reconhecimento da diversidade do sistema, o respeito à identidade, à missão e à história das instituições e a globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser continuamente avaliada com base em um conjunto significativo de indicadores de qualidade. A proposta do SINAES é uma avaliação sistêmica e focada nas IES que consigam realizar ao mesmo tempo as funções de avaliação e regulação. Independentemente de sua natureza jurídica e de seus propósitos, as IES precisam ser entendidas como instituições sociais e devem ser avaliadas e se deixar avaliar periodicamente (DIAS SOBRINHO, 2010).

Segundo Nogueira (2012), as instituições de ensino superior enfrentam um contexto marcado pela competitividade local, regional e global, pelas exigências governamentais e institucionais, pelos anseios da comunidade acadêmica em que estão inseridas. Nesse panorama, elas procuram análise mais aprofundada acerca do desenvolvimento das suas atividades e a consequente qualidade delas resultante, tendo em vista a prestação de contas à sociedade, considerando critérios de excelência, equidade e relevância social. Para o autor, o SINAES é considerado o principal regulador em termos de verificação da qualidade em suas diversas dimensões. Um bom funcionamento do SINAES vem por intermédio da avaliação institucional, permitindo que a IES elabore um autodiagnóstico das condições de oferta das atividades acadêmicas. O objetivo maior é avaliar para aperfeiçoar continuamente o trabalho de educação superior, ou seja, a busca pela qualidade.

Em contrapartida, para Rosetto (2011), a lei dos SINAES não apresenta clareza na definição do que seria a Responsabilidade social das IES e faz referência aos termos “compromisso social” e “responsabilidade social”, os quais podem se complementar ou terem interpretações antagônicas. A explicação do proposto pela lei do SINAES para o termo da RSU está mais alinhada à proposta de RS corporativa, sendo que nas universidades não cabe a filantropia, a prestação de serviços à comunidade ou campanhas de *marketing*. Para a autora, a RS da IES não pode ser quantificada em número de projetos de extensão como propõe o SINAES, pois seu significado vai além, já que seu papel social está na formação individual de cada ser humano que atua no espaço universitário. Assim, o conceito de RS necessita ser

debatido em todas as esferas públicas para que se possa buscar uma definição em que haja consenso tanto para as Universidades quanto para as IES e, principalmente, para os gestores do Ensino Superior.

Para Ribeiro (2013), a responsabilidade social das IES pode assumir pelo menos dois vetores: a busca pela qualidade, analisando a atuação da universidade no que se refere ao desempenho de suas funções básicas e, assim, perseguir a qualidade; como também pode servir para identificar os serviços prestados à sociedade, como um mecanismo de prestação de contas a quem a financia. A avaliação vista como uma mera prestação de contas ou *accountability* se constitui numa perspectiva de avaliação com uma preocupação com a competitividade internacional e com a eficácia dos investimentos em educação.

O Quadro 1, a seguir, apresenta alguns dos conceitos encontrados de Responsabilidade Social Universitária na literatura.

Quadro 1 - Conceitos de Responsabilidade Social Universitária

(continua)

Conceito de Responsabilidade Social Universitária	Referência
Consiste em difundir e praticar um conjunto de princípios e valores por meio de suas principais funções de ensino, pesquisa, envolvimento da comunidade e gestão institucional, que podem incluir compromisso com a verdade, justiça e ética, a promoção da equidade social e o desenvolvimento humano sustentável; reconhecimento da dignidade do indivíduo e da liberdade; valorização da diversidade e multiculturalismo; e promoção dos direitos humanos, democracia e responsabilidade cívica.	Mohamedbhai (2011)
Baseia-se na capacidade que a universidade tem de difundir e colocar em prática um conjunto de princípios e de valores gerais e específicos, com base em quatro processos tidos como primordiais na universidade, isto é, gestão, docência, pesquisa e extensão universitárias, atendendo, assim, do ponto de vista social, à própria comunidade universitária, à região e ao país.	Jimenez et al. (2006)
Visa estabelecer relações entre as diversas áreas institucionais em projetos de promoção social, com princípios éticos, de desenvolvimento social, equitativo e sustentável, objetivando a transmitir saberes responsáveis para a formação de cidadãos igualmente responsáveis.	Vallaey (2006)

Quadro 1 - Conceitos de Responsabilidade Social Universitária

(conclusão)

Conceito de Responsabilidade Social Universitária	Referência
Significa relevância científica e pertinência, fortalecimento da vida democrática e da justiça social, aprofundamento da ética e do sentido estético da sociedade. O sentido essencial da responsabilidade social da educação superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo e que sejam importantes para o desenvolvimento econômico que tenha sentido de cidadania pública.	Dias Sobrinho (2005b)

Fonte: Adaptado de Sousa Júnior et al. (2013).

Sousa Júnior et al. (2013) colocam que não existe um instrumento de coleta de dados padronizado para uma avaliação das ações de responsabilidade social desenvolvidas nas IES, pois não é um fenômeno que possa ser observado diretamente como receita e despesa ou tempo e distância. Dessa forma, os autores propõem um instrumento de coleta de dados sob a forma de questionário, elaborado com base nas seguintes dimensões: social, ambiental, legal, ética, econômica e fundamentada nos temas centrais da ISO 26000. Em seguida, foi possível desenvolver uma escala de medida por meio da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para identificar, mensurar e avaliar tais ações. A partir das respostas dos respondentes a uma série de itens, a TRI possibilita a estimação dos parâmetros dos itens e dos respondentes em uma escala de medida que permite estabelecer níveis para diagnosticar as ações de Responsabilidade Social das IES.

Ribeiro (2013) faz uma análise sobre a Responsabilidade Social Universitária nas dimensões social, cultural, ambiental e econômica, as quais representam os desafios das universidades na contemporaneidade. A abordagem metodológica foi qualitativa e se deu de duas formas: por meio de um estudo dos estatutos de 15 universidades públicas portuguesas e 27 universidades públicas federais brasileiras; e um estudo na Universidade Estadual do Piauí. Por meio da análise documental chegou-se ao resultado de que 100% das universidades federais brasileiras demonstram em seus Estatutos preocupação com o desenvolvimento social e cultural, comparando com o desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento econômico. O desenvolvimento econômico aparece em segundo lugar com 37,03% e o desenvolvimento sustentável atinge apenas 18,5% dos documentos analisados.

A autora coloca que o conhecimento da universidade usado com a finalidade de promover o desenvolvimento social constitui uma universidade capaz de levar os estudantes a desenvolver consciência crítica sobre o mundo no qual vivem e auxiliá-los a melhor articular processos alternativos para a construção de sociedades melhores, mais justas e mais democráticas. Nesse contexto, a universidade pode praticar a ética do desenvolvimento e buscar o conhecimento da realidade, pois a responsabilidade social diz respeito a uma forma de gestão capaz de assistir aos grupos sociais excluídos pela pobreza, pela fome, pela falta de segurança, pelas enfermidades e pela falta de garantias de seus direitos sociais. A partir da formação ética dos estudantes, por meio da reflexão e da vivência de experiências de solidariedade e voluntariado com a comunidade, acontece a promoção da responsabilidade social nas universidades.

Em outro contexto, Sandu et al. (2014) colocam que a missão do ensino superior é atender às necessidades específicas de educação e formação profissional do indivíduo, bem como as necessidades de desenvolvimento social e econômico de sociedade. De acordo com a visão de sustentabilidade, a implementação de um Sistema de Gestão de Responsabilidade Social no ensino superior é uma das soluções viáveis para resolver os atuais problemas da sociedade. A implementação eficaz do sistema no ensino superior significa aproximar o aluno como um participante ativo no processo educacional, o professor como um treinador, gerente e líder, unidade de educação com o papel de modelagem dos recursos humanos socialmente responsáveis. Os autores desenvolvem uma série de propostas para a implementação de um sistema de gestão de responsabilidade social no ensino superior com base em personalização de alguns requisitos da Lei Nacional de Educação e depois adaptá-los às exigências da norma SA 8000 de responsabilidade social.

Ainda segundo os autores, a aderência do ensino superior ao padrão estabelecido pela SA 8000 não é uma moda, mas sim uma maneira de enfrentar os novos desafios e manter suas atividades em um ambiente competitivo, atendendo às necessidades de intervenientes na dinâmica do mercado global. A norma SA 8000 nas unidades de ensino envolve, dentre outros, uma abordagem focada em todos os envolvidos (fornecedores, clientes, administrações locais, estado) no processo de educação de uma atitude socialmente responsável; concentração dos esforços da organização sobre a aplicabilidade (resultados), e menos teorização (documentação) dos requisitos das normas e exigências da legislação, estabelecendo indicadores de desempenho; expansão da lei

de educação com critérios de avaliação sobre a responsabilidade social dos auxiliares de pessoal, professores e alunos a fim de conduzi-los na execução dos objetivos estratégicos.

Para Vallaeys (2014), o paradigma das universidades latinoamericanas de definirem a responsabilidade social universitária como o compromisso solidário com as comunidades mais vulneráveis vem sendo amplamente criticado. A RSU não deve ser reduzida à extensão universitária e sim expandida a todas as suas devidas áreas: da gestão, ensino, pesquisa e extensão. Para o autor, os empresários têm de entender que a responsabilidade social da empresa não é filantropia, na mesma medida que os universitários possuem dificuldade de entender que a RSU não é extensão universitária. A seguir, a figura 1 demonstra os quatro pilares em que devem estar compreendidos os entendimentos da RSU, para que a gestão universitária seja a mais eficiente possível.

Figura 1 - Pilares da RSU



Fonte: Dados primários (2016).

No que tange à responsabilidade social universitária, uma das questões quase unânime entre os autores é o fato de que ela deve ir de encontro ao perfil e à missão educacional da instituição, havendo a compreensão do âmago de seu compromisso com o progresso e o desenvolvimento em seu contexto social. A partir dos objetivos e

finalidades, é possível identificar os desafios da instituição relativamente a ensino, pesquisa, extensão e gestão, os vieses capazes de delinear a responsabilidade social. A gestão socialmente responsável, segundo Carbonari (2011), ultrapassa as ações de extensão universitária, pois engloba as atitudes e os procedimentos de seus gestores. Essa gestão envolve planejamento, acompanhamento e avaliação de resultados no sentido de atingir metas e objetivos estabelecidos em seu Estatuto ou Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Assim, o pensamento institucional deve se focar nos impactos produzidos pela responsabilidade social universitária, no funcionamento da instituição e na formação acadêmica e profissional. Segundo Vallaeys (2006), estes impactos definem quatro eixos da gestão socialmente responsável, que são: gestão da organização propriamente dita: clima organizacional, gestão de recursos humanos, processos democráticos internos; gestão da formação: organização curricular e metodologias de ensino; gestão do conhecimento: produção e difusão do saber, investigação e modelos epistemológicos; e, gestão da participação social: desenvolvimento da comunidade.

De acordo com Ribeiro (2013), a responsabilidade social universitária se configura em uma alternativa de modernização que permite a busca constante de redefinição da gestão socialmente responsável e crítica permanente sobre a maneira de pensar e adotar os processos educativos. Ainda que seja de origem empresarial, a responsabilidade corporativa na educação superior tem uma configuração bem diferente. Por seu caráter público, ela vai além de um produto ou serviço. Trata-se de uma responsabilidade social que visa promover ações firmadas em princípios éticos que garantam o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões: social, cultural, ambiental e econômica. Assim, a instituição precisa convergir suas ações subsidiadas em compromissos sociais e educacionais, tais como: compromisso com equidade social, com sustentabilidade, com exercício da cidadania e da democracia; compromisso com a ciência, com a busca de sua identidade e de sua autonomia e com a geração de conhecimento para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

2.2.1 Responsabilidade Social na Educação Superior sob o enfoque da Formação

A educação é colocada como direito constitucional no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 120): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para Ruza e Suárez (2013), é de responsabilidade da universidade orientar adequadamente o estudante no alcance do propósito pedagógico e propósito social, promovendo assim um alto nível de aprendizagem e uma alta qualidade de serviço. A universidade estará então cumprindo sua missão proporcionando ao aluno um conjunto de benefícios acadêmicos, pessoais e sociais. Bittencourt (2003) coloca em suas reflexões a importância da universidade oferecer uma formação ampla, fundamentada em quadros teóricos e analíticos gerais, com disponibilidade para a inovação, capacidade de negociação, de modo que cria oportunidades para os trabalhadores e não a adaptação aos interesses do mundo empresarial. Para Held (2006), a universidade tem a responsabilidade de construir cidadãos completos, interessados nas necessidades do seu entorno social e não unicamente concentrados em satisfazer seus próprios interesses.

Nesse contexto, Escrigas e Lobera (2009, p. 8) colocam que:

Uma sociedade embasada em um modelo de produção centrado em conhecimento e tecnologia, e que empurra o conhecimento humano, social, ético e filosófico para segundo plano devido a sua falta de valor de troca, pode ser uma sociedade com um sistema de produção com base no conhecimento, mas não pode ser chamada de uma sociedade de conhecimento. Uma sociedade hipertécnica, que é deficiente em compreensão humana e em capacidade de prover contextos e condições decentes para toda a vida no planeta, com iguais oportunidades para todos, precisa repensar uma maneira de criar uma sociedade verdadeiramente embasada em conhecimento.

Os autores destacam um dilema com relação às funções e aos objetivos das atividades educacionais e de pesquisa, que está diretamente ligada ao que entendemos por conhecimento; ao valor que

se dá a diferentes tipos de conhecimento; aos conteúdos que se seleciona para transmitir aos cidadãos que estão no mais alto nível de educação; e, à mensagem que se dá à sociedade com relação ao que é ou não é importante saber para viver na sociedade contemporânea. “A maneira pela qual essas considerações são tratadas determinará o papel do sistema da Educação Superior no futuro” (ESCRIGAS; LOBERA, 2009, p. 8).

Nesse contexto, Dias Sobrinho (2005b) afirma que a chamada sociedade do conhecimento demanda grandes possibilidades e desafios à educação superior, tendo o conhecimento como matéria-prima principal do desenvolvimento econômico. Todavia, segundo o autor, a maioria da população mundial não tem acesso a esses benefícios e nessa desigualdade está o principal desafio da educação superior: enfrentar esse problema de equidade.

Carbonari (2011) e Castanho (2011) colocam que a educação, como um bem social, tem o compromisso com a formação e com o desenvolvimento dos cidadãos. Ao contemplar em seu projeto pedagógico a responsabilidade social, as IES assumem o compromisso para além da instrução, sendo corresponsáveis pelas transformações necessárias e exigidas pela sociedade globalizada e comprometida com os valores da responsabilidade social e da sustentabilidade. “Refletir sobre a contribuição e a responsabilidade social das universidades envolve um exame completo da sua missão. Os últimos anos trouxeram incertezas em termos de forma e do conteúdo dessa questão fundamental” (ESCRIBAS; LOBERA, 2009, p. 9).

Corroborando com os autores, Dias Sobrinho (2005b) afirma que a questão ética da educação superior – sejam elas públicas ou de iniciativa privada – reside no sentido público e social de suas funções. A formação significa também promoção de valores, desenvolvimento moral e intelectual, autonomização do sujeito, participação na vida social, cidadania. De acordo com o autor, a responsabilidade social das instituições educativas consiste, essencialmente, no desenvolvimento da ciência e na formação dos cidadãos, ou seja, no cumprimento da produção de conhecimentos e promoção de valores que acrescentem humanidade à vida das pessoas. Seria esse o sentido mais importante da dimensão ética da educação.

Vallaey (2006) afirma que a formação ética precisa ser transversal, ou seja, não em uma única disciplina, e sim em todas elas. É algo bastante complexo, pois demanda discussões sérias em sala de aula, principalmente, sobre as implicações éticas do exercício profissional.

Além disso, faz-se relevante que o estudante experimente situações reais de trabalho junto à comunidade, de solidariedade ativa, de voluntariado.

“As IES deveriam avaliar a importância vital de focar o desenvolvimento contextual humano e social, e aceitá-lo como seu primeiro objetivo educador” (ESCRIBAS; LOBERA, 2009, p. 11). Os autores colocam a importância de se ter uma educação cidadã com consciência cívica, pois as universidades educam cidadãos do futuro que são responsáveis pelos sistemas sociais que as futuras gerações herdarão. Para eles, o sistema atual de educação é baseado no treinamento competitivo dos seres humanos e que deveria ser substituído por uma educação de cidadãos instruídos sobre a condição humana e social, com consciência ética e comprometimento cívico. Afinal, esses cidadãos partilharão valores com a sociedade por meio do exercício de sua profissão. “As instituições de ensino tornam-se, então, o ponto de partida para comportamentos sócio ambientalmente responsáveis” (CASTANHO, 2010, p. 249).

Corroborando com essa ideia, Castanho (2010, p. 233) coloca:

Quando a organização é uma instituição de ensino, essa responsabilidade para com a sociedade destaca-se por sua natureza formativa, traduzida em sua capacidade de transformar e fortalecer os indivíduos, de provocar mudanças na sociedade e de responder às suas necessidades. A educação é de importância vital para a humanidade, e as instituições de ensino se comprometem com a sociedade, local e globalmente, não apenas quando produzem e disseminam conhecimentos e tecnologias, mas principalmente quando assumem seu papel de despertar a consciência dos educandos para a responsabilidade social, i.e., quando preparam indivíduos para a autonomia e educam para o desenvolvimento sustentável. Além disso, considerando-se o lado corporativo, as instituições de ensino são socialmente responsáveis quando cuidam da gestão acadêmica, da gestão de pessoas, da gestão administrativo-financeira e da gestão de marketing, pautando-se pelos mesmos princípios de responsabilidade social apreendidos aos alunos.

Segundo o autor, a formação do indivíduo envolve aprendizado com autonomia, habilidade de identificar e solucionar problemas, desenvolvimento da criatividade, pró-atividade, autocontrole, cooperação, motivação, capacidade de trabalhar individual e colaborativo, dentre outros. Em suma, a formação do indivíduo precisa desenvolver capacidades de cooperação e de autonomia nos alunos. Educando para a autonomia se estará educando para o mundo, fazendo da sala de aula um espaço de pensar e de fazer pensar as diversas possibilidades de ampliação e aplicação do tema da responsabilidade social. Corroborando com o autor, Moura (2010) coloca que a formação não deve ser apenas voltada para o trabalho e para o lucro. Na verdade é preciso formar indivíduos em toda a sua amplitude de homem econômico, social e ético. Uma educação para o desenvolvimento, criando condições para a criatividade e o senso de observação do educando, tornando-se uma pessoa e um profissional mais produtivo e responsável.

Segundo Sordi (2005, p. 33):

Dada a complexidade de desenvolver em nossos alunos a consciência de seu papel social, defendemos que todo espaço e toda atividade que se intitula educativa deva conter em si o compromisso com a responsabilidade social e cuidar de que a mesma seja praticada, exercitada em situação real, no presente, fortalecendo a ação providenciadora de um futuro mais humano e humanizado.

Para Escribas e Lobera (2009), a responsabilidade social das universidades consiste em uma gama de ações e processos que objetivam atender às necessidades do ambiente ao seu entorno de maneira efetiva com forte senso de ética. Para isso, é necessário assumir um compromisso público com os interesses gerais da sociedade na qual elas se inserem. Além disso, o sistema de Educação Superior é responsável por formar pessoas que ocuparão diversas posições de responsabilidade na sociedade. Dessa forma, suas decisões com relação ao ensino, pesquisa e extensão, em todas as profissões, podem resultar em um impacto positivo ou negativo no progresso da humanidade como um todo e nas sociedades. Sendo assim, a Educação Superior possui responsabilidade fundamental no que diz respeito aos conteúdos de currículos, aliados à ética e aos valores que eles incorporam. “Dessa

forma, deveríamos nos preocupar com o tipo de educação que recebem aqueles que têm acesso à ES, e que intercâmbios e retornos eles estabelecem com a sociedade” (ESCRIBAS; LOBERA, 2009, p. 9).

Rojas Mix (2003, p. 127) coloca que “a universidade não pode renunciar à Utopia porque seu projeto de futuro só pode ser o de uma sociedade melhor e seu compromisso ético na sociedade democrática não pode prescindir de formar um cidadão mais humano”. Escribas e Lobera (2009) descrevem a necessidade de se contemplar nos currículos dos cursos tópicos como a sustentabilidade, a interculturalidade, valores éticos, habilidades intelectuais e diversidade. Para Evangelista (2000), por meio dessa nova orientação dos currículos, a educação é capaz de melhor se relacionar com a sociedade na busca pelo desenvolvimento sustentável. Além disso, essa mudança proporcionará uma formação integral de indivíduos, cidadãos profissionais e líderes mais competentes e capazes de solucionar problemas, avaliar cenários, propor inovações e incentivar o comprometimento das organizações com as questões da responsabilidade social.

Silva I. (2014) discorre sobre a Educação Socialmente Responsável (ESR) em seu estudo, como uma dimensão da RSU que diz respeito aos processos acadêmicos de formação humanística e profissional e às medidas de gestão e avaliação da qualidade acadêmica, no sentido do cumprimento da missão socialmente responsável da universidade. Assim, a ESR emerge como a dimensão da RSU que contempla a própria essência da missão e do fazer universitário – o ensino e os impactos educativos que de tal tarefa são desencadeados por meio dos processos de formação. A autora utiliza quatro de dez competências colocadas por Villar (2009) como sendo importantes a serem ensinadas, fortalecidas e apropriadas pelos estudantes na sua formação profissional na Universidade. As escolhidas pela autora são as mais ligadas à ética e cidadania, que são: atuação ética, valorização e respeito à diversidade, inovação e criatividade e gestão do conhecimento. A seguir, as competências e seus significados colocados pelo autor.

Quadro 2 - Competências cidadãs

Atuação ética	Demonstra sentido ético sustentado em princípios e valores de justiça, bem comum e dignidade absoluta do humano que estão a servir à sociedade de forma responsável em resposta às necessidades que ela demanda como pessoa, cidadão e profissional.
Valorização e respeito à diversidade	Reconhece o outro em sua dimensão humana sem incorrer em práticas discriminatórias e compreendendo que as diferenças sociais, culturais e de capacidade enriquecem a convivência.
Inovação e criatividade	Gera novas respostas, produtos ou serviços para melhor atender as necessidades do entorno sociocultural, profissional, laboral e científico.
Gestão do conhecimento	Processa o conhecimento e o que implica conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar conforme as exigências do meio sociocultural.

Fonte: Adaptado de Villar (2009).

Para Villar (2009, p. 31), “a ética nos questiona sobre as más e boas práticas pessoais e sociais”. Nesse contexto, o autor coloca a necessidade de se ter profissionais conscientes da realidade social que os rodeia e do impacto de suas ações e decisões, reforçando ainda mais a necessidade da construção de um perfil ético-profissional socialmente responsável, íntegro e coerente com seus valores e suas decisões. O autor coloca a competência de atuação ética em três diferentes níveis de domínio:

- a) Nível 1: descobre dilemas éticas na vida cotidiana pessoal e social, descrevendo suas causas e consequências assim como os valores éticos em jogo.
- b) Nível 2: julga dilemas éticos de âmbito profissional, utilizando princípios éticos universais que têm como base a justiça, bem comum e a dignidade da pessoa e que se concretizam nos direitos humanos individuais e coletivos.
- c) Nível 3: atua frente a dilemas éticos complexos de sua própria realidade pessoal e profissional, colocando em prática valores contrastados com os princípios éticos universais, demonstrando um espírito de serviço social em seu desempenho profissional.

Segundo o autor, deve haver o exercício de resolução de dilemas éticos profissionais a partir de uma proposta ética de caráter universal vinculada aos direitos humanos em diálogo com posturas de valores próprios de cada estudante. Porém, existem muitos desafios nessa formação ética que tratam de algumas dificuldades, tais como: ensinamentos teóricos ético filosóficos são dificilmente compreendidos e apropriados pelos estudantes; falta de recursos pedagógicos para a preparação dos docentes; e, complexidade de avaliação da aprendizagem do aluno. O autor afirma que a melhora na eficácia da formação ética e de responsabilidade social se dá na integração social, sendo que essas competências envolvem habilidades cognitivas e afetivas na resolução de problemas mediante a tomada de boas decisões.

Para Villar (2009), a aprendizagem na prática dos projetos sociais se faz necessária para a qualidade educativa na formação ética dos alunos. Isso porque:

- trabalha na realidade social com pessoas e problemas sociais concretos;
- exige que o professor conecte o conteúdo curricular com tarefas concretas, as quais necessitam dos conteúdos para resolver problemas reais;
- exige muito dos alunos no aprendizado de como se deve se relacionar com pessoas que têm necessidades e problemas;
- têm relação de afetividade, autoestima, habilidades interpessoais e pessoais, valores concretizados, cruzados, questionados por todos os participantes. Tudo isso está em jogo para alcançar a aprendizagem;
- o aprendizado não é validado somente pelo professor, e sim pelo resultado do trabalho feito e como o trabalho foi realizado pelo aluno.

