

Design na Extensão Universitária: Diretrizes para orientar as práticas extensionistas

Dr. André Luis Marques da Silveira

Professor do Programa de Pós-Graduação em Design
Centro Universitário Ritter dos Reis
andre_silveira@uniritter.edu.br

Me. Gabriela Würzius Zambenedetti

Mestre em Design do Centro Universitário Ritter dos Reis
gabizambe@gmail.com

Dr. Vinicius Gadis Ribeiro

Professor do Programa de Pós-Graduação em Design
Centro Universitário Ritter dos Reis
vinicius_ribeiro@uniritter.edu.br

69

Resumo

Este artigo aborda a temática da extensão universitária. Num primeiro momento, disserta-se sobre o valor da ação extensionista no âmbito do ensino-aprendizagem e da prática projetual do design. Em seguida, propõe-se um quadro de diretrizes para auxiliar as práticas extensionistas no campo do design. Como prova de conceito, avalia-se o projeto extensionista Design Social Aplicado: UniRitter & FGBS (DSA) firmado entre o Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) e a Fundação Gaúcha dos Bancos Sociais (FGBS). Conclui-se que as diretrizes são eficientes para a avaliação de tais projetos. Elas sistematizam uma parcela do conhecimento quanto às diretrizes gerais para a prática extensionista, ao processo de ensino-aprendizagem na extensão e ao papel do campo do design na extensão.

Palavras-Chave: Design e educação. Design Social. Extensão Universitária. Diretrizes.

Introdução

O presente trabalho aborda a temática da Extensão Universitária e possui como principal objetivo a proposição de um quadro de diretrizes para orientar as práticas extensionistas no campo do Design. Entende-se que a extensão universitária é parte indissociável do ensino e da pesquisa, formando a tríade que sustenta a atuação da universidade brasileira. Ela se caracteriza fundamentalmente como um processo interdisciplinar e dialógico feito de trocas entre saberes acadêmicos e populares, através do qual as instituições de ensino desempenham sua função social. Segundo Abranches (2014), na atualidade os objetivos da extensão no Brasil podem ser traduzidos pelo ideal de “socialização e construção do conhecimento de forma conjunta e colaborativa com a comunidade e a universidade”. Mesmo assim, muitos estudantes e professores universitários possuem pouca informação sobre as intenções da ação extensionista. Devido a isso, constatou-se a

necessidade da elaboração de diretrizes específicas para o campo do Design, que auxiliasse os estudantes e professores da área a tornarem as suas práticas extensionistas mais coerentes com as finalidades da extensão.

Para dar conta desse objetivo, na segunda seção, aborda-se a história da extensão universitária e concebe-se a primeira dimensão de diretrizes, designada de “Diretrizes gerais para a prática extensionista”. Em seguida, investiga-se o ensino-aprendizagem na extensão, o trabalho comunitário e as metodologias participativas. Nesse momento, concebe-se a segunda dimensão de diretrizes, designada de “Diretrizes para o ensino-aprendizagem na extensão”. Na quarta seção, reflete-se sobre as práticas do Design que mais se aproximam dos valores da atividade extensionista, culminando na última dimensão do quadro proposto, a saber, “Diretrizes para o Design na extensão”. Por fim procede-se à avaliação de um projeto extensionista a partir do quadro de diretrizes idealizado.

Diretrizes gerais para a Prática Extensionista no Brasil

O surgimento de práticas de extensão no Brasil coincide com a criação do ensino superior. As primeiras atividades extensionistas aconteceram através de cursos e conferências na antiga Universidade de São Paulo, em 1911, e de prestações de serviços da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, na década de 1920. Em 1931, o Estatuto da Universidade Brasileira normatiza a extensão. Em 1961, ela é incorporada à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse período, a extensão era vista como difusão de conhecimento a partir de cursos e palestras com o objetivo de aumentar o nível cultural da população. O conceito de extensão universitária vem se modificando ao longo das décadas. As suas concepções iniciais enfatizavam a transferência de conhecimento das instituições de ensino superior para a sociedade, que aparece passiva, com o papel de receber o que a universidade oferece. Portanto, ao invés de construir junto com a comunidade, a ideia inicial de extensão residia em construir para a comunidade.

Muitas atividades extensionistas foram (e ainda são) criticadas pelo seu caráter assistencialista. Nogueira (2001) relata que, após o golpe militar, o governo utilizou-se de propostas extensionistas de forma assistencialista para promover ideais de desenvolvimento e segurança, como o Projeto Rondon. O objetivo central desse projeto era colocar os estudantes em contato com a realidade brasileira e engajá-los no desenvolvimento nacional. Entretanto, um dos problemas relatados pelos participantes foi o caráter pontual das ações e a falta de vínculo com as universidades.

Em 1968, com a promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68), instituiu-se a extensão universitária obrigatória. O artigo 20 estabeleceu que “as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes”. O artigo 40 determina que estas instituições, “por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento”.

No início da década de 1970, algumas medidas foram importantes para institucionalizar e redefinir a extensão universitária, entre elas o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, primeira política de extensão universitária brasileira, fortemente influenciada pelas ideias do educador Paulo Freire sobre a importância de valorizar a sabedoria popular e trazê-la à

universidade. Embora o educador estivesse censurado oficialmente, suas ideias eram representadas através de outros termos que as encobriam. Freire (1977) problematiza o termo “extensão”, refletindo sobre o sentido de estender algo a alguém, de transmitir e de doar. A noção apresenta uma ideia de superioridade e de entrega de um conhecimento pronto. Ao contrário dessa origem, segundo o autor, a extensão deveria ser vista como intercâmbio entre saberes e como processo dialógico entre sujeitos.

Portanto, Freire (1977) defende que o conhecimento só existe quando há uma relação de comunicação em que ambas as partes são sujeitos. O conhecimento é resultado da relação entre saberes, de confrontos e buscas e, portanto, de comunicação. Assim sendo, a população não deve ser o objeto que recebe, e sim o sujeito que participa de uma relação dialógica. Através dessas ideias centrais, a Extensão Universitária passou a ser discutida como prática participativa de troca de saberes entre universidade e sociedade. Na década de 1980, tal prática passa a ser repensada. O caráter assistencialista foi questionado em favor da concepção de extensão como um processo de troca de saberes que integra o ensino e a pesquisa e que apoia os movimentos sociais (NOGUEIRA, 2005).

Conforme essa nova definição, a extensão tem o papel não somente de democratizar o conhecimento, mas também de buscar uma participação da comunidade na troca e produção de saberes, inserindo a pesquisa acadêmica na realidade brasileira e permitindo que os cidadãos se tornem sujeitos na construção do conhecimento, e não apenas objetos de estudo ou de transmissão do mesmo. Assim, a extensão deve ser uma prática que interliga ensino e pesquisa com as demandas sociais, possibilita a formação de profissionais cidadãos e fornece as bases da produção de conhecimentos para a superação de desigualdades sociais, sendo considerada "um instrumento incomparável de mudança" para a universidade e para a sociedade (NOGUEIRA, 2005).

De acordo com Nogueira (2005), a extensão universitária teve três políticas importantes ao longo de sua trajetória, entre elas o Plano Nacional de Extensão Universitária (1998). Esse plano é apoiado pela Política Nacional de Extensão Universitária (2012), que apresenta cinco diretrizes orientadoras para a criação e implementação de ações na extensão universitária; são elas: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social. Essas diretrizes são o principal insumo para a proposta da primeira dimensão do quadro de diretrizes, referente à prática extensionista. No entanto, a diretriz “impacto na formação do estudante” foi considerada na segunda dimensão de diretrizes de ensino-aprendizagem, e a diretriz “impacto e transformação social” não foi contemplada devido a sua complexidade, uma vez que exige indicadores para avaliação. A seguir, apresenta-se a primeira dimensão do quadro de diretrizes.

DIRETRIZES GERAIS PARA A PRÁTICA EXTENSIONISTA		
Estas diretrizes orientam a criação e implementação de ações na extensão por meio de interação dialógica, da interdisciplinaridade e da Interprofissionalidade, da Interação entre ensino, pesquisa e extensão. Também expressam os princípios e valores sociais da prática universitária quanto ao bem comum, a sociabilização do conhecimento, a diversidade cultural e a participação comunitária.		
O QUE	POR QUE	COMO
1. Interação Dialógica	Para construir o conhecimento junto à sociedade, privilegiando os espaços de comunicação e troca de saberes acadêmicos e populares com o objetivo de enfrentar as questões sociais que assolam o país.	Criando espaços para o debate com organizações sociais, entidades de classe e a comunidade em geral quanto às soluções para os problemas que assolam a sociedade.
2. Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade	Para integrar os conhecimentos das diversas áreas do saber acadêmico e da prática profissional com vistas a enriquecer as vivências e os resultados dos projetos extensionistas.	Fomentando a participação de professores e estudantes de diversos cursos nos projetos e oportunizando o contato com profissionais do mercado e do terceiro setor.
3. Interação entre ensino, pesquisa e extensão.	Para exercer o princípio da Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas a alcançar uma maior unidade entre teoria e prática, oportunizando aos estudantes o contato com a realidade local.	Utilizando metodologias participativas para melhorar a apreensão de saberes e a aproximação com as comunidades, além de incorporar a pós-graduação em projetos de extensão, fortalecendo a produção acadêmica.

Quadro 1 - Diretrizes Gerais para a Prática Extensionista.

Fonte: elaborado pelos autores.

Com o intuito de estabelecer a segunda dimensão de diretrizes, buscou-se identificar as abordagens teóricas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem na extensão universitária. Pensa-se a extensão como um processo de educação não formal que mobiliza os conhecimentos dos estudantes em relação aos problemas do mundo real.

Diretrizes para o Ensino-Aprendizagem na Extensão

Segundo Nogueira (2001), alguns teóricos da educação acreditam que a aprendizagem é um processo biológico que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que

aprende. Outros consideram a aprendizagem como o processo pelo qual competências são adquiridas ou modificadas através de processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Na universidade, o processo de aprendizagem envolve ensino, pesquisa e extensão. Segundo Síveres (2013), a aprendizagem na extensão abre horizontes para um conhecimento mais criativo, inovador, compreensivo, reflexivo, produtivo, inventivo, interdisciplinar e complexo. Pode-se dizer que a experiência extensionista agrega uma dimensão de autonomia e proatividade, uma vez que os atores exercem papéis ativos nos projetos, atuando como sujeitos do próprio processo de aprendizagem.

Segundo Costa et. al (2013), há três dimensões de aprendizagem na extensão: 1) aprendizagem para a formação profissional; 2) aprendizagem para a convivência coletiva e inclusão social; 3) aprendizagem para valores e construção cidadã. Na primeira, os estudantes entram em contato com a realidade da profissão, identificam novas áreas de atuação e, principalmente, conseguem relacionar teoria e prática através de vivências significativas. Na segunda, destaca-se o trabalho em equipe, a colaboração, a troca e a convivência com culturas diferentes. Na última dimensão, considera-se que a extensão oferta um espaço privilegiado para o exercício da cidadania e atuação dos estudantes frente aos problemas sociais. Ao afirmar-se que a experiência extensionista propicia essas três dimensões de aprendizagem, em especial na vivência com comunidades e culturas de fora da instituição, entende-se que também se caracteriza como um espaço para experimentação de novas formas de ensinar e aprender.

Anastasiou e Alves (2006) defendem que, em um mundo cada vez mais complexo - feito de constantes mudanças no tecido social -, não faz sentido manter as mesmas práticas docentes do século passado, baseadas em memorização como operação principal. Para enfrentar os desafios da complexidade, deve-se evoluir para meios de ensino participativo. Dessa forma, a formação acadêmica deve ser crítica e diversificada, ir além da forma tradicional de transmissão de conteúdo em sala de aula e oportunizar protagonismo ao estudante. Deve criar condições para que o estudante possa desenvolver a capacidade de aprender de forma independente e permanente, pois o conhecimento na sociedade contemporânea está sempre em rápido crescimento. Para tanto, é necessário um processo de aprendizagem que priorize a interação com a realidade, o diálogo e as atitudes reflexivas. Percebe-se, assim, que a extensão universitária é uma forma de dar espaço a esse tipo de aprendizagem (FÓRUM, 2006)

No fazer extensionista, o eixo pedagógico “estudante-professor” é substituído pelo eixo “estudante-professor-comunidade”. O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de Extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento para se tornar participante do processo. O aluno e a comunidade se tornam aqueles que apoiam o crescimento possibilitado pelo conhecimento. E o professor, aquele que conduz e orienta o processo de aquisição.

Os estudantes passam a ser protagonistas, junto aos professores, das atividades para a solução coletiva de problemas no mundo real. Eles ultrapassam as demandas da formação meramente técnica, em prol de uma formação cidadã e humana. O contato com pessoas e realidades diferentes através do trabalho em comunidades inspiram a reflexão e o senso de justiça e igualdade.

Desse modo, Abranches (2014) ressalta o trabalho comunitário como uma das possibilidades da extensão. Nesse tipo de projeto, busca-se intervir diretamente nas comunidades para propor melhorias, partindo sempre de um conhecimento prévio sobre a comunidade e sua

cultura local através de diagnósticos e conversas com moradores. As ações contínuas devem ser priorizadas, ao invés das ações pontuais, com foco em ações educativas para o empreendedorismo, formação política, resgate da cultura local, participação e desenvolvimento.

Atualmente, priorizam-se práticas participativas através das quais os cidadãos atuam como sujeitos na construção de saberes; desse modo, além da socialização do conhecimento, é preciso também construí-lo em conjunto com a comunidade, para que ele se torne relevante (OLIVEIRA et al, 2012). Nesse ponto, Thiollent (2003) atenta para a importância das metodologias participativas nos trabalhos de extensão com as comunidades externas. Para o autor, na atualidade está sendo construída uma nova extensão posta a serviço da sociedade, dentro de uma visão compromissada de atuação, concretizada em iniciativas sociais e solidárias. Para isso, a elaboração de projetos de extensão requer subsídios da metodologia participativa (THIOLLENT, 2003, p.65).