Segundo Silva, I. (2014), os objetivos da formação ética e cidadã voltam-se à promoção do estudante como autor de sua aprendizagem e corresponsável de sua formação integral e à promoção de formação baseada no desenvolvimento integral de competências e baseada em valores. Esses valores contemplam liberdade, verdade, justiça, bem comum, solidariedade e desenvolvimento sustentável. A formação ética e cidadã implica conhecer temas sociais e ambientais, responder às exigências de modernização e democratização social, econômica e política.

Dentre os benefícios proporcionados pelo ensino e aprendizagem com base na formação ética para a Responsabilidade social, Zuleta e

Reutter (2006) se propõem a destacar os seguintes:

- o docente se obriga a conectar o conteúdo curricular à execução de tarefas concretas, relacionando a resolução de problemas reais;
- inspira requisitos complexos ao estudante ao colocar em jogo exigências cognitivas e atitudes sociais, imprescindíveis para a interação com pessoas e com diferentes necessidades e inquietudes das comunidades;
- promove ambientes de aprendizagem que potencializam a independência, o desenvolvimento da autoestima, habilidades interpessoais e de projeção social, clareamento de valores, talvez esquecidos ou questionados por atores comunitários;
- trabalho interdisciplinar e intergrupar com objetivos concretos a atingir;
- aprendizagem validada pelos resultados dos projetos e pela percepção do público atendido sobre os benefícios alcançados.

Segundo Moura (2010), cabe à universidade proporcionar a formação de um profissional com pleno domínio da sua área de conhecimento, com entendimento na busca por inovações, capaz de usar a tecnologia, assim como ser capaz de contribuir como cidadão no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática. A autora coloca que a formação do profissional e cidadão se dá na sua interação com a sociedade, seja para se identificar culturalmente ou para tomar como referência para sua formação os problemas que irá enfrentar futuramente. A Extensão como prática acadêmica, que interliga a universidade com as demandas da população, possibilita a formação desse profissional e cidadão.

2.2.2 Responsabilidade Social Universitária e Cidadania

De acordo com Rosetto (2011), a universidade enquanto instituição social, que tem como função a produção e disseminação do conhecimento e a formação do cidadão, deve tornar-se responsável por sua contribuição para desenvolver a capacidade crítico-reflexiva de seus educandos, exercitando-os a compreender seu papel na sociedade como agentes de mudança. Segundo Oshiro (2000), “o cidadão deve saber pensar, ultrapassar a mera expressão de seus interesses particulares, concordar com um ponto de vista universal, encarar os problemas considerando o interesse da comunidade em seu conjunto”. Além disso, o autor coloca a importância da percepção do quanto se precisa

caminhar junto com outras pessoas, ajudar na construção de uma sociedade com bases na cidadania.

O termo cidadania se originou em Atenas na Grécia no século VIII A.C. Nessa época, gozavam de cidadania os indivíduos do sexo masculino, adultos e não estrangeiros ou escravos. Segundo Chauí (1994), os cidadãos possuíam igualdade perante a lei e o direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações que a cidade deveria ou não realizar. O termo cidadão era então utilizado para designar pessoas que possuíam privilégios e direitos. Os romanos foram os responsáveis por incluir as mulheres na cidadania, visto que reconheceram suas fortes presenças na sociedade. Enfim, os gregos e romanos iniciaram as discussões acerca da cidadania e de certa forma contribuíram para a evolução do termo, que hoje é estendido a todos os indivíduos, direito garantido muitas vezes por meio de lutas e guerras ocorridas ao longo dos tempos.

Para Gasca-Pliego e Olvera-Garcia (2011), a função prioritária da universidade é instituir a responsabilidade social da ciência por meio de uma gestão social do conhecimento para todos os atores sociais, promovendo assim a construção de uma cidadania informada, responsável e participativa, e que, principalmente, posicione-se ante a injustiça, a insustentabilidade, a violência e a corrupção. Segundo os autores, a responsabilidade social questiona a racionalidade econômica, o individualismo exacerbado, incentivando valores de solidariedade, cooperação, igualdade e respeito mútuo. Destacam a importância da educação voltada para a cidadania mundial, incluindo a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação para a paz, para os direitos humanos, para a prevenção de conflitos e a educação intercultural, como novas dimensões da cidadania global.

Para Dallari (1998), cidadania é um conjunto de direitos que oportuniza à pessoa a participação ativa da vida e do governo do seu povo. Para o autor, quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando em situação inferior dentro da sociedade. Já Marshall (1967) dá enfoque aos deveres de cidadania, pelos quais se invoca a cidadania em defesa dos direitos dos cidadãos. Nesse sentido, é colocada pelo autor, a necessidade de que os atos dos indivíduos sejam inspirados por um senso geral de responsabilidade para com o bem-estar da comunidade.

Para Matiz (2013), o cidadão necessita estar disposto a ter uma atitude aberta ao reconhecimento crítico do seu entorno, precisa ter inclinação emotiva para atuar com solidariedade com outros cidadãos, comprometendo-se em ações construtivas e não violentas, organizadas

coletivamente. Para a autora, um modelo de cidadania plena é composto por duas grandes dimensões: a cidadania crítica e a cidadania ativa.

De acordo com a autora, na cidadania crítica se pressupõe a cidadania como um processo em construção que contempla a releitura da realidade por seus sujeitos, identificando as características dessa realidade, os fenômenos que a compõem, a diferença de outras realidades, as diferentes visões que existem em uma mesma realidade e as relações interdependentes que comportam. Esse tipo de cidadania incita a avaliação constante e cotidiana da ordem socialmente estabelecida e a valorização de atitudes de resistência aos diferentes atores que defendem a reprodução diária dessa ordem. Existem critérios gerais que norteiam a noção dessa cidadania, tais como: a democracia como um estilo de vida, a interculturalidade como uma forma de relação com o outro, a indignação como a emoção a resgatar, a não violência como ação pacífica de troca e como aposta ética, a união social para o exercício da cidadania e expressão do poder político dos cidadãos. “La orientación crítica del enfoque se orienta no sólo a fomentar una actitud de discusión y de auto comprensión histórica de la realidad, sino que pone en juego la necesidad de generar posturas claras frente a la misma” (MATIZ, 2013, p. 209).

Com relação à cidadania ativa, Matiz (2013) afirma que é um segundo passo, uma vez que o cidadão já se apropriou da cidadania crítica. É um modelo proposto a partir de duas dimensões principais: como capacidade emotiva e como capacidade de gestão. No primeiro, o conceito diz respeito a resgatar a importância da emoção como motor principal da ação. Dessa forma, é preciso que os cidadãos saibam identificar as emoções geradas frente a realidade, principalmente, as emoções relacionadas aos processos de injustiça social, desigualdade, pobreza e exclusão social. É um convite a entender não só como os indivíduos se relacionam, racionalmente, mas também como se relacionam emocionalmente. A emoção ressaltada pela autora é a indignação que deve ser mobilizadora e derivada da sensibilidade pelos outros e que clama a luta pela superação das injustiças. Nesse processo também se invoca a atuação frente as emoções experimentadas e identificadas, mediante os princípios filosóficos da não violência.

De acordo com a autora, a capacidade de agência diz respeito às possibilidades reais de participação de maneira contundente, ou seja, é um plano de informação e estímulo de habilidades e conhecimentos específicos para a participação, a organização social, a ação coletiva e a ação em redes sociais. Implica a compreensão de meios de gestão que permitam uma gestão e um controle social efetivo, capacidade de

elaborar propostas para atender a demandas específicas, habilidades argumentativas para participar de diálogos públicos que conduzam decisões públicas concretas e a favor do bem comum.

Por meio de um aprofundamento no tema da Responsabilidade Social é possível perceber o quão amplo é este estudo. No próximo tópico, busca-se perceber a Responsabilidade Social nas instituições de Ensino Superior por meio da extensão universitária, a qual compõe um dos pilares da Gestão Universitária.

2.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

De acordo com Sousa (2000), a extensão surge como atividade da Universidade no século XIX quando uma nova concepção de educação leva as universidades a se preocuparem com a prestação de serviços que deveriam oferecer às comunidades. Segundo a autora, a Universidade Inglesa passa a responder às demandas sociais, diversificando suas atividades e não ficando limitada à formação das elites. Nesse ponto, é possível se reconhecer o surgimento incipiente da Extensão, caracterizando o modelo europeu com a criação de cursos que visavam proporcionar uma educação continuada e uma formação técnica. Porém, a Extensão nas Américas surge de forma diferente, mais voltada para a prestação de serviços, encontrando terreno para seu desenvolvimento e consolidação. De acordo com a autora, a pesquisa surge também na mesma época, servindo como instrumento de fortificação da ordem vigente e não como agente de transformação.

Sousa (2000) coloca que o estudo da extensão universitária tem se mostrado como uma exigência da prática docente. As respostas para os questionamentos sobre o que seria a extensão universitária se apresentam de variadas formas por meio de tentativas de se criar limites para sua prática ou para justificar práticas que acontecem fora da academia. A concepção dessa prática costuma ser vinculada a proposições individuais, sem muitos cuidados com a construção teórica, havendo uma variação sobre o seu entendimento de todos os envolvidos. Dessa forma, a identificação das práticas extensionistas e a busca por compreendê-las têm sido objetivo de muitos. Segundo a autora, foram identificados três interlocutores, sujeitos da práxis extensionista no Brasil: os discentes, representados pelo movimento estudantil; o Estado, representado pelo Ministério da Educação (MEC); e, as próprias Universidades, como Instituições de Ensino Superior (IES) que foram representadas recentemente pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de

Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), criado em 1987.

Segundo a autora, pelo ponto de vista do Movimento Estudantil, a extensão universitária foi se desenvolvendo com concepções que avançavam no sentido de construir a Extensão como instrumento de envolvimento político, social e cultural da Universidade com a Sociedade, com direcionamentos para o desenvolvimento das classes populares no sentido de empoderá-las. Sob a ótica do Estado, a Extensão universitária teve sua concepção construída de forma lenta, em que se fez uma transposição e modelos europeus e norte-americanos, com a ideia de Universidade Popular, dando ênfase à prestação de serviços, prestando assistência às comunidades carentes. Um exemplo concreto disso está na criação do Projeto Rondon em 1970, que por meio do Decreto nº 67.505 passa a funcionar como órgão autônomo, de Administração Direta, ligado ao Ministério do Interior (MINTER). O Rondon assumia uma visão assistencialista e surge num momento crítico da história brasileira numa tentativa de propor mudanças de rumo da nação. Essas mudanças eram dirigidas por um Estado não democrático que objetivava manter o controle e a ordem, ao mesmo tempo em que visava o desenvolvimento e a integração do território nacional (SOUSA, 2000).

Segundo Cunha (1980), a extensão universitária surge como alternativa mais institucionalizada nas IES com a criação da Universidade Popular da Universidade Livre de São Paulo em 1912, uma cópia do modelo europeu de Universidade Popular. Essa universidade não possuía uma unidade com corpos discente e docente próprios, tendo como principal atividade a promoção de conferências e cursos gratuitos à população. É uma prática de extensão ainda hoje muito conhecida e difundida, entretanto, não conseguiu atingir as classes populares, as quais não se interessaram pelo produto ofertado. A Universidade Livre de São Paulo existiu até o ano de 1917. De acordo com Sousa (2000), no Brasil, em meados de 1920 era reproduzida a extensão cooperativa dos EUA, na linha de prestação de serviços ao meio rural, atuando em programas de assistência técnica aos agricultores, programas de economia doméstica e de organização da juventude. Até o Golpe de 1964, não existia uma preocupação com uma formulação de um caminho próprio da extensão por parte das IES. A extensão era representada por cursos e conferências eventuais. Apesar de a extensão ser reconhecida como função da universidade, as instituições atuavam em função daquilo que era sugerido pelo Estado.

Em 1966, foi criado o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em Salvador, composto por dezoito reitores. Em 1976, a CRUB definiu a Extensão como:

o instrumento da íntima comunicação da Universidade com a Comunidade. É a Universidade flexível, a Universidade laboratório vivo, livre para viver e atuar no fato contemporâneo. Extensão é a projeção da Universidade ao meio, com o oferecimento de conhecimentos teóricos e práticos para o consumo das comunidades, sob a forma de treinamento supervisionado, e simultânea prestação de serviços. É a definição da efetiva posição tridimensional da Universidade Moderna (CRUB, 1976, p. 16).

Somente a partir de 1985 o compromisso com a população passou a ser o centro das atividades e a Extensão passou a ser entendida como articuladora do ensino e da pesquisa, “vinculando-as ao exercício de transformação da sociedade” (REIS, 1992, p. 68). De acordo com Sousa (2000), em 1987 foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão como consequência de um movimento docente que buscava o estabelecimento da relação entre a Universidade e a Sociedade, vinculada ao ensino e à pesquisa. Esse fórum era e, ainda é, responsável por representar as IES na articulação com o MEC nas diretrizes da Extensão nas universidades brasileiras e, concomitantemente, surgiu para suprir a necessidade de se conhecer e entender a Extensão universitária, que estava carente de uma conceituação que possibilitasse nortear sua prática. “A forma como o Fórum se coloca diante do compromisso da Universidade deixa claro que o compromisso é social e está direcionado para a cidadania, tendo a Extensão como instrumento viabilizador” (Sousa, 2000, p. 103). Em 1987, a extensão foi definida como:

o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e

discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento [...]

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/ prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, p. 1).

Dentre as iniciativas importantes, no sentido da institucionalização da Extensão Universitária, uma delas foi o Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado e aprovado pelo FORPROEX em 1998. Por meio desse plano, busca-se:

- 1) a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras;
- 2) a garantia de recursos financeiros destinados à execução de políticas públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas;
- 3) o reconhecimento, pelo poder público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã;
- 4) a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país (FORPROEX, 1998, p. 5).

Este Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, reflete o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia. A adesão de outras instituições de ensino superior significa adesão a esses princípios, objetivos e diretrizes (FORPROEX, 1998).

Assim, no início da década de 2000, a Extensão Universitária já havia adquirido significativa densidade institucional, no que se refere à Constituição de 1988, à legislação federal e às regulamentações do FORPROEX. Estava superada a concepção de que a Extensão Universitária seria simplesmente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou seminários; de prestações de serviços, tais como,

assistências, assessorias e consultorias, ou de difusão de conhecimento e cultura, por meio de eventos diversos e divulgação de produtos artísticos (SOUSA, 2000).

A extensão possibilita uma formação de profissional cidadão na medida em que relaciona a universidade com suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da população. Por meio dessa interligação, é possível visualizar um espaço junto à sociedade de produção de conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais. Assim, tem-se hoje, como princípio, que para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar (FORPROEX, 1998).

A Extensão Universitária enquanto atividade é capaz de proporcionar melhoria na capacidade técnica e teórica dos estudantes, professores e pessoal técnico administrativo envolvidos, tornando-os mais aptos a oferecer subsídios aos governos na elaboração das políticas públicas; mais bem fundamentados para visualizar essas políticas, caso venham a ocupar algum cargo público, assim como para implementá-las e avaliá-las. Nesse contexto, a Extensão Universitária apresenta também significativas potencialidades para sensibilizar todos os atores envolvidos para os problemas sociais (FORPROEX, 2012).

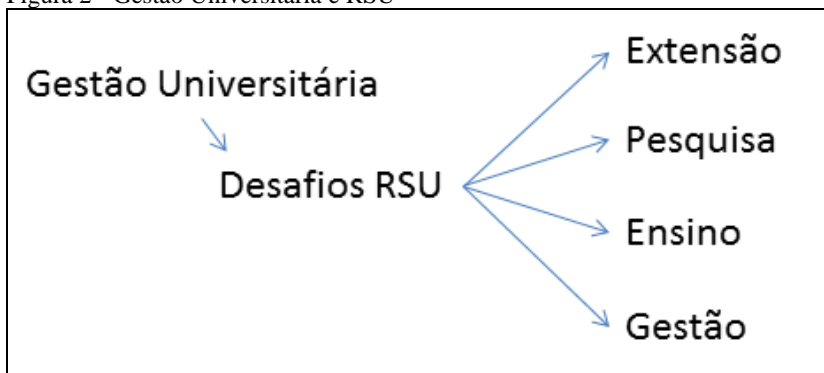
“São atribuídas à Universidade as funções de transmissão, e produção e de Extensão do saber, sendo o ensino a função mais tradicional, pois se consubstancia na transmissão do conhecimento” (SOUSA, 2000, p. 13). Porém, não se trata mais de estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo, o qual contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (FORPROEX, 2012). “A extensão universitária tanto reflete as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade quanto exerce também influência sobre essas condições” (PAIVA, 1985, p. 19).

As diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, pactuados no FORPROEX, de forma ampla e aberta (NOGUEIRA, 2000) são as seguintes: Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social. Para consecução da missão fundamental da extensão, dar respostas às necessidades da sociedade, optou-se por sistematizar o trabalho de

extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior de acordo com as seguintes áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho (FORPROEX, 2012). De acordo com o Fórum, a partir dessas áreas, podem ser desenvolvidos projetos e atividades que estimulem a participação de toda comunidade acadêmica.

Para Jezine (2004), a extensão tem como princípios integradores o ensino-pesquisa, conciliando a teoria e a prática como função acadêmica na universidade, que revelam um novo pensar e fazer por meio de intervenções na realidade. Nesse contexto, a comunidade deixa de ser passiva no conhecimento transmitido pela universidade, e sim, passa a ser participativa, crítica e construtora dos possíveis modos de organização e cidadania. Segundo a autora, a extensão como função acadêmica da universidade não está somente na interação entre ensino e pesquisa, mas implica a sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento. Na figura 2, verificam-se como os quatro pilares da gestão universitária se relacionam para atender à responsabilidade social da instituição.

Figura 2 - Gestão Universitaria e RSU



Fonte: Dados primários (2016).

É possível verificar que a Responsabilidade Social Universitária deve acontecer nos quatro pilares da Gestão Universitária: Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão. Dessa forma, os processos de gestão devem ser transparentes, democráticos e éticos para a comunidade interna e externa à instituição. O Ensino e a Pesquisa também precisam

estar baseados em princípios éticos e preocupados com a qualidade da formação oferecida pela instituição. Por último, a Extensão tem o papel de ponte entre o conhecimento concentrado na instituição e a comunidade externa, oportunizando melhorias sociais e econômicas às comunidades ao entorno.

Constata-se que em cada uma dessas perspectivas, existem desafios distintos, de acordo com suas finalidades. Porém, a busca pela qualidade da formação e a ética nos processos são quesitos presentes na Gestão Universitária como um todo. Apresentados os fundamentos teóricos que embasaram esta pesquisa, seguem os procedimentos metodológicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Vergara (2013), é de fundamental importância a utilização de uma metodologia adequada, compreendendo métodos, técnicas e instrumentos utilizados nas etapas desenvolvidas durante o trabalho para um alcance eficaz dos objetivos. A seguir, estão os métodos que foram utilizados no estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO E TIPO DE ESTUDO

A natureza da pesquisa será aplicada. Pode ser caracterizada como qualitativa e pode, também, ser classificada, quanto aos fins, como descritiva. Quanto aos meios, classifica-se como bibliográfica, documental e estudo de caso.

A pesquisa aplicada possui objetivo prático, diferenciando-se da pesquisa pura, motivada, sobretudo pela curiosidade do pesquisador. Segundo Vergara (2013), a pesquisa aplicada é fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos. A pesquisa visa um aprofundamento do tema da responsabilidade social no IFSC, assim como objetiva um maior clareamento da extensão e seu importante papel social junto à sociedade.

Eisner (2001) cita como preocupação da pesquisa qualitativa sua capacidade para particularizar. O autor justifica essa afirmação ao atribuir ao pesquisador a tarefa de tentar ver o pesquisado segundo seus próprios termos. Ao pesquisador qualitativo incumbe revelar o que é particular e, assim se distanciar de uma abordagem comparativa.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994), caracteriza-se por se preocupar com a realidade que não pode ser quantificada por aprofundar-se em um universo de significados contido nas relações humanas. Esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, pois proporcionará à pesquisadora conhecer a dinâmica e a estrutura da situação estudada, do ponto de vista de quem a vivencia. Além disso, possibilitará atender fenômenos complexos e únicos, bem como contribuirá para a melhor compreensão da distância entre o conhecimento e a prática da instituição.

Possui também caráter descritivo, pois a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno (VERGARA, 2013). Esta pesquisa pretende descrever as atividades compreendidas nos projetos de extensão do IFSC que contribuem para a formação do aluno à luz da responsabilidade social universitária.

Qualquer que seja o campo a ser pesquisado, sempre será necessário uma pesquisa bibliográfica a fim de se ter um conhecimento prévio do estágio em que se encontra o assunto (PARRA FILHO; SANTOS, 2002). Vergara (2013) caracteriza a pesquisa como o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. A bibliografia utilizada se baseou nos livros sobre administração universitária, responsabilidade social universitária e extensão universitária, assim como em revistas dirigidas a essas áreas, artigos publicados em revistas e na rede mundial de computadores. A seguir, no Quadro 3, estão os principais autores pesquisados nos conceitos utilizados para esse estudo.

Quadro 3 - Conceitos e principais autores

Conceito	Principais autores
Gestão Universitária	Meyer Jr. (2000); Finger (1991); Pereira (2009); Almeida (2001); Bottoni, Sardano; Costa Filho (2013); Mendonça (2000).
Responsabilidade Social na Educação Superior	Dias Sobrinho (2005b); Vallaey (2006); Escribas e Lobera (2009); Moura (2010); Calderon (2010); Villar (2009); Matiz (2013); Castanho (2011).
Extensão Universitária	Sousa (2000); Cunha (1980); Reis (1992); Fraga (2010); Nogueira (2000).

Fonte: Dados primários (2016).

Conforme Vergara (2013), a investigação documental é a realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas: registros, anais, regulamentos, circulares, ofícios, memorandos, balancetes, comunicações informais, fotografias e outros. Neste estudo, foram utilizados documentos, tais como: regulamentos, registros, Plano de Desenvolvimento Institucional, relatórios, dentre outros.

O estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas a escolha do objeto a ser estudado (STAKE, 1994). O objeto de estudo foi realizado em seis câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina em que foram realizados os projetos sociais alvos da pesquisa, os quais são vinculados à Diretoria de Extensão na reitoria do IFSC e que a

pesquisadora realiza suas funções como servidora, visto que é de interesse da pesquisadora aprofundar seu conhecimento sobre a instituição, assim como proporcionar maior compreensão também a todos os servidores envolvidos. Conforme Yin (2005), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que busca analisar dados contemporâneos no seu contexto real, utilizados para contribuir com o conhecimento de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo. De acordo com Vergara (2013), este estudo é circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas como uma pessoa, família, produto, empresa, órgão público, comunidade ou mesmo país. Tem caráter de profundidade e detalhamento.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da pesquisa compõe-se dos projetos de cunho social, realizados nos 22 câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina no ano de 2014. O número total é de 63 projetos. Para a distinção dos projetos de cunho social dos demais projetos de extensão, utilizou-se a definição de projeto social colocada por Vercelli (2013), em que o autor define esse tipo de projeto como um meio de formação de cidadãos que podem reconstruir a cidadania das camadas populares e buscar a transformação social em prol de uma vida mais digna. Considerando a dificuldade de se trabalhar com um número elevado de projetos, optou-se por uma amostra de 1 projeto por região do estado de Santa Catarina, ou seja, a amostra será composta por 6 projetos realizados nas 6 regiões: Sul, Grande Florianópolis, Planalto Serrano, Vale do Itajaí, Norte e Oeste. Os projetos por região estão descritos no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Região e projeto

Região	Título do Projeto
Grande Florianópolis	“Projeto Rondon” - Operação Grande Oeste
Vale do Itajaí	“Direitos? Para quais Humanos?”
Planalto Serrano	“Fazendo Arte, conquistando Direitos e construindo Cidadania”
Oeste	“Programa Mulheres SIM”
Norte	“Inclusão Digital: Uso do computador e internet na comunidade rural”
Sul	“O ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas de ensino médio de Criciúma e os desafios para a eliminação do racismo”

Fonte: Dados primários (2016).

De acordo com Richardson (2008), ao se trabalhar com amostras, é necessário que ela represente a população, isto é, a amostra deve ter a mesma estrutura ou composição da população, no que diz respeito às variáveis que se deseja pesquisar.

Para a amostragem do presente estudo, utilizou-se o método não probabilístico por acessibilidade, que segundo Vergara (2013), é a seleção de elementos pela facilidade de acesso a eles, e, por tipicidade, pois foi constituída pela seleção de elementos que a pesquisadora considera representativos da população-alvo. Portanto, o objetivo foi utilizar um projeto que representasse a sua região do Estado.

Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores dos projetos, que podem ser professores ou técnicos administrativos, e os alunos participantes que integraram os projetos sociais no ano de 2014. Para cada projeto, teve-se uma amostra de um coordenador e um aluno, com exceção de um projeto que foram considerados 3 alunos participantes para a pesquisa e um projeto que não houve a participação do bolsista, totalizando-se 6 coordenadores e 7 alunos participando desta pesquisa. O critério de escolha do aluno-participante foi estar diretamente envolvido no projeto.