A ideia de extensão como prestação de serviços, ou seja, como ação pontual para "clientes" externos tem sido repensada principalmente em função da inexistência de efeitos a longo prazo. Isso porque melhorias duradouras ultrapassam resultados temporários e demandam envolvimento da comunidade e mudança de atitude, somente possíveis através da participação. No decorrer do projeto, a participação deve ser facilitada e fortalecida. É importante que se crie um espaço de comunicação onde todos tenham voz. Pode-se constatar uma evolução na participação quando há alguma forma de empoderamento dos atores em relação às ações, ou seja, quando as pessoas têm atitudes que mostram autonomia e proatividade nas tarefas (THIOLLENT, 2003).

O FORPROEX (FÓRUM, 2012), p.18) afirma que as metodologias participativas são a principal base da extensão. "Apenas ações extensionistas com esses formatos permitem aos atores nelas envolvidos a apreensão de saberes e práticas ainda não sistematizadas e a aproximação aos valores e princípios que orientam as comunidades", pois é na participação que se vivenciam novas possibilidades de ação e se incorpora o conhecimento de atitudes criativas e pró-ativas. A participação também dá sentido aos resultados, uma vez que são alcançados através de um entendimento construído de forma coletiva.

Silva (2013) entende que o elemento de participação envolve o conceito de cidadania em um cenário de qualificação dos processos democráticos. Para o autor, é exatamente na sociedade civil que se deve focar a atuação da extensão universitária. Quando os estudantes extensionistas têm a oportunidade de protagonizar ações participativas na sociedade através de desafios, de oportunidades e da interação com a cultura da qual faz parte, eles estão exercitando plenamente o conceito de cidadania.

A seguir, apresenta-se a segunda dimensão do quadro de diretrizes. As diretrizes concebidas são derivadas das categorias propostas por Costa et al. (2013) e se fundamentam na noção de construção de um espaço de protagonismo no processo de aprendizagem que possibilita aos sujeitos (professor, alunos e comunidade) desempenharem papéis ativos nos projetos (SÍVERES, 2013). Além disso, a terceira diretriz, "Exercício da cidadania", se vale da ideia de trabalho comunitário na extensão proposta por Abranches (2014) e também inclui a diretriz orientadora "Impacto na formação do estudante", sugerida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FÓRUM, 2012). A quarta diretriz, baseia-se em Anastasiou e Alves (2006).

DIRETRIZES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NA EXTENSÃO		
<p>Estas diretrizes consideram a atividade de extensão como um espaço não formal de aprendizagem que envolve formas de aquisição de conhecimento através da atuação profissional, da convivência coletiva, do exercício da cidadania e inclusão social, do exercício de estratégias participativas para aquisição de conhecimento.</p>		
O QUE	POR QUE	COMO
<p>1. Formação profissional</p>	<p>Para ofertar ao estudante a oportunidade de entrar em contato com a realidade da profissão ao mesmo tempo em que vivencia o potencial social do conhecimento que adquire na sala de aula.</p>	<p>Relacionando as atividades extensionistas ao cenário profissional e estabelecendo parcerias com profissionais da área.</p>
<p>2. Convivência coletiva</p>	<p>Para oportunizar o trabalhar em equipe, a colaboração, a convivência com culturas diferentes, a identificação de solução para os problemas que assolam a comunidade.</p>	<p>Fomentando o trabalho e o diálogo. Oportunizando a troca com o usuário e com profissionais de instituições parceiras.</p>
<p>3. Exercício da cidadania e inclusão social</p>	<p>Para promover o contato do estudante com as questões sociais que assolam a sociedade com o intuito de formar estudantes que tenham uma formação técnica, cidadã e humana.</p>	<p>Dialogando com os moradores das comunidades atendidas para propor formas de minimizar ou combater os problemas sociais identificados.</p>
<p>4. Estratégias participativas de ensino-aprendizagem</p>	<p>Para enfrentar os desafios da atualidade através de práticas participativas de ensino-aprendizagem. A aprendizagem não deve se focar apenas no conteúdo, mas também nos processos coletivos de construção de saberes.</p>	<p>Escolhendo ferramentas mais adequadas para a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia. Possibilitando a construção coletiva das aulas e dando espaço para criatividade, espontaneidade e experimentação.</p>

Quadro 2 - Diretrizes para o Ensino-aprendizagem na Extensão

Fonte: elaborado pelos autores.

A fim de estabelecer a terceira dimensão de diretrizes, buscou-se identificar abordagens teóricas de design mais alinhadas aos valores da extensão universitária.

Diretrizes para o Design na Extensão

Na sua acepção mais ampla, o design pode ser considerado uma prática projetual para resolver problemas complexos utilizando-se de uma abordagem interdisciplinar e de uma visão sistêmica, apoiada por uma cultura de projeto (GALISAI; BORBA; GIORGI; 2008). Não se vincula só e necessariamente a objetivos econômicos ou empresariais, pois também possui habilidades para trabalhar com projetos de natureza social (HASLINGER, 2007).

O Design é uma atividade propositiva que atua através do projeto, sendo conseqüentemente pragmática. Como afirma Bonsiepe (2011, p.36), o designer não deve se contentar apenas com uma postura crítica, mas deve ser capaz de “traduzir sua postura contra o status quo em uma proposta projetual viável”, intervindo na realidade com o propósito de mudá-la. É nesse sentido que os valores do Design se aproximam daqueles da extensão, cuja missão é ser ação participativa entre saberes acadêmicos e populares. Considerando-se tal afirmação, identificaram-se as seguintes abordagens de Design: 1) Design social; 2) Design centrado no humano; 3) Design participativo.

A primeira manifestação de responsabilidade social no design pode ser identificada no movimento Artes e Ofícios, no século XIX, inspirado pelo pensamento do inglês John Ruskin, que condenava as condições desumanas às quais eram submetidos os operários e a degradação ambiental causada pela produção industrial. Quem liderou o movimento foi o artista e designer William Morris, ao perceber que havia uma relação interdependente entre a arte, o sistema social e a produção fabril. Morris afirmava que não havia como separar a arte da moral, da política e da sociedade, uma vez que a qualidade de um objeto é medida pela unidade entre projeto e execução e pelo bem-estar do trabalhador. Para ele, a cobiça e a tirania comercial eram os maiores culpados pela má qualidade dos produtos (CARDOSO, 2008). Morris foi um dos pioneiros na área do Design engajado no social. Nesse sentido, o movimento Artes e Ofícios pode ser considerado o embrião de um Design com preocupações sociais (BRAGA, 2011).

Nos anos 1970, Victor Papanekre abriu as discussões sobre design socialmente responsável quando lançou o livro “Design para o mundo real”. No prefácio do livro afirmou que poucas profissões são mais danosas que a do Design Industrial. Segundo ele, os designers haviam se tornado uma raça perigosa ao projetarem supérfluos que não atendiam às reais necessidades das pessoas e que só enchiam os terrenos de lixo com materiais e processos poluentes. Um dos problemas apontados por ele foi a omissão em relação ao contexto social em que o Design atuava. Embora existam críticas ao tom excessivamente moral e a falta de orientações sobre como resolver problemas sociais, o livro traz à tona uma discussão sobre responsabilidade social no design que mais tarde faria parte da trajetória do chamado “Design social”.

Segundo Margolin e Margolin (2004), as práticas de Design que vão além de objetivos comerciais e de mercado têm recebido pouca importância. Os autores afirmam que enquanto o Design para o mercado dispõe de um extenso e fértil material teórico, apesar de existirem soluções de baixo custo para problemas em comunidades pobres, “pouco se tem pensado sobre as estruturas, métodos e objetivos do Design Social” (p. 43). A partir dessa premissa, os autores justificam a importância da participação de designers em projetos sociais alegando que o Design atua em domínios que impactam o ser humano.

Cipolla e Bartholo (2014) afirmam que o “Design socialmente responsável” implica a ação no contexto em que se vive e o estabelecimento de relações dialógicas com as pessoas que compartilham esse contexto. Os autores refletem sobre a convergência entre “Design social” e as

seis principais características do conceito “Design de transformação” (transformation design), apresentado por Burns et al. (2006), ou seja: 1) Definir e redefinir o briefing junto a usuários e stakeholders; 2) Colaboração entre disciplinas; 3) Empregar técnicas de design participativo; 4) Construir capacidade, não dependência; 5) Projetar para além de soluções tradicionais; 6) Criar mudança expressiva.

Uma das diferenças entre o “trabalho de assistência e serviço social” e a abordagem dialógica para o “Design socialmente responsável” apresentado por Cipolla e Bartholo (2014) é que, o primeiro frequentemente busca soluções para problemas já claramente formulados, enquanto o último aborda problemas ainda não estruturados e explora processos dialógicos que ajudem os participantes a definirem seus próprios problemas de projeto. Bonsiepe (2011) defende o que chama de “humanismo projetual”, ou seja, as capacidades projetuais utilizadas em projetos emancipatórios e inclusivos. Os designers devem formar uma consciência crítica em relação à exclusão social e podem aprender a traduzir projetualmente um discurso crítico. Nesse ponto, entre algumas virtudes para o design, Bonsiepe (2011) cita a alteridade, cujo valor reside no respeito ao outro e a outras culturas, evitando posturas “messiânicas etnocentristas”. A alteridade relaciona-se com questões de autonomia, identidade, participação e auto expressão.

Considerando as afirmações acima, entende-se que o projeto extensionista (que pretenda fazer Design social) idealmente não deve acontecer arbitrariamente de fora (agentes externos) para dentro (comunidade), e sim dentro e fora simultaneamente, de modo que as definições devem partir de ambos os lados. Designers e comunidades devem trabalhar juntos e priorizar a interação dialógica, evitando uma posição impositiva ou paternalista. Nesses casos, a noção de design centrado no humano e as metodologias participativas têm um papel importante para democratizar o projeto.

O foco no ser humano emergiu quando os produtos foram percebidos além da forma e função, pois eram, acima de tudo, práticas sociais e simbólicas às quais as pessoas reagem. O design centrado no objeto que favorecia conceitos técnicos como funcionalidade e durabilidade, sem refletir propriamente sobre características humanas e culturais, deu lugar ao paradigma de design centrado no humano, ocupado em entender em primeiro lugar as necessidades das pessoas e a forma como experienciam e interpretam os artefatos (KRIPPENDORFF, 2000).

Segundo a interpretação da IDEO (2015), o design centrado no humano é um processo que se inicia com a compreensão das necessidades das pessoas através da construção da empatia e resulta em soluções novas que funcionam em contextos culturais e econômicos específicos. Tem relação com a geração de ideias e o compartilhamento destas com as pessoas para as quais se projeta. A evolução desse pensamento para processos mais abertos e colaborativos reconhece situações em que as pessoas devem participar desde o início até o fim do processo de design, passando por todas as fases junto com o designer (HO, D. K., LEE, Y. C., 2012). Com isso, o design dá espaço a novas formas de operar e retoma com mais força metodologias participativas de projeto.

O “Design participativo” teve início na Escandinávia entre os anos 1970 e 1980 em um contexto de empoderar trabalhadores. Os trabalhadores queriam participar do desenvolvimento das tecnologias que eles mesmos usariam, pois eram forçados a adotar novos sistemas com os quais não estavam habituados. A diferença entre design centrado no usuário e design participativo é que no primeiro a pesquisa e a solução de design são a favor dos reais interesses do usuário, o que não implica necessariamente uma participação, enquanto no último as pessoas impactadas participam

inclusive da fase de ideação para a concepção da solução e são, de fato, parte da equipe de projeto. (SPINUZZI, 2005).

O objeto de estudo do “Design participativo” é o conhecimento tácito dos envolvidos no processo e a eventual criação de ferramentas para auxílio na materialização desse conhecimento de difícil apreensão (SPINUZZI, 2005). O design participativo pretende dar condições de autêntica decisão aos usuários, e isso é viabilizado através de atividades participativas de pesquisa e da coprojeção, ou codesign. Codesign é o uso da criatividade colaborativa dentro de um processo de design em que designers e não designers trabalham juntos (SANDERS; STAPPERS; 2008). Requer habilidades de design que envolvem motivar a colaboração e construir visões e cenários compartilhados (MANZINI, 2014). Codesign é frequentemente usado como termo que inclui processos abertos de design participativo e cocriação. Exige flexibilidade para permitir gerar e coletar conteúdo criativo de diferentes formas (pois agora outros atores participam, com seus próprios modos de conhecer) e também exige suporte (plataformas e ferramentas para organizar a criatividade que ajudam a avançar no processo) (CRUICKSHANK et al., 2013).

Além de flexibilidade e suporte, a coprojeção também requer um esforço especial de comunicação e empatia entre os atores participantes do projeto. Considerando esse fato, Ho et al. (2012) atentam para o conceito de intersubjetividade no codesign como a dimensão das relações empáticas e dialógicas que permitem a cada membro entender e valorizar o outro em relação igualitária. Os autores apresentam um modelo com três tipos de relação intersubjetiva: Eu-Isso (I-It), Isso-Tu (It-Thou) e Eu-Tu (I-Thou). A relação Eu-Isso é considerada de tipo instrumental, que pode levar à deterioração da qualidade das relações humanas. Por sua vez, no momento Isso-Tu, se dá a construção da empatia, importante para o ato comunicativo e para a colaboração durante o projeto. Por fim, o momento Eu-Tu, pressupõe uma relação de igualdade, necessária para levar a momentos construtivos de diálogo. Tal modelo de relações intersubjetivas é indicado para funcionar como um "guia conceitual para que os designers se habilitem a construir espaços comunicativos nos quais diálogos igualitários são possíveis e, como resultado, estendam o impacto da participação em design para o desenvolvimento social" (HO et al., 2012, p.71).