3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados se deu por meio de dados primários e secundários. A fonte de dados primários foram as entrevistas. As fontes de dados secundários foram os documentos e fontes bibliográficas.

Para a elaboração da pesquisa, houve o levantamento dos documentos e sua análise, principalmente, os documentos relacionados à área de gestão do IFSC, área da extensão e dos projetos sociais registrados na extensão. Os documentos puderam se apresentar na forma física, como registros em arquivo; documentos virtuais, no caso do *site* do IFSC, analisando o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da instituição e resoluções de extensão; e, também, documentos acessados via *lime survey*, como os relatórios finais dos projetos, ou ainda, sob a forma de planilha excel, formato em que são registrados os projetos de extensão da instituição.

Conforme Severino (2007, p. 126), a “documentação é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho”. Por meio da análise documental, a pesquisadora foi capaz de fazer um levantamento dos projetos de extensão de cunho social realizados nos 22 câmpus da

instituição durante o ano de 2014. A partir daí, selecionou-se um projeto social de cada região de Santa Catarina, que foram as seguintes: região Sul, Grande Florianópolis, Planalto Serrano, Vale do Itajaí, Norte e Oeste. Portanto, as entrevistas foram realizadas em uma amostra de 6 projetos sociais executados em 2014.

De acordo com Vergara (2013), a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma. A pesquisa bibliográfica baseou-se na consulta em livros, trabalhos acadêmicos, revistas focadas nesse assunto, portais de periódicos, documentos da rede mundial de computadores, dentre outros que tratam do assunto, já mencionados.

A coleta de dados primários ocorreu por meio de entrevista semiestruturada para os coordenadores e os alunos bolsistas participantes dos projetos. Conforme Gil (2008), a entrevista pode ser definida como a técnica em que o pesquisador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, no intuito de obter os dados que interessam à pesquisa. Segundo Roesch (2012), nas entrevistas semiestruturadas se utilizam de questões abertas, permitindo ao entrevistador entender e captar a perspectiva dos participantes da pesquisa. O roteiro de entrevista está como apêndice A no final desta pesquisa e é composto por questões abertas a serem respondidas pelos coordenadores e alunos dos projetos selecionados.

O roteiro de entrevista utilizado como instrumento foi elaborado de acordo com as categorias de análise que compõem a discussão acerca da formação cidadã. No roteiro de entrevista, foram usadas 4 questões relacionadas à primeira categoria de análise (C1), 4 questões relacionadas à segunda categoria (C2), 3 questões relacionadas à terceira categoria (C3), 4 questões relacionadas à quarta categoria (C4) e 4 questões relacionadas à quinta categoria (C5). Além disso, foram utilizadas 3 questões relacionadas às participações e motivações dos entrevistados nos projetos, sobre a existência de grupos de pesquisa ou algum espaço para se tratar de assuntos que discutam a formação cidadã do aluno. As categorias de análise são descritas no Quadro 5 e foram adaptadas a partir dos autores Villar (2009, p. 41, 42) e Matiz (2013, p. 45):

Quadro 5 - Competências da Formação Ética e Cidadã

(C1) Atuação ética	Demonstra sentido ético sustentado em princípios e valores de justiça, bem comum e dignidade em sua atuação como pessoa, cidadão e profissional.
(C2) Valorização e respeito à diversidade	Reconhece o outro em sua dimensão humana, sem incorrer em práticas discriminatórias e compreendendo que as diferenças sociais, culturais e de capacidade enriquecem a convivência.
(C3) Interação dialógica	Visa estabelecer relações, o compartilhamento de ideias, promovendo e valorizando as interações das partes de um todo.
(C4) Inovação e criatividade	Gera novas respostas para melhor atender as necessidades do entorno sociocultural, profissional, laboral e científico.
(C5) Cidadania plena (cidadania crítica + cidadania ativa)	Cidadania crítica (capacidade de reflexão, argumentação) e cidadania ativa (resolução de problemas, atitudes altruístas, altruísmo - vontade de beneficiar a pessoa que está passando por uma situação crítica).

Fonte: Adaptado de Villar (2009) e Matiz (2013).

Estabelecido o roteiro da entrevista e identificados os sujeitos da pesquisa, agendaram-se as entrevistas via telefone ou e-mail e, assim deu-se início ao processo de coleta de dados, que ocorreu durante os meses de outubro e novembro de 2015. Foi utilizado um gravador digital nas entrevistas a fim de obter o registro fiel das falas dos entrevistados. Algumas entrevistas foram presenciais na cidade de Florianópolis e outras por meio do *skype*, com duração variável entre 40 minutos e 1 hora.

Na medida em que as entrevistas iam sendo realizadas, fazia-se também a transcrição, de forma concentrada, no intuito de não haver nenhuma alteração nas falas dos entrevistados que pudesse alterar a compreensão de suas respostas sobre cada questionamento. Após transcritas todas as entrevistas, foi garantido o anonimato dos entrevistados da seguinte forma: atribuindo a cada entrevistado um código de identificação, assim definidos:

- a) Coordenadores (representados pela letra C):
 - i. C1 - Coordenador 1;

- ii. C2 - Coordenador 2;
 - iii. C3 - Coordenador 3;
 - iv. C4 - Coordenador 4;
 - v. C5 - Coordenador 5; e,
 - vi. C6 - Coordenador 6.
- b) Alunos (representado pela letra A):
- i. A1 - Aluno 1;
 - ii. A2 - Aluno 2;
 - iii. A3 - Aluno 3;
 - iv. A4 - Aluno 4;
 - v. A5 - Aluno 5;
 - vi. A6 - Aluno 6; e,
 - vii. A7 - Aluno 7.

Para a análise de dados, foram relacionados a análise documental, as informações obtidas nas entrevistas, ligando estas informações com a teoria por meio de análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p.34):

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Segundo Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, objetivando compreender criticamente o sentido das comunicações, seus conteúdos e significações explícitos ou ocultos.

A seguir está o quadro 6 que sintetiza a metodologia, utilizada de acordo com os objetivos específicos do estudo.

Quadro 6 - Resumo da metodologia do estudo

(continua)

Objetivos específicos	Categorias de análise	Fatores de análise	Metodologia de investigação
Descrever os projetos de cunho social selecionados e cadastrados na extensão da instituição no ano de 2014;	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos de intervenção em comunidades; - Projetos com financiamento institucional; - Preocupação em desenvolver o bem-estar social. 	Projetos que formam cidadãos capazes de reconstruir a cidadania das camadas populares e buscar a transformação social. (VERCELLI, 2013)	Análise documental na instituição (relatórios)
Avaliar a formação do aluno nos projetos sociais existentes nos câmpus na perspectiva dos coordenadores e alunos envolvidos.	Atuação ética	<ul style="list-style-type: none"> - formação ética; - responsabilidade e compromisso dos alunos; - resgate de valores de justiça; - fortalecimento de valores éticos. 	Entrevista semiestruturada com os coordenadores e com os alunos
	Respeito à diversidade	<ul style="list-style-type: none"> - respeito às diferenças; - agir com solidariedade e cooperação; - habilidade de conviver com o coletivo. 	Entrevista semiestruturada com os coordenadores e com os alunos
	Interação dialógica	<ul style="list-style-type: none"> - participação de todos; - habilidade em lidar com conflitos 	Entrevista semiestruturada com os coordenadores e com os alunos

Quadro 6 - Resumo da metodologia do estudo

(conclusão)

Objetivos específicos	Categorias de análise	Fatores de análise	Metodologia de investigação
Avaliar a formação do aluno nos projetos sociais existentes nos câmpus na perspectiva dos coordenadores e alunos envolvidos.	Inovação e criatividade	- estímulo às ideias e soluções; - pensamento crítico; - autonomia	Entrevista semiestruturada com os coordenadores e com os alunos
	Cidadania	- entendimento da realidade em que vive; - ação em benefício de outros; - indignação.	Entrevista semiestruturada com os coordenadores e com os alunos
Propor ações de melhoria para a gestão dos projetos de extensão na instituição sob o enfoque da responsabilidade social universitária.	- Gestão dos projetos de extensão; - Avaliação dos projetos;	- Participação e motivação dos entrevistados; - conhecimento de espaço ou grupo de pesquisa no câmpus do entrevistado.	Entrevista semiestruturada com os coordenadores e com os alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

No que diz respeito às limitações, o estudo não visa construir uma ferramenta de avaliação dos projetos sociais e sim preocupa-se em levantar a questão da Responsabilidade Social Universitária (RSU) e como a Extensão contribui no cumprimento da missão social do IFSC, na medida em que promove a formação cidadã dos alunos por meio de seus projetos sociais. Dessa forma, é importante destacar que o estudo fez um recorte específico focado na extensão, uma das dimensões abordadas na RSU, a qual se complementa com as dimensões de ensino, pesquisa e gestão.

Os projetos de cunho social utilizados na pesquisa foram recortados, obtendo-se somente àqueles do ano de 2014. Dessa forma, os resultados da pesquisa não podem englobar outro período de tempo.

A pesquisa se limita à instituição utilizada, podendo ser desenvolvida em outras instituições com as devidas adaptações em respeito à missão, visão e objetivos da instituição.

Apresentado o caminho metodológico que foi percorrido durante o processo de estudo, no próximo capítulo se apresenta a análise dos dados.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão descritos, analisados e interpretados os dados coletados por meio das entrevistas com os coordenadores e alunos que participaram dos seis projetos de extensão de cunho social selecionados para este estudo. Conforme descrito na metodologia (capítulo 3), também será feita a descrição da instituição pesquisa por meio de documentos, além dos pressupostos teóricos abordados no Capítulo 2 – Fundamentação Teórica.

Este estudo foi realizado por meio da relação entre as categorias de análise previamente definidas com o embasamento teórico do trabalho a fim de enriquecer o processo de análise e contribuir para o alcance dos objetivos geral e específicos, propostos inicialmente.

Primeiramente, apresenta-se um breve histórico e a caracterização da instituição pesquisada, seguida da apresentação da Extensão na instituição. Adiante, faz-se a descrição dos projetos selecionados e a caracterização dos entrevistados, coordenadores (C) e alunos (A). Em seguida, realizar-se-á a análise e a interpretação dos dados coletados, focando nas falas dos entrevistados, criando relações entre elas, separando-as em categorias e buscando embasamento junto à fundamentação teórica para a interpretação do fenômeno estudado.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica inicia a sua história em 23 de setembro de 1909 pelo Decreto 7.566 do Presidente Nilo Procópio Peçanha, sendo criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices em todo o país. No dia 1º de setembro de 1910 é criada a Escola de Aprendizes Artífices no município de Florianópolis. O objetivo da nova instituição era a formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas. Em 1937, vigência do Estado Novo, a instituição muda o nome para Liceu Industrial. Em 1942, os Liceus se transformam em Escolas Industriais e Técnicas. Em 1968, a instituição se tornou a Escola Técnica Federal de Santa Catarina com o objetivo de especializar a escola com cursos técnicos de ensino médio, o que se deu a partir de 1971 por meio da edição da Lei nº 5.692 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (IFSC, 2014).

Em 1978, as Escolas Técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, sendo que Santa Catarina

foi uma das últimas a passar por esse processo, o que somente ocorreu em 2002. Até dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica era formada por instituições que tinham como objetivo principal promover a formação profissional, mas com características e nomenclaturas distintas. Além dos CEFETs e suas Unidades Descentralizadas de Ensino, a Rede era composta por Escolas Agrotécnicas, Escolas vinculadas às Universidades Federais, uma Escola Técnica Federal e uma Universidade Tecnológica Federal (SANTOS; SILVA JÚNIOR; SILVA, 2014).

Nacionalmente, o Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) cria um novo modelo institucional em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Atualmente, são 38 institutos, com 314 câmpus espalhados por todo país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados, principalmente, para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica (PACHECO, 2010).

Pacheco (2010) afirma que por meio da lei nº 11.892 de 2008 os institutos federais equipararam-se às universidades, garantindo a oferta em uma única instituição de cursos básicos até mestrado e doutorado profissional. Em decorrência disso, houve uma ampliação significativa de oportunidades de parcerias com universidades e institutos em todo o mundo. O autor ressalta a inexistência de uma hierarquia entre as universidades, os centros universitários, a universidade tecnológica, as faculdades isoladas e os Institutos Federais.

De acordo com o autor,

a estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade. (PACHECO, 2010, p. 13).

Nesse contexto, de acordo com Pacheco (2010) os Institutos Federais devem buscar a constituição de Observatórios de Políticas Públicas, viabilizando intervenções por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. Dessa maneira, os Institutos Federais constituem espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Entretanto, segundo o autor, precisa ir além da educação profissional e tecnológica focada na instrumentalização de indivíduos para ocupação no mercado de trabalho. “Os Institutos Federais se identificam como verdadeiras incubadoras de políticas sociais na construção de uma rede de saberes que envolvem cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (PACHECO, 2011, p. 18).

Esta pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), o qual é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). É uma instituição pública federal com sede em Florianópolis, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A seguir, no quadro 7, apresenta-se a missão, visão e valores da instituição.

Quadro 7 - Missão, visão e valores do IFSC

Missão	Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural.
Visão	Ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
Valores	<ul style="list-style-type: none"> • ÉTICA, pautada por princípios de transparência, justiça social, solidariedade e responsabilidade com o bem comum. • COMPROMISSO SOCIAL, pautado pelo reconhecimento às diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais. • EQUIDADE, pautada pelos princípios de justiça e igualdade nas relações sociais e nos processos de gestão. • DEMOCRACIA, pautada pelos princípios de liberdade, participação, corresponsabilidade e respeito à coletividade. • SUSTENTABILIDADE, pautada pela responsabilidade social e ambiental. • QUALIDADE, pautada no princípio de dignificação humana, por meio do trabalho, do conhecimento e do aprimoramento das relações individuais e sociais.

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (IFSC, 2014).

O IFSC é organizado em estrutura multicâmpus, com proposta orçamentária anual identificada por câmpus e Reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. A seguir, a Figura 3 com todos os câmpus que compõem a instituição.

Figura 3 - Câmpus distribuídos por Santa Catarina



Fonte: IFSC, 2014.

A estrutura organizacional básica do IFSC é composta por:

I – Órgãos Superiores da Administração:

- a) Conselho Superior, de caráter deliberativo e consultivo;
- b) Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo;

II – Órgão Executivo e de Administração Geral: Reitoria, composta pelo Reitor e cinco Pró-Reitores:

1. Pró-Reitoria de Ensino;
2. Pró-Reitoria de Administração;

3. Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas;
4. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação;
5. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional.

III – Órgãos de Assessoramento:

- a) Colegiado de Desenvolvimento de Pessoas:
 1. Comissão Permanente de Pessoal Docente;
 2. Comissão Interna de Supervisão do PCCTAE;
- b) Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- c) Comissão Própria de Avaliação.

IV – Órgão de Controle: Auditoria Interna;

V – Procuradoria Federal;

VI – Órgãos de atividade finalística: Diretorias-gerais dos câmpus e Diretoria do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância;

VII – Órgãos de Assessoramento das Diretorias-gerais dos câmpus: Colegiados dos câmpus (IFSC, 2014).

De acordo com o PDI (IFSC, 2014), o IFSC, para atender à sua lei de criação, garante o mínimo de: 50% de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; e, 20% de suas vagas para programas especiais de formação pedagógica, com o objetivo de formar professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e também para a educação profissional.

O Instituto atua na educação básica e na educação superior, nas modalidades presencial e a distância, em diferentes níveis:

- a. Qualificação profissional: cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC).
- b. Educação Básica:
 - cursos de qualificação profissional articulada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos, incluindo ofertas de educação no campo;
 - cursos de qualificação profissional ou cursos técnicos articulados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;

- cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes, articulados ao ensino médio regular, incluindo ofertas de educação no campo.
- c. Educação Superior:
 - cursos de graduação:
 - cursos superiores de tecnologia;
 - bacharelados;
 - licenciaturas, incluindo ofertas de educação no campo;
 - cursos de pós-graduação:
 - I. lato sensu: aperfeiçoamentos e especializações;
 - II. stricto sensu: mestrados e doutorados. (IFSC, 2014)

O IFSC oferta somente um curso de mestrado na área de mecânica e dez cursos de especializações na área da saúde, gestão pública, PROEJA, ensino de ciências, dentre outros, (presenciais e EADs). Com relação aos cursos técnicos e superiores de tecnologia, concentram-se nos seguintes eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer. Além dos cursos de tecnologia, a instituição também oferta cursos de engenharia e licenciatura nas seguintes áreas do conhecimento:

- a. Engenharias, com os seguintes cursos: Controle e Automação; Civil; Elétrica; Eletrônica; Mecânica e Telecomunicações;
- b. Ciências exatas e da terra, com os cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Química. (IFSC, 2014).

Segundo o Anuário Estatístico da instituição (ano base 2015), o IFSC é composto por 2.353 servidores, dentre eles, 1.080 técnicos administrativos e 1.272 professores. Os alunos contemplados por seus cursos compõem o número de 32.070. Este número de alunos é distribuído nos cursos ofertados da seguinte maneira: 13.180 alunos nos cursos de qualificação profissional; 13.116 nos cursos técnicos (incluindo alunos de ensino médio); 4.007 são alunos de graduação. Destes 32.070 alunos, 1.767 são alunos de pós-graduação (especialização e mestrado); 27.967 são alunos de cursos presenciais; e, 4.103 são alunos de cursos a distância. No total, são 643 cursos ofertados pela instituição, dentre eles, 143 cursos técnicos, 36 cursos de

graduação, 22 cursos de especialização, 1 curso de mestrado e 441 cursos FIC (formação de iniciação continuada).

4.2 EXTENSÃO NO IFSC

De acordo com o PDI, o IFSC é uma instituição de educação, ciência e tecnologia, pública, que deve assumir sua função social, considerando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A educação se baseia na relação dessas três áreas, cabendo à última área o compartilhamento de conhecimentos com a sociedade, contribuindo para o cumprimento da missão institucional. As ações da extensão são responsáveis por relacionar os saberes teóricos e práticos, desenvolvendo as potencialidades dos alunos para que sejam cidadãos participativos e corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade. (IFSC, 2014).

Na articulação com os diversos setores da sociedade, o IFSC intervém por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, construindo processos que contribuem para o desenvolvimento local e regional, assumindo que a educação profissional e tecnológica atua atendendo o seu compromisso com o todo social. Nesse contexto, a instituição torna-se um agente estratégico na estruturação de diretrizes regionais e de formação com base nas demandas reais, contribuindo para o desenvolvimento com base nos aspectos sociais, culturais e econômicos de uma região (IFSC, 2014).

As atividades de extensão no Instituto têm por objetivo proporcionar aos diferentes segmentos da sociedade o conhecimento construído nas práticas de ensino e pesquisa da instituição. As principais diretrizes que se baseia a extensão relacionada aos alunos são:

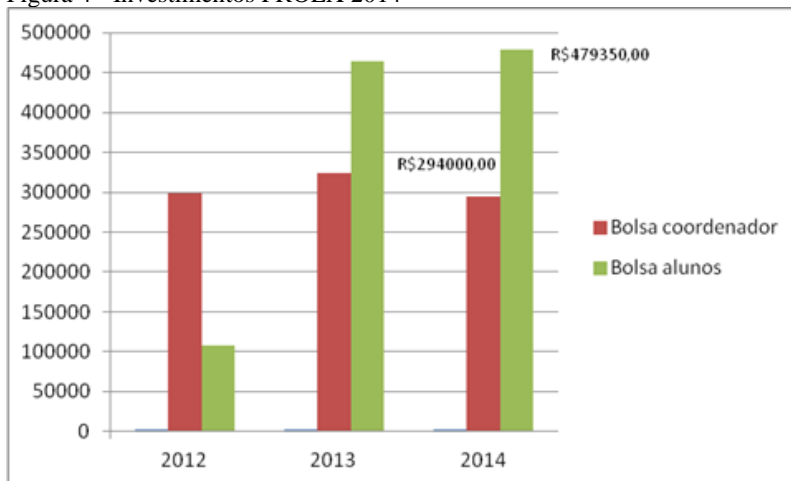
- Estimular a participação do aluno em atividades de extensão, através do desenvolvimento de ações na comunidade como parte integrante dos currículos dos cursos ofertados pelo IFSC, articulando diferentes áreas do conhecimento;
- Incentivar a inserção de atividades de extensão nos projetos pedagógicos dos cursos;
- Possibilitar o contato com a comunidade e com o mundo do trabalho, favorecendo a inclusão profissional do aluno e do egresso do IFSC;
- Promover uma formação ampla do aluno por meio do desenvolvimento de atividades que permitam o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao esporte;

- Sensibilizar os alunos para que desenvolvam a ideia de pertencimento social, para que sintam corresponsáveis pelo desenvolvimento de ações profissionais que levem ao desenvolvimento regional;
- Ampliar as experiências discentes em termos teóricos, metodológicos, tecnológicos e de cidadania;
- Fomentar e apoiar programas de mobilidade discente, especialmente no que se refere a intercâmbios, independentemente da área de formação. (IFSC, 2014).

A seguir, serão descritas as atividades da extensão da instituição no ano de 2014, segundo o Relatório de Atividades de Extensão. Nos projetos de Extensão participaram 951 servidores (dentre eles 679 docentes e 272 técnicos administrativos) e 527 alunos. Foram aprovados em editais externos, 16 projetos de extensão, com recursos financeiros do MEC, CAPES e CNPq, para serem executados em 2014 e 2015.

Nesse ano, a Diretoria de Extensão disponibilizou R\$ 777.550,00 em recursos financeiros próprios para desenvolvimento de projetos de extensão fomentados por meio de editais e projetos institucionais. Os gráficos da figura 4 a seguir apresentam os investimentos da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) em bolsas de alunos e coordenadores de projetos.

Figura 4 - Investimentos PROEX 2014



Fonte: Relatório de atividades, 2014/2015 (IFSC, 2015).

O Instituto participou do Seminário de Extensão Universitária de Região Sul - SEURS com 13 trabalhos apresentados nas modalidades: 9 apresentações orais, um mini-curso, 3 Oficinas e um estande institucional. A instituição foi representada por 7 câmpus. No Seminário de Pesquisa e Extensão (SEPEI), foram apresentados 122 trabalhos de Extensão, sinalizando 48% mais trabalhos apresentados em relação ao ano de 2013. Além disso, foram promovidas atividades de inserção social, feira de economia solidária, oficinas nas escolas públicas e apresentações culturais.

Alunos e servidores de diferentes Câmpus, por meio do incentivo da Extensão, participaram de três edições do Projeto Rondon – Operação Integração – Udesc/IFSC do Núcleo Extensionista Rondon (NER), no Planalto Norte de Santa Catarina, no Oeste de Santa Catarina e uma operação nacional em Goiás. Em 2014, a participação de alunos no projeto duplicou comparando com os dados de 2013. O Instituto atende uma parcela da população à margem da devida inserção social, carentes de ações que os integrem a uma condição mínima de emprego e renda. Dessa forma, tem cumprido com sua função social ao promover, por exemplo, cursos de capacitação em Economia Solidária. Os cursos foram realizados em todas as regionais, capacitando 53 servidores, assim como foi promovida durante o SEPEI, uma Feira de Economia solidária.

Também em 2014, foram implementados em 8 câmpus o programa Mulheres Sim, visando promover a valorização, economia criativa e geração de renda para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Ao total foram atendidas cerca de 150 mulheres, as quais participaram de cursos de formação inicial em educação e gênero e geração de renda. Além disso, foram promovidas feiras de economia solidária com propósito pedagógico a fim de valorizar e incentivar a economia criativa das mulheres.

Na extensão também houve a conquista de 81 novas parcerias para o desenvolvimento de atividades que visaram um maior alcance da missão institucional, fortalecendo a imagem da instituição. A Diretoria de Extensão publicou a sua primeira revista científica de Extensão, cujos trabalhos de avaliação e seleção dos artigos e relatos de experiências foram realizados no ano de 2014.

O Instituto desenvolveu 385 projetos de extensão, 851 ações e 3 programas de extensão (Mulheres Sim, Novos Talentos e Radiologia na Comunidade). Dos projetos de extensão, 204 foram contemplados com bolsas por meio dos editais da Diretoria de Extensão. Os demais foram fomentados por recursos do câmpus e editais externos. Todos os

projetos contemplavam uma das oito áreas temáticas da extensão: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e, por último, Trabalho.

4.2.1 Projetos Selecionados

Em 2014, foram realizados no IFSC 385 projetos de extensão. Dentre os projetos, 66 eram projetos de cunho social e destes foram selecionados 6 para este estudo, por acessibilidade e tipicidade. A seguir, será feita uma breve explicação sobre cada um deles.

PROJETO 1 – Projeto Rondon – Operação Grande Oeste – Câmpus São José - Região da Grande Florianópolis

O projeto Rondon é promovido no IFSC com parceria da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e possui o objetivo de proporcionar uma formação cidadã aos alunos e incentivar a troca de conhecimentos por meio de intervenções nas comunidades atendidas pelo projeto. Nessas operações, os alunos oferecem oficinas nas comunidades a fim de promover o bem-estar e o desenvolvimento sustentável.