Com relação aos procedimentos de prática e pesquisa em design, Sanders (2008) propõem a existência de dois modelos mentais: o modelo especialista (*expert mindset*) e o modelo participativo (*participative mindset*). No primeiro modelo projeta-se para os consumidores em um processo unilateral, no qual o designer é o único especialista. No segundo, projeta-se com as pessoas, pois são também consideradas especialistas e cocriadoras no projeto. O fato de considerar os usuários como cocriadores reforça o princípio básico do design participativo de que todas as pessoas são criativas e podem ter boas ideias se forem fornecidos meios para isso (SANDERS, 2008).

Vale destacar o estudo de caso comparativo de Freire, Borba e Diebold (2011). Os autores comparam o trabalho de designers em dois grupos produtivos a partir dos dois *mindsets* propostos por Sanders (2008). No primeiro caso, conduzido pelo *mindset* especialista, o produto criado pela equipe de designers gerou valor de mercado, porém não engajou o grupo, pois as artesãs não se viam no produto e, portanto, não se sentiram motivadas a dar continuidade à produção. O segundo caso, por sua vez, conduzido por um *mindset* participativo e pela perspectiva de serviços, permitiu que se criasse um valor social através da participação ativa da comunidade e das rápidas prototipagens. Esse estudo sugere que a abordagem participativa é mais efetiva do que a

especializada para fomentar autonomia e processos de inovação social em grupos produtivos de baixa renda.

Considerando as abordagens de design discutidas acima, propõe-se abaixo a terceira dimensão para o quadro de diretrizes referente ao Design na extensão.

DIRETRIZES PARA O DESIGN NA EXTENSÃO		
Estas diretrizes apresentam as abordagens de Design que são mais alinhadas ao contexto e princípios da extensão. Primeiramente, o Design social em razão da sua relação com a busca de soluções para o bem-estar social. Após, o Design centrado no humano, que busca entender as necessidades das pessoas, superando, assim, as preocupações eminentemente funcionais e técnicas no Design. Por fim, os ideais de ação participativos na extensão, materializados através do Design participativo e Codesign, que inserem o usuário como sujeito ativo durante o processo de projeto.		
O QUE	POR QUE	COMO
1. Design Social	Para buscar melhorias sociais para as populações menos favorecidas e para desenvolver nos estudantes uma visão crítica quanto às questões sociais.	Construindo capacidades, não dependências, por meio do repasse de conhecimento projetual para que as comunidades consigam resolver/enfrentar seus problemas.
2. Design Centrado no Humano	Para colocar as pessoas no centro do projeto, e não os objetos. Para compartilhar e selecionar as soluções encontradas.	Buscando entender as pessoas, ouvindo, compartilhando e propondo ideias e soluções em busca do bem comum.
3. Práticas participativas de projeto	Para construir espaços comunicativos, motivando a colaboração e construção de visões e cenários compartilhados.	Incluindo as comunidades nos processos de ideação e empoderando com ferramentas de projeto.

Quadro 3 - Diretrizes para o Design na Extensão

Fonte: elaborado pelos autores.

Validação do Framework Proposto

Para validar o quadro de Diretrizes efetuou-se um estudo qualitativo do projeto Extensionista Design Social Aplicado: UniRitter & FGBS (DSA). Os critérios de seleção da unidade de análise foram: 1) projeto proposto e encabeçado por professores e alunos de um curso de Design; 2) comunicações do andamento do projeto em eventos de pesquisa e extensão da área; 3) tempo de existência e desenvolvimento do projeto; 4) conveniência.

O projeto DSA, é viabilizado pela parceria firmada entre o Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) e a Fundação Gaúcha dos Bancos Sociais (FGBS). A FGBS é uma iniciativa do Conselho de Responsabilidade Social e Cidadania da Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul (FIERGS) para efetivar ações de responsabilidade social na indústria do estado. Segundo a fundação, os Bancos Sociais se propõem a “transformar o desperdício em benefício social” com a oferta de excedentes industriais e de cursos de capacitação e treinamento a comunidades carentes. É nesse cenário que o DSA se insere, desenvolvendo projetos ligados a criação de espaços de leitura para instituições carentes como creches, postos de saúde e presídios.

O DSA conta com 8 estudantes bolsistas e 6 voluntários, além de dois professores permanentes pertencentes a quatro cursos de graduação: Design de moda, gráfico, produto e arquitetura. Abaixo, apresentam-se as etapas do processo projetual protagonizadas pelo DSA, em parceria com FGBS e a comunidade.

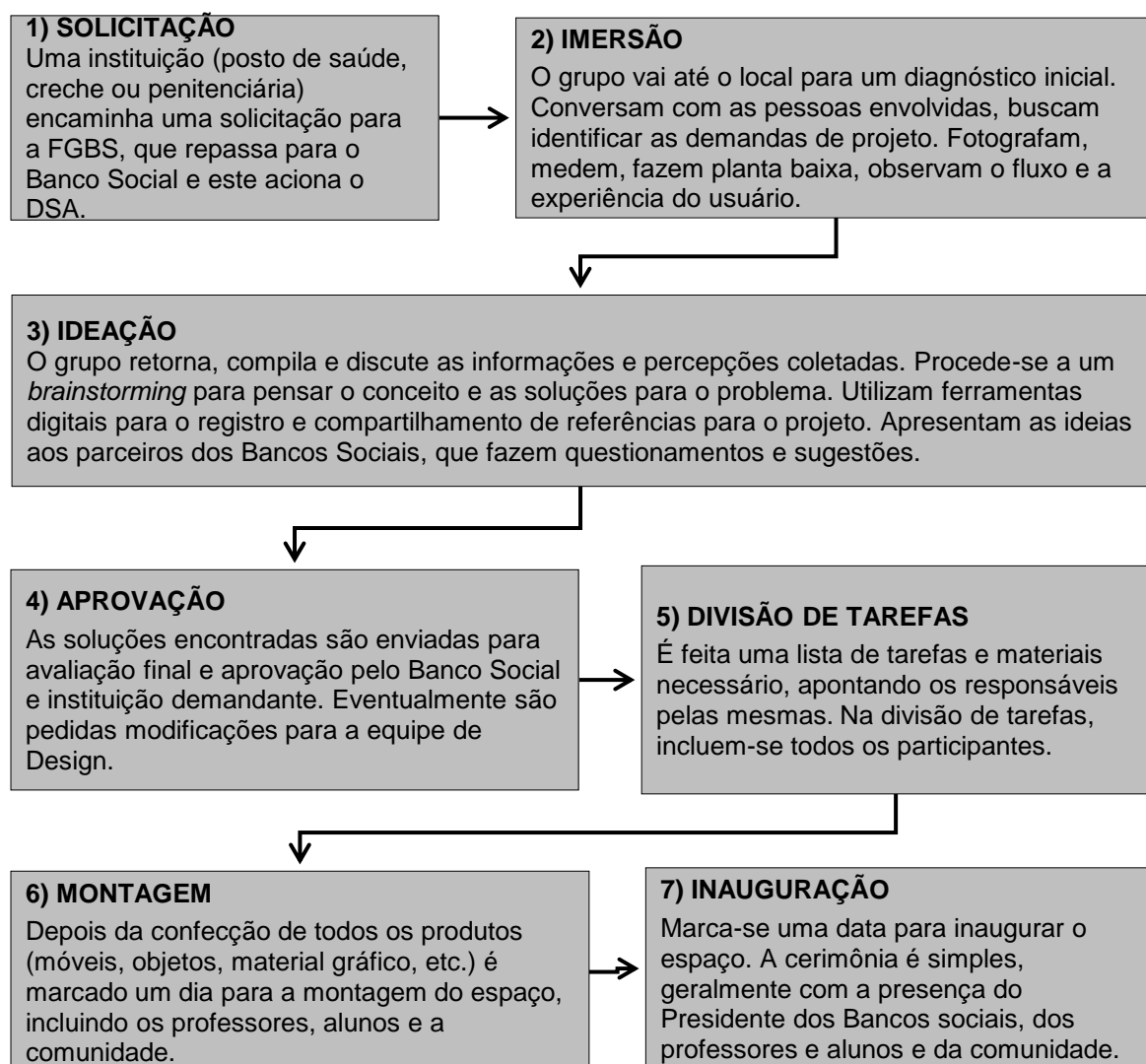


Figura 1 – Etapas do Processo Projetual.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A coleta de dados ocorreu através da leitura de documentos oficiais do DSA compartilhados no Google Drive. Nesse material, constava mais de 20 trabalhos realizados em duas creches, cinco postos de saúde e cinco penitenciárias. Além disso, efetuaram-se entrevistas com os participantes, envolvendo: professores, estudantes, representantes dos Bancos Sociais e da comunidade. A seguir, apresenta-se o registro fotográfico dos projetos “Ambientação da biblioteca e Sala de visita da Penitenciária de Osório/RS” e do “Espaço de Leitura do Centro de Saúde Navegantes - Porto Alegre/RS”.



Figura 2 – Projeto de Ambientação da Biblioteca e sala de visita da Penitenciária de Osório/RS.

Fonte: Projeto DSA.



Figura 3 – Projeto de Espaço de Leitura do Centro de Saúde Navegantes - Porto Alegre/RS.

Fonte: Projeto DSA.

Uma das primeiras questões do instrumento de entrevistas se referia ao conceito de extensão universitária. Para os professores, a extensão é mais do que a promoção de cursos, é o envolvimento da universidade com a sociedade, através do qual o saber acadêmico é posto em prática. Quanto aos estudantes, as seguintes ideias estavam presentes nas suas falas: colocar em prática aquilo que se aprendeu; saber trabalhar em grupo coisas que você não faz na aula; colocar em prática os conceitos vistos na teoria; trabalho feito em cima de pesquisas e de estudos da graduação posto em prática. Percebe-se que para os dois grupos o conceito de extensão universitária está vinculado diretamente ao fazer prático.

Quanto às diretrizes da Extensão Universitária

Pode-se evidenciar que o DSA trabalha com engajamento social. A solicitação de projeto é feita por uma pessoa da comunidade. Devido ao grande número de demandas, a FGBS seleciona as instituições a serem atendidas. Existe uma interação constante da equipe de Design e os funcionários dos Bancos Sociais, em especial do Banco de Livros e do Banco de Mobiliários, onde se localiza a sala onde os estudantes e professores trabalham.

Segundo um participante dos Bancos Sociais, acontecem diversas discussões quanto aos caminhos de projeto. Os estudantes costumam chamá-lo para compartilhar ideias e pedir sugestões. Nestas discussões, muitas vezes o conceito do projeto acaba sendo reformulado. Também ficou evidenciado algumas dificuldades de comunicação entre as equipes envolvidas nos projetos. Alguns funcionários da FGBS já confundiram as funções da equipe do DSA, como por exemplo,

instalação de ar-condicionado. Apesar disto, os estudantes afirmaram que a troca com os profissionais da FGBS é positiva e essencial. Um estudante qualifica a relação como uma parceria, onde os funcionários dos Bancos realmente se envolvem no projeto e se esforçam para fazer o melhor possível.

Os estudantes mencionaram dois momentos de contato com os membros das comunidades que foram marcantes, um deles no projeto de uma creche, onde as crianças se mostravam muito animadas com o novo espaço. No dia da inauguração elas fizeram cartões e cantaram músicas de agradecimento. Um estudante afirmou sua satisfação com o projeto nesses termos, “a gente chorou um monte nessa inauguração, foi demais, a gente nunca vai esquecer”. Os projetos realizados junto aos presídios também foram muito marcantes. Os estudantes afirmaram que na penitenciária tiveram a oportunidade de conversar com alguns apenados, que auxiliaram no dia da montagem e se mostraram orgulhosos e agradecidos por terem participado do projeto.

A relação entre as pessoas que trabalham juntas mostra-se interativa, em especial entre os estudantes, professores e profissionais dos Bancos Sociais. Por fim, o contato com as pessoas beneficiadas pelos projetos gera momentos marcantes de *feedback*, não necessariamente de troca, que parecem estar entre os acontecimentos mais importantes para a motivação intrínseca dos estudantes.

Quanto ao tópico interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, o projeto DSA contava com estudantes das três habilitações em Design (Produto, Gráfico e Moda). Também contava com a participação de estudantes da Arquitetura, e já houve interação com estudantes de comunicação. Os professores relataram seus planos de envolver outros professores e cursos da universidade. Ressalta-se que os graduandos aprendem uns com os outros a montar apresentações, fazer plantas baixas, dentre outras tarefas. Segundo um estudante de Moda, “Por ser um projeto de extensão que envolve vários cursos, eu aprendi muita coisa do produto, do gráfico, até do jornalismo, que eu não aprenderia, tipo a editar um vídeo. Na moda a gente não aprende esse tipo de coisa”.

Quanto ao tópico “relação entre ensino, pesquisa e extensão”, segundo a percepção dos professores e alunos, as atividades da extensão utilizam e desenvolvem competências trabalhadas no eixo ensino. Foi constatado o uso de ferramentas e técnicas de projeto como *brainstorming*, pesquisa de referências, *sketches*, entrevistas e observações. Para materializar as ideias, os alunos também fazem uso de softwares de desenvolvimento específicos do design e aprendem técnicas de prototipagem, como marcenaria. Há uma ênfase na execução e na relação com o cliente final (instituições), o que complementa o ensino de projeto da sala de aula, naturalmente mais voltado ao processo do que ao resultado.

Quanto ao eixo pesquisa, todos fazem relatórios e desenvolvem artigos relatando as experiências em eventos de pesquisa e extensão universitária. Segundo um professor, existe um esforço em levar para a sala de aula os projetos desenvolvidos na extensão e na pesquisa. O contato direto com a comunidade e a oportunidade de perceber as ideias aplicadas no mundo real é um fator motivador para os estudantes.