Os alunos e servidores do IFSC foram selecionados pela Diretoria de Extensão da instituição por meio de edital. Os participantes contemplados receberam bolsa, cabendo a alimentação e o alojamento dos alunos à responsabilidade dos dirigentes dos 15 municípios em que aconteceram as operações: Palmitos, Riqueza, Iraceminha, Flor do Sertão, Romelândia, Saltinho, Serra Alta, Sul Brasil, Modelo, Pinhalzinho, Saudades, Cunhataí, Águas de Chapecó, São Carlos e Maravilha. Foi uma experiência de 12 dias na região de Grande Oeste de Santa Catarina, praticando ações diretamente nas comunidades e totalizando 181 pessoas atendidas.

O projeto incluiu o planejamento das oficinas, seleção dos alunos e servidores participantes da operação e a operação em si. O período de execução do projeto foi entre 05 de maio e 05 de julho de 2014, totalizando uma carga horária de 160 horas. A equipe executora era formada por 2 alunos bolsistas e um técnico administrativo, sendo o último o coordenador do projeto. Além disso, um grupo de 19 alunos e 4 servidores do IFSC também participaram das operações do projeto.

PROJETO 2 – Direitos? Para quais humanos? – Câmpus Gaspar - Região do Vale do Itajaí

O projeto foi composto por oficinas abertas à comunidade, nas quais o tema dos Direitos Humanos foi amplamente debatido. Questões como o preconceito racial, violência contra a mulher, direitos aos casais do mesmo sexo, acessibilidade e direitos das pessoas com necessidades especiais, foram o enfoque principal. O conceito de humanidade foi colocado sob questionamento e o tema dos direitos humanos pode ser discutido entre todos os participantes.

Dentre os objetivos do projeto estavam: o oferecimento de subsídios históricos, legais e filosóficos para se repensar a cultura local e os preconceitos nela inseridos; a oportunidade de esclarecimento acerca da história da luta pela consolidação dos Direitos Humanos no mundo, enfocando, principalmente, o nosso país; abertura de um espaço amplo de reflexão e discussão acerca das desigualdades ainda existentes em nosso país; e, a capacitação de membros da sociedade civil, tanto profissionais quanto cidadãos interessados, à divulgação de uma cultura de Direitos Humanos.

O projeto atendeu profissionais da Educação, alunos, membros dos Conselhos Tutelares da região e membros da Segurança Pública, totalizando 17 pessoas. O projeto aconteceu entre o período de 10 de março a 10 agosto de 2014 com duração de 5 meses, totalizando uma carga horária de 575 horas. Os encontros aconteciam duas vezes por semana nas salas de aula do câmpus Gaspar, no período noturno. A equipe executora do projeto era formada por uma aluna bolsista e 3 ministrantes docentes da instituição, sendo que uma delas foi a coordenadora do projeto.

PROJETO 3 – Fazendo Arte, conquistando Direitos e construindo Cidadania – Câmpus Lages - Região do Planalto Serrano

O projeto consistiu na realização de oficinas de artesanato, abrangendo mulheres em situação de vulnerabilidade social, vítimas de violência doméstica, moradoras dos bairros periféricos da cidade de Lages. Por meio do projeto, buscou-se construir um processo de interação com a perspectiva de detectar limites, potencialidades e desafios em que vivem as próprias mulheres em suas relações pessoais, familiares e sociais a fim de dar novos passos na superação das situações de vulnerabilidade em que vivem.

O objetivo era desenvolver oficinas na comunidade para articular conhecimento acadêmico com as necessidades dessa população empobrecida e excluída de direitos. Durante a realização das oficinas foram discutidos e socializados vários assuntos de interesse das mulheres, suas histórias e experiências culturais da região. No projeto foram abordados assuntos como os direitos, a violência de gênero, a autogestão, a economia solidária, dentre outros, com vistas ao empoderamento e à confecção de produtos. Os produtos foram vendidos nas feiras de Economia Solidária da região para ajudar no orçamento doméstico.

O projeto teve início em 01 de setembro de 2014 e foi concluído em 31 de agosto de 2015, com carga horária total de 192 horas. As oficinas eram itinerantes e foram realizadas nos Centros de Referência de Assistência Social dos bairros, nas associações de moradores, nas escolas, nos centros comunitários e, principalmente, nas casas de famílias. O público atendido total foi de 161 pessoas, formado por mulheres em situação de vulnerabilidade social, como: desempregadas, mães solteiras, mulheres chefes de família, vítimas de violência doméstica, analfabetas e moradoras da periferia da cidade. A equipe executora era formada por um docente, 2 alunas bolsistas e 2 técnicas administrativas, dentre elas, a coordenadora que atua como assistente social na instituição.

PROJETO 4 – Mulheres SIM – Câmpus Caçador - Região Oeste

O projeto Mulheres SIM realizado em Caçador é um dos projetos que compõe o Programa de Extensão do IFSC denominado Programa Mulheres SIM, gerido e financiado pela Diretoria de Extensão do IFSC. O Programa em 2014 aconteceu em 8 câmpus e tinha o objetivo de atender e formar mulheres em situação de vulnerabilidade social e sem escolaridade, oferecendo cursos FIC (formação inicial e continuada), incentivando o acesso aos direitos, cidadania, possibilidades de geração de renda e, principalmente, a valorização dessas mulheres.

O projeto de Caçador foi escolhido para o estudo por se tratar de um público diferenciado, já que o projeto atendeu e proporcionou aulas às mulheres do presídio do município. As aulas aconteceram duas vezes por semana, com duas turmas de 15 alunas. O curso FIC ofertado era de Educação e Gênero e oferecia as seguintes disciplinas: Vivência Matemática, Saúde da Mulher e da Família, Linguagens, Informática, Conhecimento Histórico-Cultural, Ética e Cidadania, Desenvolvimento Social e Sustentável e Geração de Renda.

O projeto era composto por três etapas: o curso de Educação e Gênero, a Feira de Economia Solidária (preparação e participação na feira) e o Acompanhamento das egressas (avaliação das alunas). O projeto aconteceu no período de agosto a dezembro de 2014, totalizando uma carga horária de 96 horas. O público atendido total foi de 30 mulheres presidiárias. A equipe executora era formada por 9 docentes e uma aluna bolsista.

PROJETO 5 – Inclusão Digital: Uso do computador e internet na comunidade rural – Câmpus Canoinhas - Região Norte

O projeto surgiu da demanda de um aluno que veio da comunidade rural fazer o curso Técnico de Informática. Nessa comunidade existiam alguns equipamentos que não tinham manutenção e os equipamentos estavam sem uso em um pequeno laboratório de informática da escola municipal, próxima a Canoinhas. A proposta do projeto se deu por meio da conversa do aluno com o coordenador do projeto, o qual soube que tanto os alunos quanto os professores daquela escola gostariam de utilizar esses equipamentos, assim como algumas pessoas daquela comunidade possuíam o mesmo interesse.

O projeto contemplou a manutenção dos equipamentos de informática, a colocação deles em operação e o incentivo do uso dos equipamentos. Após a primeira etapa de manutenção dos computadores houve a disponibilização de *internet*, que antes não existia. Em seguida, começaram as aulas aos alunos de noções de informática básica e acesso à *internet*. As turmas contemplavam alunos da escola municipal e também os interessados da comunidade rural da região, totalizando 45 pessoas. O projeto aconteceu de 15 de outubro a 15 de dezembro de 2014, com a carga horária total de 30 horas. A equipe era formada pelo coordenador docente e um aluno bolsista.

PROJETO 6 – O ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas de ensino médio de Criciúma e os desafios para a eliminação do racismo – Câmpus Criciúma - Região Sul

O projeto de extensão buscou analisar o grau de institucionalização da Lei 10.639/2003 em escolas públicas estaduais de nível médio em Criciúma/SC na tentativa de aproximar o câmpus dessas escolas. A partir de referenciais teóricos sobre o tema foram analisadas algumas escolas de ensino médio selecionadas a partir de critérios, como a localização geográfica e número de matrículas.

Pelo fato de Criciúma ter uma trajetória negra importante e uma comunidade negra relativamente organizada, houve a motivação de tentar entender de que maneira as escolas de ensino médio da rede pública vinham trabalhando a questão da legislação que obriga o ensino da história afro-brasileira. O projeto visou fazer uma investigação nas escolas com relação à lei e tentar organizar ações na semana de Consciência Negra, evento no câmpus, aberto à participação da comunidade interna e externa ao IFSC. Os professores e a aluna bolsista participantes do projeto realizaram entrevistas com os coordenadores pedagógicos e professores das escolas públicas e, posteriormente, organizaram ações na Semana de Consciência Negra no câmpus.

O projeto aconteceu de 15 de outubro a 15 de dezembro de 2014, com a carga horária total de 160 horas. O público atendido pelo projeto foi formado por educadores da rede pública estadual e estudantes de nível médio de escolas públicas estaduais, totalizando aproximadamente 300 pessoas. A equipe executora do projeto foi composta por 2 docentes (um deles era o coordenador) e uma aluna bolsista.

4.2.2 Caracterização dos Respondentes

Os respondentes participantes da pesquisa foram 11 pessoas. Dentre elas, 6 coordenadores dos projetos selecionados e 5 alunos bolsistas dos projetos. Portanto, a amostra da pesquisa dividiu-se em 2 grupos: dos coordenadores (representados pela letra C) e pelos alunos participantes (representados pela letra A). A seguir, é apresentado o Quadro 8 que resume o perfil dos coordenadores participantes da pesquisa.

Quadro 8 - Perfil dos coordenadores

Respondentes	Função	Tempo de IFSC	Titulação	Região	Sexo
C1	Assistente em Administração	5 anos	Graduando de Tecnologia em Produção Multimídia Bilingue	Grande Florianópolis	Masculino
C2	Docente de Filosofia	2,5 anos	Doutora em Filosofia	Vale do Itajaí	Feminino
C3	Assistente Social	2,5 anos	Especialista em Políticas e Gestão de Serviço Social	Planalto Serrano	Feminino
C4	Docente de Administração	2,5 anos	Doutora em Administração	Oeste	Feminino
C5	Docente de Informática	4 anos	Mestre em Ciências da Computação	Norte	Masculino
C6	Docente de Sociologia	3 anos	Mestre em Sociologia	Sul	Masculino

Fonte: Dados primários (2016).

No grupo dos coordenadores, 50% dos entrevistados eram do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Dos coordenadores, 4 eram docentes, uma era assistente social e um assistente em administração. A maioria dos entrevistados (83%) ingressaram na instituição há menos de 5 anos e 17% ingressaram há mais de 5 anos. Todos os coordenadores se encontram desempenhando alguma função administrativa, principalmente, coordenação de curso. Daqueles que não são docentes, um é coordenador de extensão do seu câmpus e a outra coordena os recursos da Assistência Estudantil do seu câmpus. Com relação à formação dos professores, a amostra era composta por uma doutora em Administração, uma doutora em Filosofia, um mestre em Ciências da Computação, um mestre em Sociologia, uma especialista em Políticas e Gestão de Serviço Social e um graduando de Tecnologia em Produção Multimídia Bilingue. A seguir é apresentado o Quadro 9 que resume o perfil dos alunos participantes dos projetos de extensão selecionados para esta pesquisa.

Quadro 9 - Perfil dos alunos

Respondentes	Curso	Região	Sexo
A1	Técnico em Refrigeração	Grande Florianópolis	Feminino
A2	Graduação em Gestão da Tecnologia da Informação	Grande Florianópolis	Masculino
A3	Técnico em Química	Vale do Itajaí	Feminino
A4	Técnico em Agriculogia	Planalto Serrano	Feminino
A5	Técnico em Administração	Oeste	Feminino
A6	Técnico em Mecatrônica	Sul	Feminino
A7	Graduação em Engenharia de Telecomunicações	Grande Florianópolis	Feminino

Fonte: Dados primários (2016).

No grupo dos alunos, 6 eram do sexo feminino e 1 era do sexo masculino, totalizando 7 entrevistados. Uma das alunas cursa o Ensino médio integrado com curso técnico em refrigeração e climatização, uma cursa o Ensino médio integrado com curso técnico em química, um cursa o tecnólogo de Gestão da Tecnologia da Informação, uma cursa o técnico em administração, uma cursava o técnico em agriculogia, uma cursava o técnico em mecatrônica e outra cursava a graduação de Engenharia de Telecomunicações.

A seguir, apresenta-se a análise e interpretação dos dados relativos as cinco categorias utilizadas neste estudo. A fim de facilitar a compreensão da próxima etapa, resgatou-se o Quadro 10, o qual coloca o resumo das categorias que foram analisadas adiante.

Quadro 10 - Competências da Formação Ética e Cidadã

(continua)

(C1) Atuação ética	Demonstra sentido ético sustentado em princípios e valores de justiça, bem comum e dignidade em sua atuação como pessoa, cidadão e profissional.
(C2) Valorização e respeito à diversidade	Reconhece o outro em sua dimensão humana, sem incorrer em práticas discriminatórias e compreendendo que as diferenças sociais, culturais e de capacidade enriquecem a convivência.
(C3) Interação dialógica	Visa estabelecer relações, o compartilhamento de ideias, promovendo e valorizando as interações das partes de um todo.

Quadro 10 - Competências da Formação Ética e Cidadã

(conclusão)

(C4) Inovação e criatividade	Gera novas respostas para melhor atender as necessidades do entorno sociocultural, profissional, laboral e científico.
(C5) Cidadania plena (cidadania crítica + cidadania ativa)	Cidadania crítica (capacidade de reflexão, argumentação) e cidadania ativa (resolução de problemas, atitudes altruístas, altruísmo - vontade de beneficiar a pessoa que está passando por uma situação crítica).

Fonte: Adaptado de Villar (2009) e Matiz (2013).

4.3 ANÁLISE DOS RELATOS DOS ENTREVISTADOS

A seguir, dar-se-á a análise dos relatos dos entrevistados, relacionando-os às categorias de análise e à fundamentação teórica do estudo.

4.3.1 Atuação Ética

Os fatores de análise considerados nesta categoria a respeito de atuação ética serão esclarecidos de acordo com Matiz (2013):

- a) a responsabilidade e compromisso dos alunos participantes. Para o autor, um dos valores presentes em uma formação cidadã seria a corresponsabilidade, que implica aceitar a cota de responsabilidade que os diferentes sujeitos de uma sociedade têm frente aos problemas sociais e, também, frente a suas alternativas de solução. Esse fator pode ser observado no comportamento dos alunos, na medida em que eram autônomos em suas atividades e ao mesmo tempo em que se percebiam importantes no processo de trocar conhecimento e tentar atender necessidades das comunidades.
- b) o resgate de valores de justiça. Diz respeito à formação que contempla uma atuação com critérios de justiça social, que promove a luta de forma não violenta contra todo ato de injustiça social existente na vida pública. Essa questão também foi evidenciada nos projetos, fortalecendo nos alunos a importância de se combater as injustiças sociais.
- c) a formação e o fortalecimento de valores éticos. O fortalecimento dos valores éticos implica na possibilidade de combater qualquer mecanismo que seja contrário à ética e exercer uma cidadania baseada no bem comum e não nos

interesses individuais ou corporativos. Esse fator pode ser vivenciado pelos alunos participantes, cujos esforços não se concentravam nas suas questões pessoais, e sim visavam o bem-estar social das comunidades atendidas pelo projeto.

De acordo com Rios (2008), a palavra ética vem do vocábulo *ethos*, de origem grega, e significa costume, jeito de ser. Segundo o autor, a ética se diferencia da moral, pois no plano da ética, busca-se um juízo crítico, próprio da filosofia, querendo compreender o sentido da ação, o valor que norteia o comportamento, ao contrário da moral que se refere ao comportamento em si, que pode ser bom ou mau. A atuação ética está estruturada no respeito, na justiça e na solidariedade, princípios estes que podem ser reconhecidos em situações de trabalho e que levam à necessidade do reconhecimento do outro (RIOS, 2009).

Quando perguntados sobre o que entendiam por atuação ética, percebeu-se um alinhamento no entendimento dos entrevistados, segundo algumas falas transcritas a seguir.

O que eu entendo por esse conceito de agir com ética, tipo, fazer o bem, pensando não só em mim, mas em todos, no geral. (A3)

Ética eu entendo por você conseguir discernir o que é certo e o que é errado, o que que a gente faz perante a sociedade, quais nossas ações perante ela. A partir dessa base da ética, das discussões que a gente tem sobre ética, a gente entende que também temos que assumir responsabilidade pelos nossos atos, de onde vem então o conceito de responsabilidade social, a base dele é a ética. A partir disso, pensamos em nós como cidadãos, como que a gente vai assumir a responsabilidade pelos nossos atos e como nós enquanto organização também vamos assumir responsabilidade pelos nossos atos. (C4)

Por atuação ética, eu entendo agir no mundo com uma postura que contribua para uma sociedade saudável. (A7)

A importância de se ter uma atuação ética foi colocada pelos coordenadores aos alunos em todos os projetos estudados por meio da reflexão sobre a responsabilidade de se respeitar a realidade das

comunidades atendidas, sobretudo, na convivência social das atividades realizadas. A vivência prática nos projetos permeou esse conceito, mostrando aos alunos situações em que a ética deve estar presente e deve nortear seus pensamentos e atitudes enquanto cidadãos. É possível observar esse aprendizado nas falas do quadro a seguir.

Quadro 11 - Atuação ética

Olha, de atuação ética eu remeteria a questão da minha formação em termos de pesquisa né? A questão da ética humana, fomentar um processo de aproximação com uma comunidade, enfim, esclarecendo, sendo transparente com os objetivos da pesquisa, com os resultados, com sua possível divulgação, procurando de certa forma valorizar ou colocar no centro essa questão humana né? Principalmente, na área de ciências sociais, a gente lida com a questão do indivíduo, com valores, enfim, com umas séries de questões, que não pode ser num processo mecânico. (C6)

É claro que a ética no ensino, na pesquisa, na extensão, ela tem que permear todos os processos, porque especificamente no nosso caso, a gente estava trabalhando com mulheres que são reeducandas, que são presidiárias, que já estão numa situação de vulnerabilidade social. Então, toda relação que eu tinha com elas tinha que ser muito ética, muito clara e de muita responsabilidade pelos meus atos, porque tudo que eu levava para o presídio eu tinha que saber que isso poderia causar algum impacto lá dentro. Então, desde materiais, desde a aula, vídeos, tudo isso a gente tinha que pensar nos impactos que isso ia ter lá dentro, nas oficinas de artesanato, por exemplo, então a gente levava tesoura, tecidos e outros materiais. Além disso, tinha que ser muito ético com a direção do presídio, no sentido de se responsabilizar mesmo pelos atos lá dentro. (C4)

Sim, hoje eu paro e penso antes de tomar uma decisão, antes de falar alguma coisa, porque às vezes as palavras magoam e, às vezes, a gente age por impulso e acaba magoando pessoas que a gente gosta. Então, o projeto mostrou que tem realidades piores que a nossa. A importância da reflexão antes de agir, é bem melhor refletir do que agir por impulso, como elas agiram e estão pagando por isso, as mulheres estão cientes que estão lá porque erraram. (A5)

Fonte: Dados primários (2016).

Segundo Ruza e Suárez (2013), o estudante universitário deve possuir a informação sobre a importância de gerar uma alta qualidade no projeto social. Além disso, deve assumir o compromisso ético estudantil no planejamento e execução das diferentes atividades, atendendo aos interesses institucionais, comunitários e pessoais, para que surja a oportunidade de desenvolver competências cidadãs no exercício

profissional. Para as autoras, essa formação integral depende, muitas vezes, da orientação adotada pelo professor universitário, o qual deve assumir a responsabilidade de ajudar a equilibrar os conhecimentos acadêmicos com as experiências comunitárias a fim de socializar aprendizagens relacionadas ao bem-estar comum.

Nos depoimentos dos alunos e coordenadores dos projetos foi possível perceber o comprometimento e a responsabilidade dos alunos nas atividades. As respostas foram unânimes nesse quesito. Assim como o coordenador estimulava o compromisso do aluno, também o projeto clamava por essa responsabilidade, o que era entendida pelos alunos. Um bom exemplo disso seria a participação dos alunos no Projeto Rondon, onde os alunos usavam coletes e representavam as instituições de ensino, tornando-os ainda mais comprometidos em seus propósitos. A responsabilidade de interagir com as comunidades dos projetos era grande, pois ao lidar com pessoas, os alunos lidam com expectativas e necessidades, as quais são subjetividades que demandam cuidado e comprometimento. A seguir, algumas falas transcritas a esse respeito.

Quadro 12 - Comprometimento e responsabilidade dos alunos

Quando você estabelece, propõe um projeto deste dentro do Campus isso fica muito mais fácil de você controlar, de ele ser desenvolvido. Quando ele rompe a barreira dos muros da instituição, quando ele é feito em uma comunidade, ele não está diretamente sobre nossos olhares. Então tem que ter um compromisso bem maior do aluno, da comunidade envolvida e isso foi bem discutido antes da proposição do Projeto. (C5)

Sim, inclusive, até na seleção do bolsista foi colocado muito claramente, que eles teriam responsabilidades e que eles seriam exemplos para as pessoas que estariam ali né? Esse foi um dos motivos da aluna ter sido escolhida como bolsista, foi justamente esse, esse compromisso que ela tem com a questão dos direitos humanos. (C2)

Eu tive comprometimento porque eu gosto, eu não só ensinei, eu aprendi muito com elas também. (A4)

É uma responsabilidade muito grande, você está com o colete do Rondon, levando o nome da UDESC e do IFSC, e você tem que fazer o seu melhor, passar o nome das instituições, passar conhecimento e tem uma responsabilidade muito grande. Porque os alunos estão, por exemplo, dentro da sala de aula, dentro da comunidade, dentro de um grupo de mãos falando né? Usando o poder da fala. A responsabilidade e o compromisso são subentendidos pelos alunos. (A1)

Fonte: Dados primários (2016).

Com relação aos valores de justiça, segundo Matiz (2013), parte-se do pressuposto que a justiça é um valor associado ao comportamento dos seres humanos, que são aqueles que constituem as instituições e organizações estatais, empresariais e sociais. Segundo o autor, cabe a eles agir a favor do público e contra qualquer injustiça social. Nesse contexto, foi possível perceber que a maioria dos participantes dos projetos, coordenadores e alunos responderam que o projeto foi capaz de proporcionar aos alunos uma compreensão melhor a respeito de justiças sociais. No quadro 13, observa-se que esse entendimento, por parte dos alunos, sobre os valores de justiça que foram construídos na prática das atividades com a comunidade atendida.

Quadro 13 - Resgate dos valores de justiça

Eu tinha outra visão das pessoas presas, eu nunca tinha ido num presídio. E o dia que eu entrei lá, o respeito que elas tiveram por mim me impressionou. Pra mim houve um crescimento bem grande, na valorização de poucas coisas, vejo que elas gostariam de estar no meu lugar, e não ter errado como hoje elas sabem, que estão cumprindo pena porque elas erraram, e elas falam abertamente. Na minha turma também eles sempre perguntavam como que era, os professores tocavam no assunto em sala de aula, me senti valorizada na turma e eu sempre mostrava um outro lado pra turma também, pros meus colegas de aula, eu acho que foi bem gratificante. (A5)

Essa questão de justiça se fala tanto, só que às vezes a gente fala num modo assim mais popular né? Nas oficinas a gente sempre discutia essa questão da justiça social, por exemplo, porque que uns são tão ricos e uns são tão pobres né? A gente explicava muito isso, porque que 1% da população detém 50% da riqueza. Daí a gente explicava essa questão dos modos de produção, de que o rico ele tem todos os modos de produção então ele usa a força do trabalhador, então essa questão a gente discutia muito. (C3)

A gente conseguiu abrir ainda que minimamente, essa questão dentro do Campus, principalmente, conseguiu fazer algumas ações, trazendo pessoas de fora do Campus para dentro, principalmente na Semana da Consciência Negra, essa questão do racismo é uma questão que é institucionalizada, os próprios alunos reproduzem muito essa lógica, e no mínimo a gente conseguiu, não digo causar um constrangimento, não sei se essa palavra é a correta, mas colocar isso na pauta né? Conseguimos trazer esses aspectos dessa realidade e abordando essas questões de desigualdade, injustiça, os próprios alunos negros, que, de repente, começaram a se preocupar mais com essa situação, se afirmar e o próprio racismo dentro do Câmpus, que é uma situação que existe, tudo isso, apareceu nesse processo. (C6)

Fonte: Dados primários (2016).

Contudo, observa-se que não houve unanimidade por parte dos coordenadores do projeto em relação a este critério. O projeto que atendeu uma comunidade rural com manutenção e oferta de curso básico de informática na escola pública da comunidade, proporcionou ao aluno a vivência e o atendimento à demanda daquelas pessoas. Porém, nas atividades não houve espaço para discussões mais reflexivas a respeito de justiça social. Pode-se perceber que o objetivo do projeto era atender uma demanda pontual da comunidade, pois o projeto possuía caráter mais técnico do que reflexivo. Conforme pode ser percebido na fala do Coordenador 5, transcrita a seguir.