Quanto às diretrizes para o Ensino-aprendizagem na Extensão

Em relação a este tópico, ficou evidenciado que a aprendizagem está baseada em um processo coletivo de construção de competências e saberes através de ações. O trabalho no projeto é essencialmente prático, com discussões sobre o andamento dos projetos e sobre a relação de equipe. O método utilizado origina-se na abordagem do Design Centrado no Humano. Um professor descreve o método como “interativo e flexível” que proporciona aos estudantes uma “visão holística” do projeto, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas para tanto. Dentre estas destacamos: ferramentas de imersão (entrevistas, medição e plantas do espaço), de ideação (*brainstorming*), etc.

A equipe utiliza uma apresentação padrão que é disponibilizada na nuvem, pelo Google Drive, que possibilita um conteúdo online que pode ser acessado por todos em qualquer lugar e construído em conjunto e em tempo real. Os estudantes criaram um modelo inicial de apresentação com base no método, orientados pelos professores. Agora se tornou um padrão utilizado tanto para documentação do processo como também para apresentações em semanas de pesquisa.

Os estudantes afirmaram que a equipe adquiriu autonomia nos projetos a ponto de desenvolverem tudo sozinhos. Segundo um estudante, “a gente tem total liberdade, a gente já conhece o projeto, então eles não precisam ir na visita (...) o projeto é feito por nós e o professor só vai para nos auxiliar mesmo”. É importante ressaltar a conquista de autonomia pelos estudantes. Segundo eles, no início do DSA havia a necessidade da atuação direta dos professores nos projetos. Atualmente, os professores oferecem apoio, mas são os alunos que tomam decisões e desenvolvem os projetos. Além disso, percebe-se o prazer dos participantes em trabalhar em equipe, consonante aos valores de convivência social.

Quanto ao ensino para formação profissional, os professores afirmaram que os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática o que aprendem em sala de aula. Eles praticam com ferramentas de projeto, trabalham junto a profissionais das oficinas das Instituição envolvidas, aprendem a construir, pintar e utilizar equipamentos. Um estudante mencionou que “cada projeto é uma experiência diferente, e isso enriquece a aprendizagem de uma forma que a graduação não proporciona”.

Além disso, a convivência coletiva implica a colaboração e a relação com a diversidade. Nesse sentido, os professores mencionaram uma transformação positiva nos estudantes. Segundo eles “Os estudantes que passam por aqui se transformam, dá para perceber que algo muda neles (...) que é uma coisa pessoal. Tem coisas que a gente não consegue ensinar. Acontece”. Entende-se que as questões humanas vivenciadas no projeto de extensão aprofundam os laços entre os estudantes e os professores. Esse fato torna as relações mais significativas para ambos. Segundo um professor, “O DSA resgatou muita coisa da minha história acadêmica (...) Hoje eu fiz a minha parte como cidadão, fiz a minha parte como pessoa”. Entende-se que a natureza do trabalho social gerou um impacto nos estudantes e professores, despertando-os para o exercício da cidadania.

Muitos estudantes mencionaram o sentimento do ganho pessoal em aplicar habilidades de Design em prol do social. Um estudante afirmou, por exemplo, que quando entrou “não se importava” com questões sociais e hoje vê na prática do design social o motivo de permanência por mais de dois anos no projeto. O retorno nos momentos de entrega, nas cerimônias de inauguração, parece ser um fator motivacional, de acordo com a fala geral dos entrevistados. Para

eles, o agradecimento e o valor que as pessoas atendidas dão aos projetos é uma experiência gratificante que faz o esforço valer a pena.

Outro estudante se diz agradecido por participar do projeto, principalmente por ter desenvolvido um olhar empático em relação ao próximo. Pode-se identificar que os professores e estudantes foram impactados pelo projeto. Esta experiência tocou em questões pessoais, de existência, importantes para a construção da cidadania.

Quanto às diretrizes para o Design na Extensão

Na investigação, identificaram-se abordagens de design alinhadas ao contexto da extensão. Essas abordagens, somadas, prezam pela solução de problemas sociais, na preocupação com as necessidades das pessoas e pelas práticas participativas de projeto.

Em relação ao design social, identificaram-se práticas e soluções inclusivas. O DSA busca revitalizar e humanizar os espaços públicos. Para os professores, humanizar seria trazer a dignidade que muitas vezes falta nos lugares, como, por exemplo, nos postos de saúde que sofrem com a precariedade da infraestrutura e cujos funcionários trabalham com um alto nível de stress. Um participante da comunidade relatou: “Eles tornam o pesado no agradável. Essa é a parte legal deles. De uma parede preta eles fazem uma parede colorida. Vai mudar o ambiente, vai mudar o clima, vai trazer a felicidade para as pessoas”.

Não é apenas a revitalização do espaço físico que ajuda no bem-estar das populações. Uma das intenções do projeto é dar acesso a livros e incentivar a leitura. Para um estudante, “o livro tem o papel de construir cidadãos e de fazer as pessoas pensarem”. Para outro, “o livro realmente pode mudar a vida das pessoas”. Ele conta que o design social o fez despertar para questões importantes da profissão com as quais não havia tido contato na graduação; se vê como uma pessoa mais correta atualmente e pretende incluir essas práticas na vida profissional. Segundo ele, “ODSA fez com que eu me interessasse mais pelo design social e tentasse colocar isso dentro do design de moda” e “Pensar na experiência do usuário, pensar no próximo. Tipo, não pensar no lucro total, não só uma cadeia de produção”.

Entende-se que o método de trabalho utilizado pelo DSA tem origem no Design Centrado no Humano. Segundo os professores, “a gente trabalha voltado para a experiência do usuário”. A partir das visitas de imersão, os integrantes do projeto podem propor soluções mais alinhadas à realidade e necessidades das pessoas. Segundo um estudante, “a criação do conceito do produto varia de acordo com o público”. Se o projeto envolve crianças, tende a ser algo mais lúdico, se são adultos, algo mais sóbrio. As decisões são tomadas em conjunto pela equipe de projeto e a comunidade. Por exemplo, o projeto da sala de visita da Penitenciária de Osório tinha como principal objetivo humanizar o espaço. Os integrantes do DSA visitaram o espaço, fizeram medições e conversaram com quem frequentava o espaço. Humanizar, portanto, é entender o usuário e, a partir desse entendimento, projetar soluções específicas que tragam bem-estar.