Também o público, eram dois públicos distintos, que seriam os alunos da própria escola, que eu acho que é uma faixa etária onde você não discute muito o que é justo e o que não é. E, além disso, a comunidade como é do interior não é do costume do cotidiano fazer estas reflexões e fazer esta abordagem. Não era objetivo do projeto fazer isso, esse desenvolvimento ou tocar nestes assuntos. (C5)

Com relação ao terceiro fator de análise desta categoria, Cortina (2004) coloca que a formação ética do estudante no contexto universitário requer a adoção de procedimentos de análises e discernimento social, dentre os quais destacam-se:

- a) metodologias que integram aspectos cognitivos, afetivos, técnicos e práticas tecnológicas, resolução de conflitos e ações de voluntariado social. Os entrevistados puderam comprovar, por meio de seus depoimentos, que as ações sociais são importantes para a comunidade e, por isso entendem a necessidade de se resolver os conflitos com muito respeito. Os conflitos não devem comprometer as ações em prol da comunidade. Essas questões foram evidenciadas nas falas transcritas a seguir.

A gente já está ali se colocando à disposição da comunidade, também se coloca à disposição do outro dentro da equipe. A gente tenta sempre como coordenação fazer com que o outro, que as pessoas enxerguem mesmo o outro né? O conflito é sempre equacionado dentro desse contexto de respeito mútuo. (C1)

Se a gente começa a brigar internamente, a comunidade é que vai ser prejudicada, nosso objetivo de levar conhecimento a eles vai por água abaixo. (A2)

- b) procedimentos críticos e reflexivos, a partir de estudos de processos sociais, como meio de criar conexão cognitiva e ética dos estudantes nos seus projetos de trabalhos individuais e sociais. Por meio dos depoimentos, observa-se que o aluno participante é capaz de relacionar o conhecimento adquirido no projeto com seu conhecimento pessoal, ou seja, ele leva o aprendizado conquistado na troca com as comunidades para a sua vida, abrindo seus horizontes, tornando-o mais reflexivo diante de seus propósitos profissionais e pessoais. Isso foi evidenciado na fala do Coordenador 1 a seguir.

Isso acontece mesmo, porque o aluno ele desconstrói muitas coisas, vários preconceitos são colocados por terra, por aquilo que ele viu, por aquilo que ele sentiu e por aquilo que ele trocou com a comunidade né? Então, sem dúvida nenhuma, depois de participar de uma operação do projeto, o cara vai sair totalmente diferente, e principalmente, nesse pensamento crítico que ele vai ter da comunidade, porque as coisas que ele ouvia falar, ele vai enxergar de fato, vivenciar e trocar com essas pessoas. (C1)

- c) por último, discussões construtivas, acerca das situações sociais críticas dos contextos nacionais, regionais ou locais, gerando processos de discernimento fundamentados na dignidade humana e na justiça social. Nos depoimentos, foi possível observar a existência de discussões a respeito das situações sociais críticas vividas pelas comunidades atendidas. Por exemplo, no projeto com as mulheres presidiárias, foram possíveis constantes reflexões entre aluna e coordenadora, o que também era levada pela aluna aos seus colegas de sala e pessoas do seu convívio. Nessas reflexões, percebe-se um relevante aprendizado, como relata a Coordenadora 4 a seguir.

Sim, por exemplo, por que elas têm que ficar naquela cela tão apertada? Porque a bolsista foi lá,

ela viu como eram as celas, onde tinham 10, 12 mulheres naquela situação, eu acho que esses momentos provocam uma indignação e um inconformismo com a realidade, porque a gente sabe que o sistema prisional brasileiro ele é completamente fora de propósito, as pessoas entram lá e não são reeducadas para se reinserirem na sociedade, elas entram lá e é uma escola para o crime, as pessoas ficam revoltadas naquelas celas, é muito ruim, embora a situação de Caçador seja muito boa em relação a outros presídios. Mas eu acho que nesses momentos a gente conseguiu despertar isso nela, de se indignar com a realidade, ao longo do projeto. (C4)

Quando perguntados se o aluno participante adquiriu uma nova atitude frente aos desafios da sociedade e se foi capaz de fortalecer seus valores éticos com a participação no projeto, as respostas foram unânimes. Os alunos afirmaram que com toda certeza o projeto foi capaz de trazer questões antes não analisadas por eles, promovendo um enriquecimento de seus pensamentos com relação à sociedade e, também, a si mesmos. A seguir, no quadro 14, é possível visualizar algumas falas que comprovam essa afirmação.

Quadro 14 - Fortalecimento dos valores éticos

O relato que a gente tem desses alunos é que eles modificam muito a sua maneira de pensar ou enxergar a sociedade, de se colocar mesmo no lugar do outro e operar mudanças que ele acredita que sejam importantes. (C1)

Sim, tendo um olhar mais crítico perante as desigualdades do dia a dia, onde pude observar a naturalização de várias questões tanto racistas como preconceituosas e rever algumas atitudes, e falas do meu cotidiano. Pude também entender o quanto é justa e digna de atenção, as questões que o movimento negro ressalta. (A6)

Se não fosse o Rondon eu não estaria indo pro caminho que estou indo, sempre buscar ser uma pessoa melhor assim, com todo mundo que eu conheço, meio que me completou assim com coisas boas. (A2)

Sim, acredito que sim, porque ele foi, ele fortaleceu os vínculos com a comunidade dele né? Então, ele veio para buscar o desenvolvimento da comunidade dele, preocupado com a comunidade dele. É uma região menos favorecida, seja pela localização geográfica ou pelas condições financeiras do público, então ele fez esta ponte, este aporte, com certeza estes valores éticos ficam mais fortes. (C5)

Fonte: Dados primários (2016).

Segundo Lúquez, Fernández e Bustos (2014), a formação ética estudantil começa por uma condução democrática do processo educativo, reconhecendo-se os deveres e direitos inerentes ao estudo curricular e ao trabalho produtivo gerado. É necessário saber se há um fortalecimento de valores éticos e competências sociais, mediados por atitudes de cidadania, desenvolvendo-se postura crítica no âmbito comunitário, controle e equilíbrio emocional diante das diferentes situações e complexidade humana nas comunidades atendidas. Percebeu-se que nos projetos sociais existem muitas possibilidades de o aluno desenvolver uma formação ética, contudo, é preciso que ele esteja disposto. Caso já tenha certo conhecimento teórico sobre ética, o aluno poderá ampliar e fortalecer seus pensamentos a respeito do tema, na constatação prática dessas questões, algo que só um projeto de cunho social pode proporcionar, a vivência com a comunidade.

A partir dessa vivência no projeto, dessa convivência, de conseguir olhar pro outro, por exemplo, sem preconceito, eu acho que isso já te dá um ganho de valor muito grande, no sentido de que a gente às vezes vai conviver e trabalhar com pessoas que são ex presidiárias e a gente não pode ter preconceito com isso, porque foi um crime, foi pago, elas pagam por isso e depois tem que retornar à sociedade e ter uma vida normal. Então a partir dessa vivência que ela teve é possível que ela tenha conseguido perceber isso e criar esses valores também, de ver que nem todo mundo que está lá dentro é ruim ou tem má índole, umas pessoas têm e outras não, pois foram influenciadas pelos maridos, pela família, pelos filhos, e acabam cumprindo pena junto, então essas pessoas podem ser recuperadas. Então acho que ela pode perceber a importância desses valores, de não ter preconceito, de ser justo, de tratar todo mundo de uma maneira mais igual. (C4)

Segundo as autoras, nos projetos de extensão que primam pela formação ética dos estudantes prevalece o interesse e a disposição por transferir conhecimentos e competências em situações planejadas e atitudes de criatividade naquelas que surgem espontaneamente. Foi possível perceber a troca de conhecimento existente entre os integrantes dos projetos - equipe executora e comunidade - de maneira muitas vezes

planejada, e outras, de acordo com o público atendido. No projeto Rondon, por exemplo, havia espaço para troca de conhecimento entre todos, conforme relatado pelo Coordenador 1 a seguir.

A gente troca muito com a comunidade e a gente troca em todos os sentidos, tanto com pessoas que são extremamente capacitadas culturalmente ou intelectualmente, como a gente aprende muito mesmo com a cultura popular e com as pessoas que são às vezes as mais humildes assim, com atitudes de vida que elas tem e o tempo todo a gente se coloca na mesma posição da comunidade. (C1)

Os estudantes tendem à manifestação de disposição positiva frente aos papéis de investigador, promotor social, mediador das transformações sociais promovidas nesses processos interpessoais de aprendizagem. Assim como, demonstram capacidades comunicativas, afetivas e cognitivas para corrigir problemas no desenvolvimento dos projetos sociais, identificando pontos fortes e fracos. Esse aprendizado para o aluno fica evidenciado na fala do Coordenador 1, a seguir.

Todas as atividades elas partem de iniciativa dos acadêmicos e eles são totalmente protagonistas, todas elas, desde o seu planejamento, a criação mesmo, sentar junto, planejar o que vai ser ofertado pra comunidade, a execução na comunidade, a coordenação também vai apenas para ajudar nesse sentido, e depois na avaliação também, o acadêmico é protagonista o tempo todo. (C1)

Diante do analisado, pode-se concluir que em relação à categoria atuação ética, todos os projetos mostraram que os alunos participantes apresentaram respeito à diversidade sociocultural que encontraram e comprometeram-se com os objetivos dos projetos e com as necessidades das comunidades. Além disso, puderam resgatar valores de justiça e foram capazes de fortalecer valores e atitudes ético-cívicas e pessoais, tais como: tolerância, solidariedade, justiça, convivência, altruísmo e participação democrática. Os alunos tiveram a oportunidade de praticar uma liderança cidadã e espera-se que com essa experiência se tornem

mais ativos nas suas instituições de ensino e sociedade. A seguir, passa-se à análise da categoria Respeito à diversidade.

4.3.2 Respeito à Diversidade

Nesta categoria de análise, utilizaram-se os seguintes fatores de análise, elucidados a seguir:

- a) Respeito às diferenças. De acordo com Matiz (2013), esse fator de análise se relaciona com o conceito de alteridade, e este reconhece o outro como diferente, nas suas diferenças sociais, econômicas e culturais. Concomitantemente a isso, deve-se respeitar a individualidade do outro.
- b) Agir com solidariedade e cooperação. Para Matiz (2013), a solidariedade compreende o compromisso responsável que um indivíduo adota frente as ideias e projetos de outros. Segundo López (2004), as pessoas solidárias, são aquelas que se reconhecem iguais aos outros. Dessa forma, tentam transformar as desigualdades existentes nas relações humanas, principalmente, a favor dos que sofrem diariamente as consequências disso.
- c) Habilidade de conviver com o coletivo. Esse fator de análise surge como consequência dos fatores de análise anteriormente citados. De acordo com Cortina (2000), o respeito ativo na convivência com os outros se concentra em uma interação que prioriza o entendimento e a compreensão das diferenças.

Para uma melhor compreensão dessa categoria de análise, precisa-se, primeiramente, entender o significado da palavra diversidade. Segundo o dicionário *Houaiss*, pode significar: pluralidade, reunião do que contém vários e distintos aspectos e pode sinalizar divergência e não concordância. Diversidade, também, pode ser definida como característica ou estado do que é diverso; não semelhante. Para Delors (2001), a convivência baseada na tolerância e no respeito à diversidade se faz extremamente necessária em uma sociedade em que se prevalecem os objetivos e as estratégias individualistas.

Para Villar (2009), a partir da vivência dos fenômenos e processos sociais, o aluno é capaz de fazer uma conexão entre os seus projetos pessoais e os projetos coletivos. Os valores adquiridos geralmente são apoiados em projetos de vida, de grande profundidade espiritual, em que a ética funciona como princípio da dignidade do ser humano. Com a participação nos projetos sociais estudados, acredita-se

que o aluno foi capaz de visualizar em si mesmo, novos valores que surgiam a partir da observação de pessoas tão diversas, mas que eram seres humanos e que mereciam o seu respeito. Nesse contexto, acredita-se que quando o aluno enxerga e analisa sem julgamentos aquela realidade, ou seja, de forma respeitosa e tolerante, é capaz de adquirir valores baseados na universalidade dos valores humanos. Um bom exemplo dessa ideia, pode ser destacado no projeto que atendeu às mulheres presidiárias. A aluna foi capaz de desconstruir grande parte do seu preconceito em relação às mulheres, enxergando-as como seres humanos que são. Esse aprendizado de respeito e tolerância com uma realidade diferente, pode ser evidenciado em uma das falas da Aluna 5, colocada a seguir.

A gente como estagiária vendo outra realidade, a gente dá mais valor para as coisas, até para as pessoas que estão próximas da gente, vendo a vida delas, o que elas fazem, por exemplo a presidiária grávida, que ganhou bebê estando presa, eu acho que para mim isso foi bem forte! Ter estado lá nas palestras, todos saíam bem tocados com as histórias que elas contavam, porque elas não escondiam da gente, o que elas passaram, e a maioria, estavam presas por causa dos companheiros e tráfico. Então eu como pessoa aprendi bastante. Se eu estivesse desempregada eu queria ser estagiária de novo (A5).

Quando perguntados sobre o que entendiam por respeito à diversidade, os alunos apresentaram ideias alinhadas, tais como as expostas pelos alunos A3, A6 e A7 a seguir.

O que eu entendo por respeito à diversidade. Ah, é aquilo que eu falei, é tipo, tem que aceitar, tem que respeitar, se todo mundo é igual em direitos, porque que a gente vai achar errado, enfim, alguém que é gay, é trans, ou as pessoas que são negras, porque a gente está numa região que tem poucos negros, e que a população brasileira é mais negra do que branca, então, sei lá, pra mim é tão óbvio respeitar o próximo que fica difícil explicar. É só ter bom senso assim, todo mundo é diferente e igual ao mesmo tempo, né? Então não é nem uma igualdade, é uma equidade. (A3)

No meu entendimento respeito à diversidade, é entender que cada cultura possui suas particularidades, e que possuímos características diferenciadas uns dos outros, e nossas diferenças não nos tornam superiores ou inferiores a ninguém. (A6)

Respeito à diversidade para mim é fazer uma leitura do outro a partir das suas atitudes e posturas, entendendo que este, teve um processo histórico diferente do seu e por isso hoje se relaciona com o mundo de uma maneira distinta. (A7)

Nesse sentido, os depoimentos sinalizaram que esse tema foi vivenciado pelos alunos nos projetos selecionados. Para os alunos participantes que já possuíam valores de respeito às diferenças, eles puderam perceber mais uma oportunidade de reavivar esses valores que, muitas vezes, ficam adormecidos na rotina e na pressão do dia a dia. Para os alunos que não possuíam esses valores tão aguçados, foram convidados a experimentar novas situações e assim adquirir novos aprendizados. Os coordenadores destacaram uma compreensão a respeito do conceito, usando-o de maneira ampla para todos os tipos de diferenças e, também, relacionando aos diferentes indivíduos e realidades vivenciadas com o projeto. Essas ideias ficam evidenciadas nas falas a seguir.

Quadro 15 - Respeito à diversidade – coordenadores

(continua)

Tínhamos mulheres lá que estavam saindo da adolescência, que tinham 18 anos, até mulheres que estão com 70, 80 anos lá presas. Você consegue trabalhar bem essa questão da diversidade, até porque dentro desse público aí você vai ter outras questões relativas, por exemplo, as questões de gênero, tem mulheres homossexuais, outras heterossexuais, que têm que conviver ali naquele ambiente. Tinha mulheres na sala de aula que estavam fazendo graduação e tinham mulheres analfabetas, mulheres que tinham filhos, então trabalhamos com esse universo grande. (C4)

Quadro 15 - Respeito à diversidade – coordenadores

(conclusão)

Assim, o conceito de diversidade a gente não usava (diverso – outro). Então a gente usava o termo singularidade, onde cada um é um ser singular e deve ser respeitado naquilo que ele é, entendeu? Então, o conceito é de respeito e, com certeza absoluta, a aluna bolsista tem muito, muito claro pra ela. Sabe que tem que respeitar cada um do jeito que é. (C2)

Eu acho que essa questão da diversidade apareceu no projeto, porque você traz a questão do negro numa sociedade como a nossa, principalmente em Santa Catarina que tem esse setor social invisibilizado, dentro do próprio Campus, os alunos negros muitas vezes não se reconhecem enquanto alunos negros, e é todo um trabalho que tem que ser feito pra reverter esse processo. Eu acho que dessa maneira, o projeto conseguiu abrir algumas portas para que o aluno negro pudesse discutir sobre a questão do negro. (C6)

Fonte: Dados primários (2016).

Com relação ao respeito e valorização à diversidade, todos os alunos entrevistados relataram que nos projetos houve muito respeito às diferenças as quais conviveram, tais como: diferenças de ideias, gênero, raça, cultura, religião, dentre outras. Os ensinamentos colocados pelos alunos foram no sentido de que compreenderam os acontecimentos e fatos que antes não eram percebidos. Ou seja, suas visões sobre determinados grupos sociais mudaram bastante, por meio da aproximação com essas diferenças. Esses aprendizados só foram possíveis de serem adquiridos por meio do respeito à diversidade. Essas constatações são percebidas nos depoimentos a seguir.

Quadro 16 - Respeito à diversidade - alunos

Tem muitas oficinas que trabalham as diferenças porque a gente faz bastante atividade em escola e da terceira série até o terceirão existem muitos problemas que envolvem a pessoa como *bullying*, essas coisas (...) e também tem essa questão da gente viver na capital e ir pro oeste de SC, por exemplo, tem muitas diferenças. E entender que eu convivo aqui, eu tenho um modo de viver e de pensar diferente de alguém que mora num lugar que é completamente diferente. **Que não é melhor nem pior, que é só diferente mesmo.** (A1)

Porque claro que a gente comete alguns preconceitos assim, no dia a dia, porque é enrustido na gente, por exemplo, piadas machistas, racistas, de loira. Tipo essas coisas assim eu parei, eu odeio xingar, mas às vezes eu xingo, porque é meio automático, mas acho que bastante coisa eu consegui mudar e transmitir para os meus colegas também. (A3)

Fonte: Dados primários (2016).

Para Ruza e Suárez (2013), é relevante promover no estudante o sentido solidário perante a sua comunidade, pois ele se torna um cidadão responsável na medida em que acontece a troca de aprendizagens e a tentativa para transformar os problemas existentes. Para as autoras, as experiências que compõem um projeto social proporcionam, principalmente, um compromisso ético do estudante que, muitas vezes, tem dificuldade em aliar os conhecimentos adquiridos em sala de aula com a sociedade ao seu redor.

Quando perguntados se o projeto incentivava que os alunos se colocassem no lugar dos outros e agissem com solidariedade, tolerância e cooperação, as respostas também foram todas positivas. Na maioria dos projetos, é possível perceber que a solidariedade é a base do processo todo, norteando as ações, superando obstáculos e buscando alcançar os objetivos traçados, tomando o cuidado de ouvir também os anseios da comunidade atendida. Foi possível perceber o esforço dos alunos entrevistados em se colocar no lugar do outro, identificando no outro as dificuldades e tentando ajudá-lo a superá-las. Nesse processo, o aluno se compadece com os problemas de outras pessoas, algo que no seu dia a dia pode ser vivenciado por ele de maneira superficial. Todavia, no projeto, ele tem a responsabilidade de se envolver e de tentar visualizar respostas para esses problemas. Tais situações podem ser simples ou complexas, mas demandam níveis de consciência social do aluno. Essas ideias ficaram evidenciadas nas falas dos alunos e coordenadores no Quadro 17, a seguir.

Quadro 17 - Agir com solidariedade e cooperação

(continua)

Uma vez eu estava falando com um rapaz, que ele era do interior, e ele ficava muito aborrecido com o pessoal que zombava do sotaque dele né? Ele não tinha noção que o jeito que ele falava era sotaque carregado, ele não se dava conta, as pessoas riam. E daí isso me tocou assim, porque era um rapaz se formando em engenharia e ele tinha esse problema. Daí eu pensei e falei pra ele: - por que tu não aprende a falar inglês? De repente se tu aprender a falar inglês tu vai perder um pouco do sotaque carregado que tu tens, não sei. Se é uma coisa que te incomoda, vai morar fora do país um tempo, vê se isso melhora. Acho que eu me coloquei no lugar dele, eu estava tentando achar uma solução mesmo que, nem sei se eu tava falando uma coisa certa, mas pelo menos **eu estava ali com ele tentando mudar alguma coisa que faria totalmente a diferença na vida dele** (A2).

Quadro 17 - Agir com solidariedade e cooperação

(conclusão)

(...) porque no fim é todo mundo junto né? não dá pra eu conviver sendo arrogante, tem toda uma comunidade ao meu redor, então, eu não te respeito, tu não me respeita, e a gente vai viver sempre em guerra. (A3)

Sim, eu já sou bem coração, eu sou uma pessoa assim que o que eu puder ajudar eu ajudo, eu queria mostrar o meu melhor e passar pra elas, fazia 15 anos que eu tinha parado de estudar, eu passava pra elas não desistirem. (A5)

Sim. Sem dúvidas, era esse o objetivo mesmo. Alteridade né? Tu te vê no outro. (C2)

Sim, a aluna sempre foi muito sensível porque o bolsista num projeto desse que vai lidar com esse público... Você precisa procurar um bolsista que tenha essa sensibilidade, em se relacionar com esse público, e eu acho que a aluna conseguiu isso. (C4)

Fonte: Dados primários (2016).

Segundo Matiz (2013, p. 215, tradução livre), “a capacidade que tem os seres humanos de se interessar e se responsabilizar frente aos demais leva os cidadãos a escutar vozes distintas das suas, a incluir em seus juízos outros pontos de vista e atuar a favor deles”. Nesse contexto, a partir das falas dos entrevistados, é possível perceber que os alunos experimentaram a possibilidade de conviver tanto com a equipe do projeto quanto com a comunidade. Foram capazes de ouvir e se comprometer com as pessoas atendidas a fim de apoiá-las no que fosse necessário e possível. Muitos dos entrevistados apontaram que houve melhora na habilidade de conviver coletivamente, devido, principalmente, ao convívio com pessoas em diferentes situações nas comunidades atendidas na medida em que se colocavam no lugar dessas pessoas. Alguns alunos sinalizaram que já possuíam boa habilidade de convivência social e isso foi reforçado ainda mais. Assim como é possível perceber a importância desse aprendizado para os alunos, evidenciado no depoimento do aluno A2 e do coordenador C4, colocados a seguir.

Quadro 18 - Habilidade de conviver coletivamente

Com certeza, sou uma pessoa muito mais fácil de trabalhar hoje em dia do que eu era antes né? Percebi que é muito bom trabalhar com as pessoas porque às vezes o planejamento que estava estruturado na minha cabeça, quebra completamente e vai pra um outro caminho. De repente mais simples e mais eficiente do que eu pensava. (A2)

Acho que eu já convivía tranquilamente no coletivo, só permaneceu assim, daí com mais conhecimentos na área né? Só fortaleceu. (A3)

Eu acho que sim, uma experiência como essa sempre melhora, até as minhas habilidades, porque eu nunca tinha passado por uma experiência dessas. Ela também nunca tinha entrado num presídio, então o fato de entrar lá, se deparar com outra realidade e de conviver com essas mulheres. Eu acho que provoca mudanças na gente que não tem como não provocar, é uma situação muito diferente, então alguma coisa sempre muda na gente, seja no fato da gente encarar a vida, seja no fato da gente se relacionar com as outras pessoas. (C4)

Fonte: Dados primários (2016).

Por meio dos depoimentos, foi possível perceber que as relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas nos projetos, sejam elas coordenadores, alunos ou comunidade atendida, foram baseadas no respeito mútuo. Parte-se do pressuposto que projetos dessa natureza atraem pessoas mais dispostas a respeitar o outro, todavia, na prática, nem sempre essa lógica funciona. Contudo, nos projetos estudados, é nítida a percepção de que os envolvidos possuíam esse cuidado, de se relacionar sem coagir, sem diminuir. Tanto os coordenadores quanto os alunos estavam dispostos a conhecer a realidade das comunidades atendidas a fim de ajudá-las a superarem seus desafios, baseando-se, principalmente, na perspectiva da dignidade de todos. A seguir, a análise da categoria Interação Dialógica.

4.3.3 Interação Dialógica

Nesta categoria, utilizaram-se os seguintes fatores de análise: participação de todos e habilidade em lidar com conflitos, que serão discutidos e analisados posteriormente, juntamente, com as falas dos entrevistados. O primeiro diz respeito à preocupação em se dar voz a todos os participantes do processo. Para que isso se concretize, Matiz (2013, p. 220) coloca que “é preciso criar um clima para a livre expressão do educando, sem coações nem medo de equivocarse”. Com

relação ao segundo fator de análise, compreende-se na habilidade de solucionar os choques de opiniões dos envolvidos em determinada interação, que segundo Matiz (2013), precisa ser resolvido com diálogo e respeito mútuo.