Quanto as metodologias participativas, que no campo do design são designadas de “Design Participativo”, os entrevistados afirmaram ter contato com os usuários em três momentos do projeto: visita de imersão, montagem e na entrega (inauguração). Conversam com a comunidade na primeira visita, buscando identificar as expectativas das pessoas e possíveis solução para o problema detectado. Com a ideia escolhida, mandam uma proposta para aprovação dos Bancos

Sociais e das pessoas das instituições que demandaram o projeto. Os funcionários dos locais costumam se envolver ativamente na montagem e na compra de materiais, e a população muitas vezes ajuda. Um professor afirmou que a participação ajuda a criar um senso de apropriação do espaço pela comunidade. Segundo as entrevistas, os momentos de participação da comunidade são mais efetivos nas etapas iniciais e finais do processo de Design.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho identificou diretrizes para a ação na extensão universitária no contexto de ensino-aprendizagem do Design. Para validar o quadro de Diretrizes, efetuou-se um estudo qualitativo do projeto DSA. Percebe-se que as diretrizes se mostraram eficientes para a realização de uma avaliação de projetos extensionistas uma vez que sistematizam uma parcela do conhecimento quanto à criação e orientação da ação extensionista, o processo de ensino-aprendizagem na extensão e o papel do Design na mesma. Sendo assim, essas diretrizes devem ser consideradas como um material de apoio ao avaliador, proponente ou participante de um projeto como esse. Elas abordam questões para uma reflexão quanto às práticas de ação adotadas por esses projetos.

Assim, a extensão universitária deve ser pensada como uma forma de oxigenar as práticas acadêmicas e de enfrentar a complexidade crescente do tecido social. Uma formação acadêmica completa deve considerar o conhecimento presente em outras esferas da sociedade, pois os fluxos de informação que incluem temas de ensino e de pesquisa não estão restritos apenas à universidade. Destaca-se a importância da extensão para viabilizar o cumprimento do papel social da universidade, que deve trabalhar a serviço da sociedade. Nesse cenário, o design ocupa uma posição de destaque, uma vez que é interdisciplinar por natureza e sustentado pelo processo criativo. Adota práticas que socializam a cultura de projeto, podendo proporcionar aos atores sociais acesso a ferramentas úteis para a ação positiva no contexto em que vivem. Além disso, o design pode também contribuir em projetos protagonizados por outras áreas do conhecimento, compartilhando sua experiência quanto à visualização, geração e representação de ideias.

ASPECTOS ÉTICOS

Por envolver pessoas na investigação, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). A abordagem e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), e à Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) pelo apoio.

Design at the University Extension: Guidelines to the extension practices

Abstract

This paper discusses university extension. At first, the value of the extension action in the teaching and learning of design and design practice. Because of reflection, we propose a framework for guidelines to assist extension practices in the design field. After that, as proof of concept, it evaluates the extension project Design Social Aplicado: UniRitter & FGBS (DSA) signed by Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) and Fundação Gaúcha dos Bancos Sociais (FGBS). It is concluded that the guidelines are efficient for the evaluation of such projects. They systematize a portion of knowledge as general guidelines for the extension practice, the teaching and learning process in the extent and the role of the design field extension.

Keywords: Design Education. Social Design, University Extension. Guidelines.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, M. **Política Nacional de Extensão Universitária - 2012:** Identidade e diretriz para a prática extensionista no ensino superior brasileiro. In: SILVA, L. D.; CÂNDIDO, J. G. (orgs.) Extensão universitária: conceitos, propostas e provocações. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.
- ANASTASIOU, L. G; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na Universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2006.
- BONSIEPE, G. **Design, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Blucher, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira.** Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BURNS, C.; COTTAM, H.; VANSTONE, C.; WINHALL, J. **Transformation design.** RED paper 02. Design Council: Londres, 2006.
- CARDOSO, R. **Uma introdução à história do design.** São Paulo: Blucher, 2008.
- CIPOLLA, C.; BARTHOLO, R. Empathy or inclusion: a dialogical approach to socially responsible design. **International Journal of Design.** vol.8, n.2, p.87-100. 2014.
- COSTA, A. A. C.; BAIOTTO, C. R.; GARCES, S. B. B. **Aprendizagem: o olhar da extensão.** In: SÍVERES, L. (org.) A extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: LíberLivro, 2013.
- CRUICKSHANK, L., COUPE, G., HENNESSY, D. **Co-design: fundamental issues and guidelines for designers.** Beyond the Castle case study. Swedish Design Research Journal. n.2, p.48-57. 2013.
- FARIA, D. S. (org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: UNB, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM. Maio de 2012.

FREIRE, K. M.; BORBA, G. S. ; DIEBOLD, L. P. **Participatory design as an approach to social innovation**. Design Philosophy Papers. v. 2, p. 1-10, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

GALISAI, R.; BORBA, G. S.; GIORGI, R. F. **Design como cultura de projeto e como integração entre universidade e empresa**. Porto Alegre, 2008.

HASLINGER, S. Social. In: ERLOFF, M.; MARSHALL, T. (Orgs.) **Design dictionary: perspectives on design terminology**. Berlin: Birkhäuser, 2007. p.366-369.

HO, D. K. L.; LEE, Y. C. The quality of design participation: intersubjectivity in design practice. **International Journal of Design**. vol.6, n.1, p.71-82. 2012.

IDEO. What is Human-centered design? **Design Kit**, 2015. Disponível em: <<http://www.designkit.org/human-centered-design>>. Acesso em jul. 2015.

KRIPPENDORFF, K. **Design centrado no ser humano: uma necessidade cultural**. Estudos em Design, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p.87-88, set.-dez. 2000. Disponível em: <<http://ow.ly/sE6p0>>. Acesso em: mai. 2015.

MANZINI, E. **Making things happen: social innovation and design**. Design Issues. v.30, n.1, p.57-66. 2014.

MARGOLIN, V; MARGOLIN, S. **Um “Modelo Social” de design: questões de prática e pesquisa**. Revista Design em Foco. Salvador, 2004. julho-dezembro, vol.I, número 001. pp 43-48.

NOGUEIRA, M. D. **Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual**. In: FARIA, D. S. (org.) Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: UNB, 2001.

_____. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

OLIVEIRA, M. M.; CERQUEIRA, F.; CIDADE, M. L. R.; COSTA, E. S. C.; DIAS, V. L. N.; FARIAS, M. G.; NORA, C. M. D.; RAITZ, C. S.; SCHMITT, N. C.; DA SILVA, R. A. L. **Refletindo sobre a extensão e suas práticas**. Geografia Ensino e Pesquisa. vol.16, n.3, p.149-156. set.-dez. 2012.

PAPANEK, V. **Design for the real world: humanecology and social change**. Londres: Thames & Hudson, 2006.

SANDERS, E. B. N. **An evolving map of design practice and design research**. Interactions. v.15 issue 6, p.13-17, nov.-dez. 2008.

SANDERS, E. B. N.; STAPPERS, P. J.. **Co-creation and the new landscapes of design**. CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts. London, 2008. 4:1, 5-18.

SILVA, E. W. **Fortalecendo a cultura cidadã dos estudantes — um dos papéis da extensão na universidade.** In: SÍVERES, L. (org.) A extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, 2013.

SÍVERES, L. (org.) **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem.** Brasília: Líber Livro, 2013.

THIOLLENT, M.; BRANCO, A. L. C.; GUIMARÃES, R. G. M.; FILHO, T. A. (orgs.) **Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas.** Rio de Janeiro: Universidade Federal de Rio de Janeiro, 2003.

Data de submissão: 21/11/2016

Data de aceite: 22/11/2016