Freire (1967, p. 107) revela o que se entende por diálogo:

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Nesse contexto, vale destacar que a interação sem diálogo perde seu sentido de aprendizado, pois quando duas partes não interagem democraticamente, a interação não será aproveitada no máximo do seu potencial. Do ponto de vista das relações pessoais, sabe-se que existem inúmeras dificuldades a serem transpostas nesse sentido, como por exemplo o excesso de preocupações com o individual e a falta de solidariedade com as opiniões alheias. Em se tratando dos projetos sociais, essas dificuldades acabam se reduzindo muito na medida em que os alunos se veem comprometidos e dispostos a desenvolver suas atividades com a comunidade para atender aos objetivos do projeto.

Os entrevistados foram perguntados sobre o que entendiam por interação dialógica. Foi possível perceber uma dificuldade dos alunos entrevistados a respeito do tema, alguns até mesmo relataram desconhecimento do conceito. Todavia, quando explicado que se tratavam, principalmente, de relações baseadas no diálogo, todos os alunos puderam contribuir, relacionando o conceito com situações práticas dos projetos. Os coordenadores puderam apresentar suas ideias a respeito do tema, concomitantemente, também expuseram a relevância de uma interação dialógica nos seus projetos. Nas falas dos coordenadores C2, C4 e C6 ficam evidenciadas suas opiniões sobre o tema, a seguir.

Eu entendo pelo respeito mútuo, pelo ouvir o outro e que o outro me ouça. (C2)

Interação dialógica sempre tem a ver com dois, por exemplo, eu como professora, eu ensino, mas também aprendo né? É essa relação de estar sempre transmitindo conhecimento e estar sempre aprendendo com os alunos. (C4)

O que eu entendo por interação dialógica seria o estabelecimento de uma relação onde haja um canal de diálogo de construção permanente e até certo ponto horizontal, onde você consiga estabelecer uma construção. No caso do projeto, de conhecimento e ações que não sejam impositivas, por interação eu compreendo assim, um relacionamento a partir dos conhecimentos tanto práticos e teóricos de ambos os participantes envolvidos no processo. (C6)

Quando os entrevistados foram questionados se as interações entre as pessoas envolvidas no projeto eram baseadas no diálogo, todos afirmaram positivamente. Os entrevistados demonstraram satisfação com relação às situações de troca com outras pessoas, assim como perceberam a riqueza desses momentos para o aprendizado dos alunos participantes. Por exemplo, no Projeto Fazendo Arte, a coordenadora ressalta a importância de se estabelecer um diálogo apropriado à realidade das pessoas atendidas para que os objetivos do projeto fossem alcançados. Por meio dos depoimentos, foi possível perceber que tanto os alunos quanto as pessoas da comunidade puderam exercer seu poder de fala, sem nenhum tipo de coação, mas sim promovendo o diálogo entre todos. Seguem algumas falas que evidenciam essa troca no quadro 19, a seguir.

Quadro 19 - Interação dialógica

(continua)

Conversamos muito sobre isso, por ser um grupo diferenciado, algumas analfabetas, você tem que ter muita paciência no sentido de saber respeitar o processo delas, até no próprio jeito de falar, eu dizia pra bolsista né? Nosso modo de falar tem que levar em conta a situação delas, porque não adianta eu chegar lá e falar um termo bem bonito e elas não entenderem nada. Então essa coisa de você ter paciência, respeitar e ir interagindo, algumas até falavam palavras e a gente tinha que ir orientando. (C3)

Quadro 19 - Interação dialógica

(conclusão)

Eu tinha 17 anos quando perdi meu pai, não por isso errei na vida, coloquei para elas a minha história também, eu tive que amadurecer muito cedo, achei importante o projeto porque pude mostrar também a minha história e conhecer a delas, assim a gente tem outra visão, a realidade delas é chocante. Muitas vezes chorei, mas elas estão lá pra pagar o que fizeram, mas muitos não sabem por que elas estão lá e a história delas. Eu vi pessoas que estudaram comigo lá dentro, é bem chocante. Isso também me fez refletir bastante e vejo a vida diferente. (A5)

Nas escolas é muito legal, porque não são os professores que estão indo trocar conhecimento, são alunos da universidade. Nessa troca as pessoas se sentem muito à vontade e isso é extremamente rico. E é geral, nos depoimentos dos alunos se fala muito que se aprende muito mais do que se ensina. Às vezes se sente até envergonhado com aquilo que foi levar, e o aluno chega com um pensamento de que vai ensinar muitas pessoas, mas acaba aprendendo muito mais do que ensinando. (C1)

Fonte: Dados primários (2016).

Quando perguntados se o projeto previa a participação de todos, tanto coordenadores como alunos responderam positivamente. Na maioria dos casos isso era uma preocupação constante, promover amplo debate com todos os participantes, os integrantes da equipe executora e a comunidade atendida pelo projeto. Essa liberdade de participação tinha o intuito de criar um ambiente leve, dinâmico e criativo. Abaixo algumas falas que demonstram essa questão.

A gente é estudante, a gente vive em culturas diferentes, e que tanto eu posso aprender com eles quanto eles podem aprender comigo, é uma troca. (A1)

A gente sempre fala isso, que a gente vai pra uma oficina pra dialogar, quebra essa questão de uma palestra que ficam os rondonistas lá na frente falando e todo mundo na plateia. A gente sempre quebra isso, a gente faz uma roda, um círculo de conversa, então nossas oficinas nunca vão ser uma palestra, vão ser sempre uma roda de conversa, e isso tem a ver com o diálogo. (A2)

Sim, algumas tarefas foram desenvolvidas em cima de algumas curiosidades. Quando você

busca na internet, por exemplo, o que era interessante pra cada um, o que cada um gostaria. Então incentivava a continuidade no projeto, o aprendizado e a motivação. Buscando tudo isso em conjunto, na verdade. Dessa maneira a gente também presta atenção no aluno, em quem participou do projeto. (C5)

O conceito também apareceu nas relações entre coordenador e aluno, conforme depoimento de grande parte dos alunos. “El educador se convierte sólo en el mediador entre los conocimientos y los demás sujetos participan en lo que aprenden”. (MATIZ, 2013, p. 220). Diante disso, é possível verificar a importância do relacionamento positivo entre coordenador e aluno em que é construída uma aliança com objetivos claros. Nessa relação existe, principalmente, a responsabilidade do coordenador em relação ao aluno, no incentivo e promoção de sua autonomia nas atividades, na medida em que o direciona aos objetivos do projeto, tornando-o protagonista e articulador nos momentos de troca com a comunidade.

Pode-se perceber, pelas falas a seguir, que a relação coordenador-aluno foi estabelecida de forma respeitosa e construtiva para que os anseios dos alunos também fizessem parte das perspectivas do projeto, contribuindo para um aprendizado muito mais rico para o aluno participante.

Isso sempre a professora passou, que ela não estava ali dando aula, que a gente estava construindo uma coisa juntos assim. Mas claro que ela com mais conhecimento ia transmitir muito mais, mas era uma via de mão dupla. Então no caso eu vi indiretamente também, não “vamos ler o conceito tal e discutir sobre ele”, não foi uma coisa assim monótona. (A3)

Na minha relação com a bolsista eu sempre me concentrei em ensinar e aprender também muito, deixando ela muito livre nos trabalhos que ela ia fazer, cobrava prazos, mas ela tinha autonomia pra executar as atividades dela também. Eu também acabei aprendendo muito com essa relação com ela, a nossa convivência, o diálogo, o dia a dia, de conversar, eu acho que isso foi

construindo um aprendizado, algo novo, a nossa relação foi baseada muito nisso, nessa troca. (C4)

A respeito da habilidade dos alunos na resolução de conflitos, a maioria dos respondentes sinalizou que não houve conflitos durante a realização do projeto. Percebe-se que o senso de responsabilidade dos alunos participantes reflete em um ambiente mais livre de conflitos e de boa convivência com os demais. Nos projetos em que surgiram conflitos, coube aos participantes resolvê-los de maneira respeitosa e com muito diálogo. Segundo Matiz (2013), o cidadão deve valorar o diálogo como forma propícia para interagir com os demais na resolução de conflitos. Seguem algumas falas que tratam dessa discussão.

Quadro 20 - Habilidade na resolução de conflitos

Se a gente está em conflito entre a gente, não vai ser passada uma imagem boa. A gente não vai conseguir passar o que a gente quer pra comunidade, a gente precisa estar bem, bem estruturado pra gente fazer o melhor possível. (A1)

Teve uma senhora que se apegou muito comigo, ela teve um AVC e fui visitá-la na casa dela, dei força e disse que ela voltaria, quando ela voltou foi uma festa, mas depois nos trabalhos ela queria atenção só pra ela, e a gente vai ajustando e contornando. Mas nada de muito complicado. No geral o grupo de mulheres se dava super bem. (A4)

Como as presas ficam em celas diferentes, tinha alguns conflitos entre elas sabe? E muitas não se conheciam, e os conflitos eram resolvidos pela coordenadora do projeto, se conscientizaram de que uma tinha que ajudar a outra, a dividir e se ajudar. (A5)

Os conflitos eram resolvidos com muito diálogo. Acredito que a aluna tenha aprendido que não existe uma verdade única! Não existe a verdade né? Que existem vários lados de cada situação em que a gente tem que saber analisar e se a gente quer fazer alguma coisa de realmente importante com relação a esta questão dos direitos humanos, a gente tem que ouvir até o lado oposto, pra até saber como dialogar com ele. (C2)

Fonte: Dados primários (2016).

Perceberam-se nos dados coletados que a participação de todos os envolvidos no projeto era enfatizada constantemente, principalmente, pelos coordenadores que, muitas vezes, ficavam mediando e impulsionando essas interações. Nessas interações, o aluno participante era incentivado a agir com respeito na resolução de conflitos para que a

comunidade não fosse prejudicada. E, também, o aluno fosse capaz de compreender a relevância de se estabelecer o diálogo com as pessoas, trocando ideias e informações tanto quanto possível, resultando em mais conhecimento para o aluno e para a comunidade.

A seguir será feita a análise da categoria Criatividade e Inovação.

4.3.4 Criatividade e Inovação

Nesta categoria, a respeito do conceito de Criatividade e Inovação, com base em Matiz (2013), utilizaram-se fatores de análise que serão discutidos e analisados posteriormente e que, primeiramente, serão elucidados:

- a) Estímulo a novas ideias e soluções. Esse fator diz respeito a estimular que o aluno desenvolva suas capacidades críticas de forma que atue como agente transformador e responda às necessidades concretas da sociedade.
- b) Pensamento crítico. Para o autor, ele surge na compreensão dos outros na realidade social em que vivem, entendendo que os atores envolvidos têm seus próprios interesses e necessidades. Para se tornar um cidadão crítico e reflexivo deve-se “cuestionar lo aparentemente evidente y lo construido socialmente como “normal” pero que atenta contra la integridade y la dignidade humana” (MATIZ, 2013, p. 221). Por exemplo, no projeto “O ensino da história e da cultura afro-brasileira”, que aborda as questões do negro, elas ficam fáceis de serem identificadas, já que ainda convivemos com o preconceito contra o negro em nossa sociedade. O aluno precisa ter consciência crítica nesse sentido, de saber identificar situações que não respeitam determinado indivíduo ou grupos e se posicionar para transformar essa realidade.
- c) Autonomia. Segundo Oliveira et al. (2013), quanto maior é a autonomia do indivíduo, mais responsável ele se sentirá por algo e, também, haverá maior conscientização por parte deste.

Nesse contexto, pode-se perceber que o processo de criatividade e inovação demanda dos atores envolvidos um pensamento crítico e certa autonomia no desenvolvimento de suas atividades. Esse entendimento pode ser evidenciado nos depoimentos, pois quando questionados sobre o que entendiam por criatividade e inovação, os entrevistados puderam contribuir com suas explicações. Eis algumas citações transcritas a seguir.

Criatividade e inovação, o que eu entendo é você enxergar de outra forma aquilo que está posto pra você durante o dia a dia. (C1)

Pra mim, criatividade e inovação é fazer algo novo, algo diferente, agregar valor a alguma coisa existente, por exemplo nos produtos. (C4)

Criatividade eu acho que tem a ver com a questão da autonomia da construção do pensamento, do conhecimento. Enfim, tem a ver com autonomia, liberdade, coisa que a escola não possibilita tanto. Em geral, mais ceifa a criatividade do que fomenta. (C6)

Foi possível constatar que nos projetos sociais, o pensamento crítico aliado à autonomia do aluno participante deu espaço à sua criatividade. Isso foi incentivado aos alunos, diferentemente, do que é proposto em sala de aula. O próprio ambiente na comunidade proporciona a criatividade e a inovação quando o aluno vai percebendo as coisas ao seu redor e busca novas formas de agir com os recursos disponíveis.

Quando perguntados se a criatividade e a inovação apareceram nos projetos de cunho social, a maioria conseguiu visualizar os conceitos nas atividades dos projetos. A criatividade surgiu de diferentes formas, de acordo com a demanda das atividades e das circunstâncias e materiais existentes na comunidade atendida, como foi colocado nos depoimentos a seguir.

Acredito que o desembaraço para lidar com os discursos, pois quando você está tratando com direitos humanos, geralmente, as pessoas que vão para esses cursos, elas já têm um viés né? Então por exemplo no caso do delegado de polícia, que era participante do curso, da senhora que tinha um padrão de escolaridade mais elementar, que dizia que não poderia ficar feliz se seu filho fosse homossexual. Enfim, era mais senso comum assim, eu acho que a criatividade foi em tentar buscar, por exemplo, exemplos que pudessem alcançá-los, entendeu? E de saber lidar com pontos de vistas, por exemplo o ponto de vista da repressão que é o da polícia. (C2)

Trabalhamos a questão da Economia Solidária (ECOSOL) que são alternativas ao capitalismo. Então, nós estimulamos outro jeito de você viver e de você conseguir sobreviver através da Economia Solidária. Você tem outros valores, da troca, da experiência, não é do lucro, mas apenas da sua subsistência. (C3)

Quando perguntados se o projeto promoveu a criatividade e inovação nas atividades, a grande maioria respondeu positivamente, dizendo que os alunos possuíam liberdade para pensar em ideias que fugiam ao convencional. Segundo Matiz (2013), é necessário que haja processos participativos conscientes e coletivos que partam da compreensão da realidade, com atuação crítica na sociedade para superar injustiças sociais. Essas questões foram percebidas nos projetos de forma que um grupo formado por professores ou técnicos administrativos e alunos se propôs a sair dos muros da instituição de ensino e buscou conhecer um determinado grupo de uma comunidade. A partir disso, aconteceu a troca de conhecimentos entre os dois grupos, refletindo e agindo de forma criativa e inovadora com as condições e dificuldades apresentadas. Por exemplo, no Projeto Fazendo Arte, a equipe do projeto se reunia sempre na casa de uma das mulheres participantes, ou seja, as aulas eram trabalhadas com os recursos disponíveis na comunidade. A seguir, algumas falas no Quadro 21 que sinalizam a existência de ideias não convencionais nos projetos de extensão.

Quadro 21 - Estímulo a ideias e soluções

(continua)

Acontece de muitas formas isso, até de, por exemplo, utilizar materiais reciclados pra criar outra coisa, que a comunidade está precisando. Eu ouvi um relato de outro colega que eles pegaram um daqueles rolos de enrolar fiação bem grande, como não estava sendo usado, pegaram e fizeram uma toquinha numa praça. (A1)

Tem também a estrutura da palestra e roda de conversa. A gente sempre quebra isso, isso é bem inovador. (A2)

Foi estimulada a participação na feira de economia solidária para que elas montassem uma equipe e se organizasse para participar da feira. (A4)

Quadro 21 - Estímulo a ideias e soluções

(conclusão)

Isso se dá sim porque os espaços que você vai atuar são os mais diversos. E aí a criatividade ela se dá, a gente coloca assim, que não são as dificuldades que você vai ter durante a oficina, são os desafios. E esses desafios eles têm que ser superados naquele momento, naquele espaço, pelas pessoas que estão responsáveis pela atividade. Isso se dá muito na prática, e a inovação também ela se dá, porque, às vezes, você vai fazer uma oficina, e uma coisa é você fazer uma atividade dentro da academia, da instituição, outra coisa é você fazer na comunidade. Você vai ter que fazer o que você faria lá na instituição, só que de outra forma, com os recursos que você tem, então a inovação também se dá nesse sentido. (C1)

Fonte: Dados primários (2016).

Siveres (2005) afirma que é importante que as instituições de ensino superior possam promover uma percepção crítica da realidade, exigindo um espaço de liberdade, assim como promove a autonomia para melhor atender aos desejos da sociedade. Nesse contexto, os projetos de extensão de cunho social podem ser encarados como oportunidades aos alunos para que sejam críticos e reflexivos, que sejam livres para expressar suas ideias e autônomos no seu modo de pensar e agir em suas atividades na comunidade. Com relação ao pensamento crítico, houve uma unanimidade positiva dos entrevistados, sinalizando que as participações nos projetos proporcionaram uma visão mais ampla aos alunos envolvidos. Por meio do pensamento crítico, conseguiram identificar desigualdades, e quando trazidas essas realidades tão diversas para a sua vida, seus problemas se tornaram insignificantes porque nas comunidades existem situações bem mais urgentes a serem trabalhadas. A esse respeito, os sujeitos revelam a seguir.

Quadro 22 - Pensamento crítico

Sim, trabalhando com as mulheres no projeto e tendo os incentivos ali do IFSC, só tenho vontade de querer mais, tenho fome de conhecimento e de fazer as coisas (risos). A oportunidade que as pessoas estão tendo, a gente tem que ajudar, incentivar essas pessoas a terem uma vida mais digna na sociedade, isso tudo faz crescer. (A4)

Sim, eu aprendi muita coisa e hoje eu sou uma pessoa melhor, entrei no projeto quando eu reclamava um pouco da minha vida, não sabia que eu tinha tudo e que havia pessoas bem piores do que eu. Hoje eu valorizo muito mais as pessoas que estão ao meu redor, aprendi isso com as histórias que ouvi das meninas lá. (A5)

Sim, quando a gente fala da questão do trabalho, da exploração que existe, das empresas, dos salários baixos, da diferença, por exemplo, de salário entre homem e mulher, por que existe a violência de gênero, isso tudo a gente foi conversando. Porque começamos com um projeto chamado tricotando, porque enquanto você tricota, você tricota também a vida, as mulheres vão contando suas dificuldades, começou aí esse projeto. (C3)

Fonte: Dados primários (2016).

Um dos significados da palavra autonomia, segundo o dicionário Houaiss, aponta o direito ao livre-arbítrio, fazendo com que qualquer indivíduo esteja apto para tomar suas próprias decisões. Nessa perspectiva, percebe-se que a autonomia permite um empoderamento dos indivíduos e, conseqüentemente, um maior comprometimento dos mesmos, pressupondo-se que todos os indivíduos são capazes de pensar e agir. Nesse sentido, a autonomia respeita a liberdade de cada indivíduo e não compartilha da ideia de que uns são mais aptos que outros na tomada de decisão.

A autonomia apareceu nos projetos aqui estudados. Foi possível perceber nos relatos transcritos que os alunos participantes gozavam de autonomia para a realização de suas atividades, podendo decidir sobre elas em diversas variáveis. Existia significativa liberdade no modo como as preparavam e as executavam. Por exemplo, no caso do Projeto Rondon, os alunos realizavam oficinas de maneira autônoma, em conjunto com outros alunos, sempre comprometidos em atender à comunidade em que se davam as atividades. Segundo Matiz (2013), é mais interessante para o educando quando ele pode participar do processo de aprendizagem desde seu planejamento, a seleção das

atividades e fontes de informação. Os relatos dos entrevistados que sinalizaram essa questão estão no Quadro 23, a seguir.

Quadro 23 - Autonomia

Tem as oficinas que sempre acontecem, mas a forma com que o grupo vai abordar essa oficina é do grupo, pode inovar na oficina, não precisa seguir um roteiro, faz do seu jeito, tem uma experiência e acha que vai dar certo, você tem autonomia total de fazer isso, com inovação e criatividade, está tudo ligado. (A2)

Todas as atividades elas partem de iniciativa dos acadêmicos e eles são totalmente protagonistas, todas elas, desde o seu planejamento, a criação mesmo, sentar junto, planejar o que vai ser ofertado pra comunidade, a execução na comunidade, a coordenação também vai apenas pra ajudar nesse sentido e depois na avaliação também, o acadêmico é protagonista o tempo todo. (C1)

Sim, tanto é que ela organizava e tinha muita iniciativa, ela criava coisas, muito determinada. Então ela assumiu o projeto pra si, eu não precisava me preocupar com os dias do projeto. (C3)

Sim, o tempo todo, tinha algumas tarefas que eu pedia pra ela, mas o controle dentro das ações, de como ela ia fazendo a atividade era de responsabilidade dela. Ela sabia as metas, os objetivos, mas ela sabia também o que ela tinha que fazer e cumprir ao longo do projeto. (C4)

Sim, eu tinha autonomia sim, colocava minhas ideias, nossas ideias eram parecidas, movidas pelo coração. (A5)

Fonte: Dados primários (2016).

Nas falas dos entrevistados fica claro que a criatividade e a inovação puderam ser experimentadas pelos alunos nos projetos, na busca por novas e criativas alternativas de se solucionar problemas ou melhorar situações vividas pela comunidade atendida. Os alunos participantes puderam vivenciar situações bem diversas das suas. Dessa forma, os projetos foram capazes de estimular seus pensamentos críticos, assim como demandaram do aluno autonomia e criatividade nas suas atividades, nos seus modos de pensar e agir. A seguir, se dará a análise da categoria relacionada à Cidadania.

4.3.5 Cidadania

Nesta categoria, a respeito do conceito de cidadania, com base em Matiz (2013), utilizaram-se fatores de análise que serão discutidos e analisados posteriormente e que, primeiramente, serão elucidados a seguir.

- a) Entendimento da realidade em que vive. Segundo o autor, nesse processo o indivíduo conhece e analisa a realidade existente, compreendendo as relações, as influências e as interações. Além disso, poderá refletir sobre os processos sociais, econômicos, políticos ou culturais que geram situações de pobreza, exclusão social e desigualdade.
- b) Ação e tomada de decisão. Quando os indivíduos possuem a liberdade de usar seus conhecimentos prévios para entender a realidade e tomar decisões na tentativa de promover o bem-estar dos envolvidos.
- c) Indignação. Após o reconhecimento da realidade, é importante que o indivíduo reconheça as sensações e emoções que estas geram. Assim, aprenderá a usar suas emoções de forma eficiente, como por exemplo, a indignação, como ferramenta política poderosa na forma de ação social de maneira pacífica.

A indignação se fez presente nos projetos, despertando ações voltadas para superar desigualdades e vencer desafios na medida em que os participantes conheciam a realidade da comunidade atendida. A superação das desigualdades, por exemplo, dava-se na tentativa de promover a cidadania daquelas pessoas que desconheciam muitos de seus direitos. A questão da informação é essencial para vencer os desafios vividos, pois muitas pessoas não sabem a quem recorrer e se sentem incapazes de reivindicar direitos. A maioria dos projetos trabalha no sentido de empoderar as pessoas atendidas para que elas possam ser ativas frente a sociedade.

Pinsky (2008, p. 19), conceitua cidadania como “qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva”. Para Lister (1997), cidadania envolve o processo de apropriação dos indivíduos do seu contexto local e global, no uso de seus direitos e deveres. Os entrevistados puderam expor seus entendimentos a respeito do conceito de cidadania, alguns colocados a seguir.

Quadro 24 - Cidadania para os entrevistados

Eu entendo como cidadania a consciência que nós temos deveres e de que nós temos direitos da sociedade e que é um dever nosso reivindicar esses direitos né? Ter plena consciência deles, ser tratado com igualdade de condições, independente de raça, credo, gênero, sexualidade, orientação sexual. (C2)

Cidadania é a forma de a gente cumprir os nossos direitos e nossos deveres enquanto cidadãos. (C4)

Cidadania seria exercer meu papel na sociedade. Com ética, se colocando no lugar do outro, respeitando a liberdade, respeitando a opinião de cada um, respeitando também a cultura da localidade, a cultura da comunidade. (C5)

Cidadania, em tese, num debate bem superficial, seria a possibilidade de exercício de direitos né? Agora pensar o conceito de cidadão e pensar quem na sociedade efetivamente usufrui os direitos ou tem a garantia desses direitos coloca em cheque o próprio conceito de cidadania. É um conceito muito mais voltado para um tipo de cidadão, para um perfil social né? Então a cidadania é exercício de direitos, mas para alguns grupos. (C6)

O que eu entendo por cidadania? Acho que é tipo, um grupo de pessoas, onde cada individual é diferente, mas dentro da cidadania, todos ali são iguais e precisam ter os seus direitos contemplados, o cadeirante tem que ter o direito de caminhar, assim como o cego e assim como a pessoa “normal”, que na verdade normal ninguém é né? O que é a normalidade? (A3)

Estímulo a elas de conseguirem as coisas. Cidadania pra mim é isso, a pessoa precisa se valorizar, erguer a cabeça, e perceber que ela não precisa de uma segunda pessoa, ela pode por ela mesma fazer as coisas que ela quer fazer. (A4)

Fonte: Dados primários (2016).

Um exemplo desse conceito é o colocado no Projeto 1 - Mulheres SIM, o qual oferece um curso para mulheres com vulnerabilidade social. Quando a mulher se politiza, ela politiza a família, pois é a figura central da casa. A partir do momento que começa a se empoderar, passa a ver oportunidades que antes não ficavam visíveis, sua autoestima se eleva e ela age de forma mais autônoma. O projeto promoveu pequenas revoluções sociais, primeiro na família, depois ao redor dela, nas interações das pessoas daquela família com outras pessoas, pequenas transformações que são difíceis de mensurar, mas elas existem e foram relatadas nos depoimentos das mulheres atendidas no projeto. A aluna participante do projeto foi capaz de perceber essas modificações na

comunidade atendida, reforçando seu compromisso e sua responsabilidade perante a sociedade. A seguir, a fala do coordenador 4 que sinaliza essa questão.

Acho que por meio das ações, da vivência, de estar perto dessa realidade, de ver que a gente tem deveres de melhorar a vida do próximo, de trabalhar com esse público que é excluído, que é marginalizado da sociedade, de levar uma nova esperança para esse público, a gente consegue trabalhar bem esse conceito com os alunos que participam. Deu para perceber que temos direitos, mas também temos deveres, de contribuir para a sociedade, especialmente com esse público, com vulnerabilidade social, que tem dificuldade em acessar programas sociais, tem dificuldade em mudar sua realidade, acho que isso também é nosso papel enquanto cidadão. (C4)

Para Matiz (2013), dentre os valores dos cidadãos associados ao exercício pleno da cidadania estão: a solidariedade, a equidade, a corresponsabilidade, a justiça, a alteridade, a não violência, o respeito mútuo e o diálogo. Nesse contexto, a autora coloca que o conhecimento da realidade é um processo contínuo que acompanha o exercício da cidadania plena. O modelo de formação cidadã une a prática com posicionamento crítico, expressão emotiva e ações de processos de transformação.

“En cuanto a la conciencia ciudadana, podría definirse como la capacidad del ciudadano para conocer y comprender sus prerrogativas, derechos y obligaciones, así como los principios básicos (normas y procedimientos) del funcionamiento de la democracia. Esto implicaría que el ciudadano debiera contar con nociones elementales de lo que es el interés general, los límites entre lo público y lo privado, el respeto a los derechos de los demás y la tolerancia a la diferencia, así como sobre sus propias capacidades para exigir transparencia y rendición de cuentas a la autoridad (SOMUANO, 2007, p. 940).

Gasca-Pliego e Olvera-Garcia (2011) colocam a necessidade de se avançar para uma educação que abra os olhos dos cidadãos sobre as realidades do mundo e os motivem a lutar por um mundo de direitos humanos para todos. Segundo os autores, um dos desafios do século XXI é promover a responsabilidade social das universidades públicas no processo de formação cidadã dos indivíduos. Nos projetos estudados predominaram a presença do conceito de cidadania, sendo muitas vezes o ponto principal do projeto, revelando a importância de como a cidadania é encarada pelos coordenadores e pelos alunos. A experiência nos projetos promoveu ao aluno, principalmente, aprendizado para além dos muros do IFSC, ou seja, os alunos demonstraram em seus depoimentos uma visão mais ampla de seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Além disso, proporcionou aos alunos, a compreensão de que entre seus deveres, está a responsabilidade de garantir os direitos de outros. Os depoimentos em que os entrevistados relacionam a cidadania com os projetos estudados podem ser visualizados a seguir.

Quadro 25 - Cidadania nos projetos

(continua)

O motivo pelo qual existe o Projeto Rondon é você entender que todas as instituições que participam, que são parceiras são públicas né? Mas alguém paga por elas, não sou eu que pago mensalmente mas o IFSC por exemplo é pago por todos os cidadãos de SC, e que a gente estuda, somos então beneficiados por isso, temos universidades e instituições públicas de extrema qualidade. Então a extensão é um pouco disso, sair do seu mundinho ali de estudante e ver o que você como estudante e como cidadão também pode contribuir na melhoria do seu estado e do seu país. (A1)

Cidadania crítica, por exemplo, quando você está refletindo e argumentando, quando você está lá com os gestores discutindo e cidadania ativa é você enxergar um problema e tentar achar uma solução simples, prática, que vai mudar a vida das pessoas. (A2)

Já desde o Guia do Rondonista, que é estimulado que a pessoa leia antes de fazer a inscrição, a cidadania está extremamente estampada nesse Guia do Rondonista, em que sentido? Você chega na comunidade e ouve ela primeiro para entender quais são as carências dela e se coloca à disposição de tentar suprir essas carências. E ainda mais que tudo, em toda atividade é estimulado que você pense ela de maneira sustentável, de que você saia da comunidade e que aquela atividade possa ser estimulada a continuar na comunidade. (C1)

Quadro 25 - Cidadania nos projetos

(conclusão)

Isso se dá sim porque os espaços que você vai atuar são os mais diversos. E aí a criatividade ela se dá, a gente coloca assim, que não são as dificuldades que você vai ter durante a oficina, são os desafios. E esses desafios eles têm que ser superados naquele momento, naquele espaço, pelas pessoas que estão responsáveis pela atividade. Isso se dá muito na prática, e a inovação também ela se dá, porque, às vezes, você vai fazer uma oficina, e uma coisa é você fazer uma atividade dentro da academia, da instituição, outra coisa é você fazer na comunidade. Você vai ter que fazer o que você faria lá na instituição, só que de outra forma, com os recursos que você tem, então a inovação também se dá nesse sentido. (C1)

Fonte: Dados primários (2016).

Quando perguntados se o aluno participante foi capaz de refletir e entender melhor a realidade em que vive, se estavam preparados e com mais argumentos para reivindicar seus direitos ou de outros, os coordenadores tiveram razoável dificuldade em responder, por ser algo difícil de mensurar. Todavia, todos relatam acreditar que sim, que os alunos participantes puderam aprender no projeto sobre situações cotidianas em que precisam se posicionar e enfrentar desafios da nossa realidade. Para os alunos, foi indiscutivelmente importante a participação no projeto. Nesse sentido, puderam expor que aprenderam muito sobre a realidade em que vivem e também com as diferentes realidades que tiveram a oportunidade de conviver, reforçando neles a necessidade de reavaliação constante de seus pensamentos a respeito de tudo que os cercam. Eis algumas falas que sinalizam essa questão no quadro 26, a seguir.

Quadro 26 - Entendimento da realidade onde vive

(continua)

Com certeza, antes de ter ido pro Rondon eu nem ligava muito pra política, hoje em dia eu comecei a me forçar a prestar atenção nas questões políticas e saber que isso é importante para cidadania. Eu também faço parte da sociedade, eu estou com 20 anos na cara e nem vejo jornal, comecei a refletir sobre isso. (A2)

Foi uma experiência que contribuiu imensamente na minha formação como cidadã, e entender a necessidade de participar das lutas para reivindicação de direitos não só meus, mas como de todo um grupo. Também contribuiu para que eu visse a necessidade da luta conjunta por uma sociedade melhor. (A6)

Quadro 26 - Entendimento da realidade onde vive

(conclusão)

Sim, é estimulado e é bem legal, por exemplo, tem catadores no município que não tem ainda uma associação ou mesmo uma cooperativa, a gente reúne esse pessoal, passa pra eles como você faz pra abrir uma associação, como você se organiza pra criar uma cooperativa, e isso é totalmente cidadania, você está passando pras pessoas conhecimento que podem mudar a vida delas, mudar a realidade delas. Isso para o acadêmico também é muito interessante, numa oficina dessas, com certeza, vai ter um acadêmico que faz Administração e que tem o conhecimento acadêmico pra passar pras pessoas. (C1)

Fonte: Dados primários (2016).

Segundo Matiz (2013), para se chegar à cidadania ativa, é preciso autoconhecimento e solidariedade. Após o entendimento da realidade, é necessário que se reconheçam as emoções que estas o proporcionam, trazendo à tona a indignação frente as injustiças sociais, combatendo o medo que impede a ação e ressuscitando a esperança de que as coisas podem se modificar, por mais difíceis que pareçam. Quando questionados se os alunos eram impulsionados para a ação e tomada de decisão, coordenadores e alunos assinalaram positivamente e que também eram impulsionados a agir em benefício dos outros. Por exemplo, no Projeto “Direitos? Para quais humanos?”, o aluno era impulsionado a falar e a agir em prol da coletividade participante no projeto. Além disso, foi capaz de socializar os conhecimentos adquiridos com seus colegas de sala de aula, tornando-se multiplicador no processo de conscientização a respeito dos direitos humanos. Eis algumas falas que demonstram isso, a seguir.

Sim, porque a gente vai preparado pra uma oficina mas pode chegar lá e ser totalmente o contrário né, diferente do que você planejou, e aí você tem que tomar decisão na hora de como fazer aquilo (A1).

No Rondon existe a liderança 360 graus, a gente está sempre liderando e sendo liderado, e o líder quer sempre o melhor pra todos (A2).

Ah, tipo, em benefício dos outros, eu divulgava sempre aos alunos, acho que eu influenciei bastantes colegas de curso, pra participar das discussões e tudo mais, tipo, mudou o pensamento de uma galera assim. Não sou só eu, não é só a

professora, tipo, é todo mundo junto né? Isso que foi o legal e o diferencial. (A3)

Com relação ao questionamento sobre a percepção do sentimento de indignação dos alunos frente a problemas ou injustiças sociais, os coordenadores concordaram positivamente que o projeto oportunizou o conhecimento de muitas dessas situações, trazendo muita reflexão e aprendizado tanto para os alunos quanto para os coordenadores. Os alunos participantes puderam vivenciar situações de vulnerabilidade social, por exemplo, nas operações do Projeto Rondon, em que se sensibilizaram e se dispuseram a ajudar. Os alunos tiveram a oportunidade de reivindicar demandas da comunidade, como no caso do Projeto Inclusão Digital, em que os alunos conseguiram com a prefeitura do município, a instalação de *internet* na única escola da comunidade. Também ouviram muitos relatos a respeito de violência contra a mulher, como por exemplo, no Projeto Fazendo Arte, em que o grupo se reunia na casa de uma das participantes da comunidade no município de Lages.

Essas experiências, muitas vezes chocantes, segundo os alunos, foram de extrema importância, na medida em que proporcionaram uma nova visão de mundo, fizeram rever conceitos e valores, ampliando questões de caráter mais social e diminuindo assim a relevância de questões individuais e pessoais. As falas a respeito da indignação experimentada pelos alunos são colocadas no Quadro 27, a seguir.

Quadro 27 – Indignação

(continua)

Eu tenho um exemplo muito forte, mesmo não sendo o objetivo do Rondon, porque o Rondon não é assistencialismo né? Ele é extensão, mas uma vez eu estava em uma comunidade mais carente e a gente conheceu uma família que tinha os filhos pequenos, ficamos conversando e eles falaram que os pequenos dormiam em cima de tábuas, não tinham nem colchão pra dormir. Na cidade tinha uma escola, onde ficamos alojados e conversamos com muitas pessoas sobre a situação chocante que presenciamos, e conversando sobre isso de forma bem emocionada, de repente olhamos numa sala e tinha uma pilha de colchões no canto, era uma sala que conseguimos abrir, que estava há muito tempo fechada, e tinha um amontoado de colchões totalmente inúteis, e tinha uma casa ali há 100 metros que não tinha colchão pras crianças dormirem. E mesmo não sendo o propósito do Rondon, ficamos indignadas com um monte de colchões inúteis e gente dormindo em madeira sabe? E aí falamos com a prefeitura e resolveram então disponibilizar aqueles colchões para família. (A1)

Quadro 27 – Indignação

(conclusão)

Sim, tudo me dói, não gosto de ver as pessoas sofrerem, não aceito injustiça, e quando eu via alguém comentando que o marido não deixa sair de casa era difícil mesmo. Procurei ajudar nesse sentido, de a mulher não se acomodar e não se amedrontar diante dessas situações. (A4)

Sim, de maneira emocional até, com certeza o projeto te dá uma capacidade de indignação, porque você vai se deparar de fato com as realidades, e é interessante porque não é você ler a respeito, ou você ver uma postagem no *facebook* a respeito, é você ir lá e enxergar, sentir, cheirar, tocar e trocar né? Então essa capacidade ela é fato. (C1)

O que o aluno ficou mais indignado é que não estava funcionando a internet lá na escola da comunidade. Como era o espaço e os equipamentos da prefeitura, a gente não tinha acesso e não deveria ter permissão. Então a gente conseguiu entrando em contato e requisitando que a prefeitura efetuasse a manutenção dos equipamentos. Demorou um pouco mas aconteceu. (C5)

Sim, tanto é que quando a aluna bolsista fez uma fala. Ela se emocionou muito, chorou, por lembrar-se de ver aquelas mulheres naquela situação, mulheres que chegavam no grupo sem falar nada. De repente estavam falando, estavam participando, criando coragem, isso diz muito para um aluno, ela conseguiu perceber essa diferença, esse crescimento que o grupo teve, então, com certeza. A gente tem que se indignar diante das coisas, não considerar as injustiças como natural, porque quando a gente considera como natural aí não tem mais jeito, principalmente as próprias mulheres, a gente falava muito nisso, porque em Lages tem muito, é a primeira em SC e a 17ª no Brasil na violência contra a mulher. (C3)

Fonte: Dados primários (2016).

Houve uma coordenadora, que mesmo concordando com o fato de que o projeto promovia no aluno o sentimento de indignação, fez um exercício de reflexão relatando sua opinião a respeito das emoções experimentadas no processo. A coordenadora propõe que lutemos a favor do que achamos correto de maneira racional, e não emocional. Percebe-se que o grande desafio é a conscientização da necessidade de transformação social que pode ser iniciada no indivíduo de maneira racional ou emocional. Matiz (2013) acredita que as emoções estimulam os indivíduos a tomarem atitudes em prol do bem-estar social. Eis a seguir, a opinião da Coordenadora 2 que apresenta divergência com a opinião colocada pela autora.

Porque eu sempre dizia assim pra eles ó, a gente não pode defender os direitos humanos por compaixão nem por amor, mas porque é certo. E o ser certo é uma coisa racional, porque a partir do momento que tu depende da emoção dos outros, tu está dependendo de como ela está naquele dia, e se é racional, se é certo, se tu achas que aquilo é certo, vai independer do teu estado de espírito, tu vais te deixar guiar pela tua razão. É um direito das pessoas serem respeitadas, independentemente de se hoje eu estou bem ou se estou com cólica.
(C2)

Tapia (2006) apresenta os projetos sociais com outro nome, “aprendizaje-servicio”. Sua metodologia é descrita como uma atividade de serviço solidário realizado pelos estudantes, orientado a atender necessidades de uma comunidade e planejada de forma integrada com conteúdos curriculares com o objetivo de fortalecer as aprendizagens. Esse conceito vai de encontro aos objetivos de um projeto social, na medida em que visa atender às necessidades de comunidades e também promover uma formação cidadã aos estudantes. As vantagens de se ter esse tipo de experiência são, principalmente:

- Liderança estudantil: fortalece o aprendizado cooperativo e a criatividade do estudante como principal responsável pelo planejamento, execução e avaliação do projeto.
- Promoção de atividades solidárias: por meio das atividades coletivas orientadas a solucionar problema mediante a cooperação de um coletivo organizado.
- Aprendizagem recíproca: construção de um espaço de transformação social para que exista troca de aprendizagem de maneira que tanto o estudante quanto os membros da comunidade sejam beneficiados com o projeto.
- Fortalecimento cidadão: promoção da solidariedade como norma ética e desenvolvimento de habilidades cidadãs (TAPIA, 2006).

Diante disso, é visível nos depoimentos o quão importante é a participação do aluno nesse tipo de projeto na medida em que atende às características citadas anteriormente pelo autor e que foram debatidas na análise das categorias propostas neste estudo. É perceptível, também, que nesse processo os alunos possuem a oportunidade de vivenciar uma

educação voltada para a cidadania, centralizando suas ações na dignidade humana e ampliando suas ideias para objetivos, ligados ao bem-estar social, refletindo também em suas visões profissionais e pessoais. A seguir, o Quadro 28 que sintetiza os resultados observados, relacionando-os com as categorias e os fatores de análise da pesquisa.

Quadro 28 - Quadro Síntese

Categoria	Fatores de Análise	Resultados Observados
Atuação ética	<ul style="list-style-type: none"> - formação ética; - responsabilidade e compromisso dos alunos; - resgate de valores de justiça; - fortalecimento de valores éticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - os alunos participantes puderam refletir acerca de princípios éticos ao longo dos projetos; - os alunos demonstraram forte comprometimento e responsabilidade; - fortalecimento dos valores éticos por meio da vivência com as comunidades; - resgate dos valores de justiça social a partir das carências das comunidades atendidas.
Respeito à diversidade	<ul style="list-style-type: none"> - respeito às diferenças; - agir com solidariedade e cooperação; - habilidade de conviver com o coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - os alunos participantes demonstraram respeito às diferenças de todos os tipos, assim como mudaram sua opinião a respeito de realidades diversas nunca antes vistas; - os alunos participantes puderam agir em prol de outros, tanto da comunidade como em prol do seu próprio grupo do projeto.
Interação dialógica	<ul style="list-style-type: none"> - participação de todos; - habilidade em lidar com conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> - puderam participar do processo como um todo e promoveram a participação da comunidade; - experimentaram diferentes situações em que foi preciso o uso de muito diálogo.
Criatividade e inovação	<ul style="list-style-type: none"> - estímulo às ideias e soluções; - pensamento crítico; - autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> - o projeto proporcionou autonomia aos alunos participantes para pensarem e desenvolverem novas ideias e soluções; - no projeto as situações demandaram pensamento crítico dos alunos participantes.
Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - entendimento da realidade em que vive; - ação em benefício de outros; - indignação. 	<ul style="list-style-type: none"> - o aluno participante pode entender melhor a sociedade em que vive; - usaram suas emoções como motivação para agir com solidariedade.

Fonte: Dados primários (2016).

Depois de realizada a análise dos dados, com base na fundamentação teórica, passa-se ao capítulo que contempla as conclusões deste estudo.

5 CONCLUSÕES

Neste último capítulo, faz-se necessário resgatar o objetivo geral desta pesquisa: analisar a contribuição dos projetos de cunho social para a formação cidadã dos alunos do IFSC à luz da responsabilidade social universitária. Para atender ao objetivo geral proposto, foram definidos três objetivos específicos, dos quais apontam para as seguintes considerações.

O primeiro objetivo específico consistiu na descrição dos projetos de cunho social selecionados para o estudo e cadastrados na extensão da instituição no ano de 2014. Foram identificados na Diretoria de extensão do IFSC – setor responsável pela gestão dos projetos de extensão da instituição – 387 projetos cadastrados compondo os projetos realizados nos 22 câmpus em 2014. Esses projetos estão relacionados a diferentes áreas temáticas da extensão, tais como: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e por último, trabalho.

A partir da identificação dos projetos de extensão realizados, optou-se por fazer uma seleção dos projetos de cunho social, os quais poderiam estar inseridos em qualquer uma das áreas temáticas existentes. Dessa forma, obteve-se 66 projetos sociais executados nesse período, e a partir deles foi possível selecionar os projetos que melhor atenderiam ao propósito do estudo. Tomou-se o cuidado de selecionar um projeto por região de Santa Catarina, já que o IFSC divide os câmpus em 6 regiões que abrangem o Estado todo. Portanto, ficaram definidos 6 projetos sociais como alvo do estudo. Na região da Grande Florianópolis, o projeto escolhido foi o Projeto Rondon - Operação Grande Oeste; na região do Vale do Itajaí foi o projeto Direitos? Para quais Humanos?; na região do Planalto Serrano foi o projeto Fazenda Arte, conquistando Direitos e construindo Cidadania; na região Oeste, o projeto escolhido foi o projeto contemplado pelo Programa Mulheres SIM; na região Norte foi o projeto Inclusão Digital: Uso do computador e *internet* na comunidade rural; e, finalmente, na região Sul, o projeto escolhido foi O ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas de ensino médio de Criciúma e os desafios para a eliminação do racismo.

Após a seleção dos projetos de cunho social, foi possível realizar uma descrição de sua natureza, objetivos, perspectivas e comunidades atendidas. A descrição foi capaz de proporcionar ao leitor uma ideia da realidade em que foi realizado o projeto, seu público-alvo e uma breve contextualização do projeto. Dessa forma, constatou-se o atendimento

ao primeiro objetivo específico, na medida em que foram fornecidas informações precisas ao leitor a fim de facilitar sua compreensão ao se apresentarem os depoimentos dos entrevistados.

O segundo objetivo específico foi avaliar a contribuição dos projetos sociais existentes nos câmpus para a formação cidadã do aluno na perspectiva dos coordenadores e alunos envolvidos. Nessa etapa, foi possível estabelecer categorias para análise da formação cidadã do aluno e a partir delas obtiveram-se os depoimentos por meio do instrumento de coleta de dados. Foi possível perceber nos alunos uma atuação ética nas atividades desenvolvidas e nas reflexões que repercutiram das interações com a comunidade, assim como foi perceptível o respeito dos alunos com relação à diversidade do público atendido. Os projetos proporcionaram espaço para uma interação dialógica, tanto na relação coordenador e aluno, como na relação dos alunos e dos coordenadores com a comunidade. A criatividade e a inovação também se fizeram presentes nos projetos estudados, na medida em que os alunos precisavam lidar com os recursos disponíveis na comunidade atendida. Além disso, puderam constatar situações em que se fez necessário uma consciência cidadã, ou seja, os alunos foram incentivados a esclarecer e a promover a cidadania de pessoas que, por diversas razões, desconheciam seus direitos. Enfim, nos relatos dos coordenadores e alunos participantes dos projetos selecionados, muitas considerações foram relevantes, compondo então o cerne deste estudo. Dentre elas, destaca-se a satisfação relatada pelos coordenadores e alunos com relação às suas participações nos projetos aqui tratados.

Foi perceptível uma valiosa contribuição dos projetos sociais para a formação cidadã dos alunos participantes, os quais foram levados a ter uma visão mais humanística na medida em que foram conhecendo melhor a realidade do seu entorno, foram motivados a interagir dialogicamente com essa realidade, a colocar-se no lugar dela, respeitando seus valores e ideias, agindo de forma ética e criativa diante das adversidades e, principalmente, visualizando e esclarecendo oportunidades de cidadania ainda não experimentadas. Por meio dos depoimentos, compreende-se a relevância desses projetos para os alunos, de como essa experiência os toca de maneira racional e emocional, refletindo em aprendizado profissional e pessoal.

Em alguns depoimentos, fica nítido o quanto é significativa a participação do aluno em um projeto de atende comunidades no entorno da instituição. Segundo uma das coordenadoras, a vivência social de algo que não é comum ao dia a dia do aluno proporciona um aprendizado significativo, sobretudo, provoca reflexões. Dessa forma, os

projetos proporcionaram ao aluno se colocar no lugar do outro, mudando a perspectiva e fazendo com que ele encare as coisas de outra maneira. Tornou-se evidente que as atividades realizadas nos projetos estudados promoveram um trabalho mais cooperativo e colaborativo em detrimento dos interesses individuais dos alunos e membros da equipe executora. Os projetos puderam impulsionar aos alunos valores de liberdade, igualdade, solidariedade, responsabilidade, justiça e dignidade. Esses valores eram percebidos pelos alunos na medida em que se envolviam com a comunidade atendida pelo projeto, bem como se colocavam à disposição das pessoas daquela comunidade, concomitantemente, mudavam ou reforçavam pensamentos, ideais e percepções de vida.

Para atender ao terceiro objetivo específico deste estudo, propor ações de melhoria para a gestão da extensão na instituição sob o enfoque da responsabilidade social universitária, faz-se necessário apresentar algumas considerações a respeito da extensão no IFSC com base nos depoimentos dos entrevistados. Primeiramente, é possível perceber que na instituição não há muitos incentivos da extensão para o desenvolvimento de projetos sociais. Não existem empecilhos, porém o incentivo se dá de maneira generalizada para todas as áreas temáticas de extensão por meio da participação dos editais de fomento aos projetos de extensão, geridos pela Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas. Dessa forma, acredita-se ser interessante abrir espaço mais específico para esse tipo de projeto que se destaca dos demais por seu caráter, ao mesmo tempo educativo e socialmente responsável. Segundo um dos coordenadores, as questões sociais dentro do seu câmpus são tratadas não de forma superficial, mas de forma voluntária, ou seja, dependendo muito mais da vontade ou da organização de um docente do que propriamente uma prática institucional.

Na maioria dos depoimentos dos coordenadores, percebeu-se um esforço pessoal do coordenador para a realização de um projeto de extensão de cunho social na instituição. Muitos colocaram que não é algo reconhecido como importante, ou seja, não se dá o devido valor a projetos dessa natureza. Inclusive alguns alunos colocaram que não há muitas oportunidades nesse campo e afirmaram que a instituição deveria promover mais debates e proporcionar mais espaço para discussões de questões sociais. Quando os entrevistados foram perguntados se conheciam algum grupo de pesquisa que desenvolvesse trabalhos em prol do bem-estar da sociedade, foram citados poucos, pois muitos dos servidores e alunos desconheciam grupos que pesquisassem esse tema na instituição.

Caberia à extensão encontrar uma forma de engajar também a pesquisa nessas abordagens, tentar promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, objetivando criar meios de se conseguir avançar no tema, promovendo um amadurecimento dos professores e dos alunos nessa área do conhecimento. Nesse contexto, “é mais importante estar de acordo com os parâmetros internacionais em termos de pesquisa de ponta, ou é mais importante nos recolhermos a um contexto que ainda clama por soluções?” (BAZZO, 2014, p. 114). Segundo um dos coordenadores, o debate dentro do seu câmpus sobre as questões sociais é lamentável, assim como o próprio espaço no qual a área de humanas se mostra periférico. O coordenador considera que no IFSC existe um processo mais forte do que em outras instituições, por ter caráter bem tecnocrático.

Segundo Bazzo (2014), as conquistas tecnológicas estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Seus idealizadores defendem que o bem-estar do homem está diretamente atrelado ao desenvolvimento científico e tecnológico. Porém, apesar de todas as conquistas tecnológicas experimentadas, atualmente, os problemas sociais se agravam a cada dia. Segundo o autor, a área de humanas e a área de tecnologia deveriam parar de se digladiar. É preciso reflexão e reconhecimento da importância das contribuições mútuas na construção do conhecimento. “É preciso um trabalho conjunto na busca de um horizonte comum que propicie a extensão de benesses da tecnologia a todos” (BAZZO, 2014, p. 71).

Segundo o autor, para acabar com o hiato existente entre o campo do conhecimento tecnológico e o campo de conhecimento das ciências sociais, não é necessário transformar os alunos dos cursos de tecnologia em aprendizes de filósofos e sociólogos. O segredo é a interdisciplinaridade por meio de grupos de conhecimento formados pelos mais diversos professores, utilizando de novas e diversificadas técnicas. Seria interessante promover a compreensão dos estudantes a respeito da ciência, tecnologia e sociedade por meio de teoria e prática, com exemplos específicos da área técnica e com reflexão nos problemas e questões do contexto atual.

A esse respeito, cabe a colocação de que os projetos sociais realizados na instituição propõem essa dinâmica de trabalho, porém é carente ainda de embasamento teórico, focando mais na parte prática das atividades. Isso também ficou muito evidente neste estudo. Dessa forma, é preciso fundamentar teoricamente os projetos sociais para que possam embasar melhor as ações dos alunos e dos coordenadores nos projetos. A qualidade, atualidade e relevância das referências bibliográficas

poderiam ser consideradas como importante fator de análise na seleção dos projetos para fomento por meio dos editais. Além disso, a proposta do projeto poderia conter competências sugeridas como aprendizado aos alunos, ou seja, o coordenador colocaria na proposta do seu projeto, suas intenções com relação à formação cidadã do aluno participante como bolsista.

Outro aspecto interessante seria se utilizar deste estudo para avaliar o projeto, após a sua conclusão, verificando se no entendimento do coordenador constata-se o aprendizado de competências cidadãs por parte dos alunos no decorrer do processo. Tendo em vista que a avaliação dos projetos é superficial, feita por meio de relatório final entregue à Diretoria de Extensão, em que se segue um modelo pré-determinado, visando esclarecer as atividades realizadas, não abarcando as questões qualitativas, as quais são complexas de se mensurar. Eis, então, que surge uma tentativa de avaliar qualitativamente a formação cidadã dos alunos que participam de projetos de extensão de cunho social, podendo ser ampliada a avaliação de acordo com a necessidade de cada projeto, respeitando as especificidades de cada um deles. É interessante perceber que a formação do aluno como cidadão é pontuada em muitos discursos e documentos da instituição, porém é algo muito pouco tratado de fato.

A importância de participar de um projeto de extensão e compreender como essa dinâmica funciona ficou evidenciada pelos alunos. Segundo um deles, foi importante vivenciar e aprender sobre a extensão no IFSC, pois as vivências trouxeram autoconhecimento na medida em que conheciam pessoas diferentes e começavam a olhar para si de maneira diferente também. Diante disso, poder-se-ia pensar em estratégias de divulgação para uma maior conscientização dos alunos para as questões sociais para que pudessem participar mais dos projetos existentes na instituição e, concomitantemente, pudessem se sentir mais parte atuante da instituição e da sociedade.

Nesse contexto, Vercelli (2013) coloca que a Responsabilidade Social Universitária pode se dar por meio de projetos sociais que poderão formar cidadãos capazes de fazer uma leitura da realidade, de reconstruir a cidadania das camadas populares e buscar a transformação social em prol de uma vida mais digna. Essa questão foi percebida neste estudo, pois por meio dos projetos sociais os alunos possuem a oportunidade de se conectar com a sociedade ao seu redor, conhecendo-a e modificando-a. Concomitantemente, o aluno é capaz de perceber significativas transformações no seu modo de pensar, agir e se relacionar.

O papel da educação vai muito mais além de direcionar os alunos aos seus empregos na vida adulta: ela precisa tornar os jovens criativos e críticos em relação às realizações da ciência e da tecnologia; precisa ajudá-los a pensar com respeito às aspirações de seus colegas e de todos os cidadãos; precisa levá-los a pensar, num processo coletivo, nos resultados e consequências dos seus conhecimentos adquiridos. “A educação deve, sobretudo, apontar na direção do pensamento crítico da riqueza dos valores culturais e das dimensões morais e espirituais da vida.” (BAZZO, 2014, p. 159).

Dessa forma, é possível concluir que existe uma significativa contribuição dos projetos de extensão de cunho social para a formação cidadã dos alunos do Instituto Federal de Santa Catarina. “Como una educación que abre los ojos de los ciudadanos sobre las realidades del mundo y les invita a participar en la realización de un mundo más justo y más equitativo, un mundo de derechos humanos para todos” (GASCA-PLIEGO; OLVERA-GARCIA, 2011, p. 44). Essa percepção foi possível ser encontrada, utilizando-se pressupostos colocados pela responsabilidade social universitária na perspectiva de proporcionar uma formação cidadã e reflexiva aos alunos da instituição. Tal formação proporciona, principalmente, uma consciência social em que o todo é mais importante do que o bem-estar individual, incitando o aluno na busca por respostas, por meio da ciência e da tecnologia, às necessidades da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **O problema universitário brasileiro**. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929.

ALENCASTRO, Mario Sergio Cunha. **Ética empresarial na prática: liderança, gestão e responsabilidade corporativa**. Curitiba: IbpeX, 2010.

ALMEIDA FILHO, N. **Universidade nova: textos críticos esperançosos**. Brasília: UnB, 2007.

ALMEIDA, Márcio. **A universidade possível: experiências da gestão universitária**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001.

ASHLEY, P. A. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BELINKY, Aron. **O poder das palavras**. São Paulo: Exame, 2008. (Guia Exame 2008).

BERLE, Adolf A.; MEANS, Gardiner C. **Modern corporation and private property**. Somerset: Transaction, 1991.

BITTENCOURT, Epaminondas; CARRIERI, Alexandre. Responsabilidade social: ideologia, poder e discurso na lógica empresarial. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 45, p. 10- 22, 2005.

BITTENCOURT, Mara Fátima Lazzaretti. **Educação para a ciência, tecnologia e desenvolvimento social: a formação dos Engenheiros mecânicos da UNICAMP**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. IN: COLOMBO, Sonia Simões.

Gestão universitária: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 19-42.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. 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**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. 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**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. 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**, Brasília, DF, 14 abr. 2004.

_____. Portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Brasília, DF, **MEC**, 09 jul. 2004.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves; BARBOZA, Josefa Pereira. O papel da extensão na formação do estudante de biblioteconomia. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 30-36, jan./dez. 1995.

CALDERON, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 61-72, 2000.

CAMPBELL, Leland; GULAS, Charles S.; GRUCA, Thomas S. Corporate giving behavior and decision maker social consciousness. **Journal of Business Ethics**, Dordrecht, v.19, n. 4, p. 375-383, may. 1999.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt. Gestão da responsabilidade social. In: COLOMBO, Sônia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mario (Orgs.).

Desafios da gestão universitária contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARROLL, Archie B. Ethical challenges for business in the new millenium: corporate social responsibility and models of management morality. **Business Ethics Quarterly**, Washington, p. 33-42, jan. 2000a.

CARROLL; HENDERSON, Hazel. Transnational corporations and global citizenship. **The American Behavioral Scientist**, Thousand Oaks, v. 43, n. 8, p. 1231-1261, may. 2000b.

CARVALHO, H. G.; BERTOL, A. A.; ALBERTON, L. Liderança e motivação para a qualidade em instituições de ensino superior públicas. In ENEGEP, 18., 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 1998.

CASTANHO, D. A gestão da responsabilidade social em instituições de ensino. In: COLOMBO, S. S.; CARDIM, P. (Orgs.). **Nos bastidores da educação brasileira.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CASTRO, Claudio de Moura. Os dinossauros e as gazelas do ensino superior. In: MEYER, Victor Junior; MURPHY, J. Patrick (Orgs.). **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária: m diálogo Brasil e EUA.** Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização \ mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência.** Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. RODRIGUES, Gabriel Mario (Orgs.). **Desafios da gestão universitária contemporânea.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COLOMBO, Sonia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mario (Orgs.). **Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLOSSI, Nelson. A dicotomia crise mudança no comportamento de instituições de ensino superior. In: COLOSSI, Nelson; SOUZA PINTO, Marli Dias (Orgs.). **Estudos e perspectivas em gestão universitária**. Blumenau: Nova Letra, 2004.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Extensão Universitária. **XXIII Reunião Plenária**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1976.

CORTINA, Adela. **Ética mínima: introducción a la filosofía práctica**. Madrid: Editorial Tecnos, 2004.

_____. **Ética**. Madrid: Editorial Santillana, 2000.

CRUZ, Breno de Paula Andrade. et al. Extensão universitária e responsabilidade social: 20 anos de Experiência de uma Instituição de Ensino Superior. In: ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DAHER, W. M. **Responsabilidade social corporativa: geração de valor reputacional nas organizações internacionalizadas**. São Paulo: Saint Paul Editora, 2006.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; VIANNA, Paula Cambraia de Mendonça. Voluntariado en el mundo: extensión universitaria en Brasil. **Vu!: El Periódico del Programa Nacional de Voluntariado Universitario**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 06, p.10, abr. 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

HELD, David. **Modelos de democracia**. Madrid: Alianza. 2006.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional da Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional da Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

_____. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, jan-abr. 2005b.

DOWBOR, Ladislau. **Gestão social e transformação da sociedade**. 2012. Disponível em: <<http://gestaosocial.paginas.ufsc.br/files/2011/07/Artigo-7-gestao-social-e-transforma%C3%A7%C3%A3o-da-sociedade.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2012.

EISNER, E. W. **Qualitative Res.:** concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium. [S.l.]: [S.n.], 2001. p.135-45. v. 1.

ESCRIGAS, Cristina; LOBERA, Josep. Novas dinâmicas para a responsabilidade social. In: GUNI. **Educação superior em um tempo de transformação**: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Tradução de Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ESTIGARA, Adriana; PEREIRA, Reni; LEWIS, Sandra A. Lopes Barbon. **Responsabilidade social e incentivos fiscais**. São Paulo: Atlas, 2009.

ESTRADA, R. J. S. Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública: um estudo de caso na Universidade Federal de

Santa Maria. 2000. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

EVANGELISTA, H. de A. **Ânima no debate da sustentabilidade**. 2009. Disponível em: <<http://www.una.br>>. Acesso em: 30 fev. 2015.

FINGER, Almeri Paulo. **Construindo uma universidade**. Florianópolis: UFSC, 1991. p. 9-24. (Núcleo de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária – NUPEAU, Temas de administração universitária).

FOLLMANN, José Ivo. Dialogando com os conceitos de transdisciplinaridade e de extensão universitária: caminho para o futuro das instituições educacionais. **INTERthesis**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 23-42, jan./jun. 2014.

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília: FORPROEX, 1987.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Natal: FORPROEX, 1998.

_____. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

FRAGA, Nívea Maria. Responsabilidade social de instituições de ensino superior. **Diálogos e Ciência: Revista da rede de ensino FTC**, Salvador, ano IV, n. 13, p. 21-35, jun. 2010.

_____. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: [S.n.], 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FROVOLA, Irina; LAPINA, Inga. Corporate social responsibility in the

framework of quality management. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, [S.l.], v. 156, p. 178-182, 2014. (International Scientific Conference; Economics and Management 2014, ICEM 2014, 23-25 April 2014, Riga, Latvia).

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GASCA-PLIEGO, Eduardo; OLVERA-GARCIA, Julio César. Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. Convergencia. **Revista de Ciencias Sociales**, Toluca, v. 18, n. 56, p. 37-58, mayo/ago. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUNI. International Barcelona Conference. 2014. Disponível em: <<http://www.gunirmies.net/newsletter/edit.php>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

HERNÁNDEZ, R. et al. La formación de universitarios mediante los proyectos comunitarios. **Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas**, [online], 2015. Disponível em: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=263139243056>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

INDICADORES ETHOS. 2014. Disponível em: <http://www3.ethos.org.br/cedoc/indicadores-ethos-para-negocios-sustentaveis-e-responsaveis-v2014/#.VR8Qp_nF9qU>. Acesso em: 3 abr. 2015.

IFSC - INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Florianópolis: IFSC, 2014.

_____. **Relatório de atividades de extensão IFSC 2014/2015**. 2015. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/arquivos/extensao/RELATORIO_ATIVIDADE_S_EXTENSAO_2014_2015.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA,

2., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFPB, 2004.

LARRÁN-JORGE, Manuel; ANDRADES-PENA, Francisco Javier. Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, México, v. 6, n. 15, p. 91-107, 2015.

LEITE, F. Tarciso. **Cidadania, ética e estado**: premissa cristã: a ética profissional na advocacia. Fortaleza. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2002.

LISTER, R. **Citizenship**: feminist perspective. Basingstoke: Macmillan, 1997.

LONGO, F. A consolidação institucional do cargo de dirigente público. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 54, n. 2, p. 7-33, abr./jun. 2003.

LÓPEZ, M. **Enciclopedia de paz y conflictos**. Granada, Madrid: Universidad de Granada, 2004.

LÚQUEZ, P.; FERNÁNDEZ, O.; BUSTOS, C. Formación ética del estudiante universitario socialmente responsable. **Omnia**, Zulia, año 20, n. 2, may./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73735396005>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATIZ, Ana Yudy Morán. Ciudadanía, um modelo para la formación en responsabilidad social de los estudiantes. In: POMPEU, Randal Martins; MARQUES, Carla Susana da Encarnação (Orgs.). **Responsabilidade Social das Universidades**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2013.

MEDEIROS, Marcelo. A trajetória do Welfare State no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. **Textos para Discussão**, Brasília, n. 852, dez. 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td_0852.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

- MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-194, maio/ago. 2000.
- MEYER, Victor Junior. Enfrentando as crises: competição e estratégias. In: _____.; MURPHY J. Patrick. **Liderança e gestão da educação superior católica das Américas**. Curitiba: Champagnat, 2007.
- _____. MURPHY, J. Patrick (Orgs.). **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e EUA**. Florianópolis: Insular, 2000.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade na educação superior: tendências do século XXI**. 2008. Mimeo.
- MOURA, Gabriella Batista de. **A disseminação e aplicação dos conceitos de responsabilidade social empresarial nos cursos de administração de empresas dos campus da UFC, UNIFOR e UECE situados em Fortaleza**. Fundação Edson Queiroz. 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Fortaleza, 2010.
- MOUSIOLIS, D. T.; ZARIDIS, A. D. The effects in the structure of an organization through the implementation of policies from corporate social responsibility (CSR). **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S.l.], v. 148, n. 0, p. 634-638, 2014. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814039950>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002. p. 43-106.
- NOGUEIRA, M. D. P. (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; O Fórum, 2000.
- NOGUEIRA, Fábio Luiz Benício Maia. **Políticas institucionais e ações**

inclusivas nas universidades: análise das condições de acesso para discentes surdos. 2012. 232 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, E. D. et al. Pensar, comunicar e agir: um caso prático de responsabilidade social. In: POMPEU, Randal Martins; MARQUES, Carla Susana da Encarnação (Orgs.). **Responsabilidade social das universidades**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2013.

OSHIRO, Sonia. **Os desafios éticos de uma universidade particular no oeste brasileiro, diante do novo cenário:** nova legislação oficial vigente para as universidades comunitárias. 2000. Dissertação (Mestrado em administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campo Grande - MS, 2000.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

_____. **Os institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Futura, 2002.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 1, 2009.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, Máira Meira. Responsabilidade social & educação universitária. **Revista Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 37, p. 105-137, jul./dez. 2012.

_____. **Responsabilidade social em universidade comunitária:** novos rumos para a educação superior. 2009. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2009.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. **Banco de teses da CAPES**.

2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

REIS, R. H. dos. A institucionalização da extensão. **Educação Brasileira**, Porto Alegre, v. 14, n. 28, p. 67-81, jan./jun. 1992.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **Responsabilidade social universitária e a formação cidadã**. 2013. 163f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2013.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIOS, T. A. Ética e competência. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, 2009.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

RODRIGUES, Z. A. L. Ética, cidadania e responsabilidade social nas instituições educacionais. Curitiba: Camões, 2008.

ROJAS MIX, Miguel. Los nuevos desafíos para la democracia: una perspectiva latino-americana. In: BROVETTO, Jorge; ROJAS MIX, Miguel; PANIZZU, Wraña Maria (Orgs.). **A educação superior frente a Davos/La educación superior frente a Davos**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

ROSETTO, Marcia Regina Chrispim Alvares. **Instituições de ensino superior e responsabilidade social**: um estudo sobre as representações de lideranças da educação superior brasileira. 2011. 342p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RUZA, Lisney Riera; SUÁREZ, Idania Sansevero de. El compromiso ético del estudiante universitario en las experiencias de aprendizaje-servicio. *Revista Omnia*, [S.l.], ano 19, n. 3, p. 31-42, sep./dec. 2013.

SANDU, Ecaterina-Alina. et al. Considerations on implementation of a social accountability management system model in higher education. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S.l.], v. 142, n. 0, p. 169-175, 2014. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814045662>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade do Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Francisco Araújo. **Competição, qualidade e responsabilidade social**. Brasília: Movimento Brasil Competitivo, 2004.

SCHWELLA, E. Inovação no governo e no setor público: desafios e implicações para a liderança. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 56, n. 3, p. 259-276, jul./set. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SETEC. **Instituto Federal**: concepção e diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

SILVA, A. C. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001.

SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Clóvis L. Machado. **Modelos burocrático e político e estrutura organizacional de universidades**. Florianópolis: UFSC, 1991. (Temas de Administração universitária. Núcleo de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária – NUPEAU).

SILVA, de Plácido e. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

SILVA, Inês Amaro da. **Educação socialmente responsável**: expressões no ensino de graduação em universidade comunitária. 2014.

273f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Jesué Graciliano; SANTOS, Consuelo A. Sielski; SILVA, Marcelo Carlos. **Transformação do CEFET em IFSC: concepções, conquistas e desafios**. 2014. Disponível em: <<https://transformacaodocefetscemifsc.wordpress.com>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

SIVERES, Luiz. A universidade e o compromisso social: a contribuição da extensão. **Diálogos**, Brasília, v. 5, p. 44-48, jun. 2005.

SOMUANO, M. Fernanda. Evolución de valores y actitudes democráticos en México (1990-2005). **Foro Internacional**, México, v. XLVII, n. 4, oct./dic. 2007.

SORDI, M. R. L. de. A Responsabilidade Social como valor agregado do projeto político pedagógico dos cursos de graduação: o confronto entre formar e instruir. Responsabilidade Social no Ensino Superior. **Revista Estudos**, Brasília, n. 34, 2005.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2000.

SOUSA JÚNIOR, Afonso Farias de. et al. Responsabilidade social nas IES Brasileiras: modelagem de um instrumento de medida de avaliação por meio da teoria da resposta ao item. In: COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS, 13., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114874>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SUMIYA, Lilia Asuca; SANO, Hironobu. Governos e responsabilidade social empresarial: um quadro conceitual. **Revista Pretexto**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 29-45, jul./set. 2014.

SROUR, Robert H. **Ética empresarial: posturas responsáveis nos negócios, na política e nas relações pessoais**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

STAKE, R. E. **Handbook of qualitative research: case study**. Califórnia: Sage, 1994.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TORRES, Ciro. Responsabilidade social das empresas. In: FÓRUM RESPONSABILIDADE E BALANÇO SOCIAL, 2003, Brasília. **Coletânea de textos...** Brasília: Sesi, 2003.

VALLAEYS, F. O que significa responsabilidade social universitária? **Revista Estudos**, Brasília, n. 36, p. 37, 2006.

_____. La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, México, v. 5, n. 12, p. 105-117, 2014. Disponível em: <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439> [consulta: fecha de última consulta]>. Acesso em: 04 abr. 2015.

VERCELLI, Ligia de Carvalho A. **Projetos sociais na universidade brasileira: vozes e ação pela cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VILLAR, Javier. Responsabilidad social universitaria: nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades. **Responsabilidade Social**, Brasília, v. 4, n. 4, p. 27-37, maio 2009.

UNESCO. Plano de ação para a segunda etapa (2010-2014) do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. Unesco: Brasília, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - Roteiro Entrevista sobre Formação Cidadã do Aluno

1. O que você entende por atuação ética? Esse conceito foi repassado aos alunos de alguma maneira?
 - a) No projeto como os alunos eram incentivados para a responsabilidade e o compromisso?
 - b) O projeto resgatou valores de justiça? O projeto foi capaz de promover discussões construtivas acerca de injustiças sociais locais?
 - c) O aluno adquiriu uma nova atitude frente aos desafios da sociedade e foi capaz de fortalecer seus valores éticos com a participação no projeto?

2. O que você entende por respeito à diversidade? Esse conceito foi repassado aos alunos de alguma maneira?
 - a) Os alunos demonstraram respeito nas diferenças de ideias, gênero, raça, cultura, religião, etc,?
 - b) Os alunos foram incentivados a se colocarem no lugar do outro? Agir com solidariedade, tolerância e cooperação?
 - c) O aluno foi capaz de melhorar sua habilidade de conviver coletivamente?

3. O que você entende por interação dialógica? Esse conceito foi repassado aos alunos de alguma maneira?
 - a) O projeto incentivou a participação de todos, todos puderam expressar suas ideias? Qual a importância disso para o aluno?
 - b) Quando surgem conflitos, como eles são resolvidos na equipe? O projeto proporcionou ao aluno adquirir melhor habilidade para lidar com esses conflitos?

4. O que você entende por criatividade e inovação? Esse conceito foi repassado aos alunos de alguma maneira?

- a) Foram estimuladas ideias e soluções que fogem ao convencional?
 - b) Houve uma promoção do pensamento crítico do aluno?
 - c) No projeto os alunos foram estimulados para a autonomia no desenvolvimento das atividades?
5. O que você entende por cidadania? Esse conceito foi repassado aos alunos de alguma maneira?
- a) O aluno foi capaz de refletir e entender melhor a realidade onde vive? Sente-se melhor preparado para reagir e agir frente aos desafios da sociedade? O projeto proporcionou ao aluno mais argumentos para reivindicar seus direitos ou de outros?
 - a) Os alunos eram impulsionados para a ação e tomada de decisão? Eram motivados para agir em benefício de outros?
 - b) Foi possível perceber o sentimento de indignação dos alunos frente às injustiças e problemas sociais?
6. Indique outro ensinamento relevante que o aluno tenha adquirido na participação do projeto e que não foi contemplado nessas perguntas.
- a) A participação no projeto foi de iniciativa do aluno? Qual a sua motivação para participar do projeto? (aluno e coordenador)
 - b) Você já discutiu esse conceito de Formação Cidadã em alguma disciplina ou evento no IFSC? Quais?
 - c) Você tem conhecimento de algum grupo de pesquisa com esse tema?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo “A Contribuição da Extensão para a Responsabilidade Social do Instituto Federal de Santa Catarina” que tem como objetivo analisar a contribuição dos projetos de extensão de cunho social comunitário para a Responsabilidade Social do IFSC à luz da formação do aluno.

A pesquisa consistirá na realização de entrevistas e aplicação de questionários junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender como se dá a formação do aluno nos projetos de extensão de cunho social, esperando contribuir para um melhor entendimento da Responsabilidade Social na instituição.

Trata-se de uma dissertação, desenvolvida por Paula Clarissa de Souza e orientada pela Prof^a. Dr^a. Marilda Todescat, do curso de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

PAULA CLARISSA DE SOUZA
Pesquisadora
Mestrado Profissional em
Administração Universitária
PPGAU / UFSC

Prof.^a MARILDA
TODESCAT, Dr.^a
Orientadora
PPGAU / CSE / UFSC

Eu, _____, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “A Contribuição da Extensão para a Responsabilidade Social do Instituto Federal de Santa Catarina”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Florianópolis, __ de _____ de 2015.

Assinatura do(a)
Pesquisado(a)