

Versão impressa ISSN 1413-0963
Versão eletrônica ISSN 2674-9947

interMeio

NÚMERO 59

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

**Inserção Curricular da Extensão na Educação
Superior Brasileira: Institucionalização e
Materialização da Resolução CNE/CP n. 7/2018**

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)

ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Vice-reitora

Milene Bartolomei Silva
Diretora da Faculdade de Educação

interMeio
REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS
Prof. Dr. Linoel de Jesus Leal Ordóñez – UFMS
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS
Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS
Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Maurínce Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Francesca Davida Pizzigoni Istituto Nazionale
Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa (INDIRE),
Torino, Itália – IT
Prof. Dr. Freddy Marin - Universidade de la Costa, Colômbia
Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero Universidad Santiago de Chile,
Santiago, Chile
Prof. Dr. José Carlos Morgado Instituto de Educação Universidade
do Minho, Braga, Portugal
Profa. Dra. Lidia Govea de Bustamante - Universidade Politécnica
do Litoral, Guayaquil, Equador
Profa. Dra. Mahly Martinez - Universidade Nacional de Educação,
Cuenca, Equador
Profa. Dra. Mariëtte de Haan Utrecht University - Faculty of Social
Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and
Development in Childhood and Adolescence
Heidelberglaan 1 Netherlands. Holanda
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra - Universidad Granada, Espanha
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto, Portugal.
Profa. Dra. Pilar Lacasa Universidad de Alcalá de Henares - UAH
- Facultad de Documentación, Aulario Maria de Guzmán.
Madrid, Espanha



Esta publicação está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. A publicação pode ser compartilhada desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.pt>

interMeio

Editores Científicos Responsáveis

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História,

Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany.tavares@ufms.br

Linoel de Jesus Leal Ordóñez

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de

Zulia/Venezuela (Divisão de Estudos para Graduados

da Faculdade de Humanidades e Educação)

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Secretaria da Editora UFMS

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616



Revista publicada com recursos da

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Intermeio [recurso eletrônico] : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. -- Vol. 1, n. 1, (1995)- .
-- Dados eletrônicos. -- Campo Grande, MS : UFMS, 1995- .

Semestral

Modo de acesso: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/index>

Descrição baseada em: Vol. 25, n. 49 (jan./jun. 2019)

ISSN Online 2674-9947

1. Educação superior. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD (23) 378

DOSSIÊ
INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
BRASILEIRA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DA
RESOLUÇÃO CNE/CP N. 7/2018

CONDIÇÕES PARA A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR <i>CONDITIONS FOR THE CURRICULAR INSERTION OF EXTENSION IN HIGHER EDUCATION</i> CONDICIONES PARA LA INSERCIÓN CURRICULAR DE EXTENSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR <i>CONDITIONS D'INSERTION CURRICULAIRE DE LA VULGARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR</i>	15
Andréia Nunes Militão Malvina Tania Tuttman	

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERCURSOS E PERCALÇOS <i>UNIVERSITY EXTENSION: TRAJECTORIES AND OBSTACLES</i> <i>LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: RUTAS Y DIFICULTADES</i> <i>L'EXTENSION UNIVERSITAIRE : CHEMINS ET DIFFICULTÉS</i>	32
Letícia de Leon Carriconde Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro	

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO:
A EXTENSÃO A PARTIR DOS ESTUDANTES DA PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)

57

*EXTENSIÓN CURRICULARIZACIÓN: EXTENSIÓN DE ESTUDIANTES DE
PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE FRONTEIRA SUL (UFFS)*

*THE CURRICULARIZATION OF EXTENSION: THE EXTENSION FROM PEDAGOGY
STUDENTS OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF FRONTEIRA SUL*

Ademir Luiz Bazzotti
Marilane Maria Wolff Paim

A POLÍTICA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

92

*POLÍTICA DE CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LAS
UNIVERSIDADES FEDERALES DE LA AMAZONÍA BRASILEÑA*

*EXTENSION CURRICULARIZATION POLICY AT
FEDERAL UNIVERSITIES IN THE BRAZILIAN AMAZON*

*POLITIQUE DE CURRICULARISATION DE L'EXTENSION
DANS LES UNIVERSITÉS FÉDÉRALES DE L'AMAZONIE BRÉSILIENNE*

Jemina de Araújo Moraes Andrade
Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA EM
SÃO JOSÉ DO RIO PRETO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

126

*LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD ESTADUAL PAULISTA EN SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN*

*THE EXPERIENCE OF SÃO PAULO STATE UNIVERSITY IN SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
FOR THE IMPLEMENTATION OF THE CURRICULARIZATION OF UNIVERSITY EXTENSION*

*L'EXPÉRIENCE DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTAT PAULISTA À SÃO JOSÉ DO RIO PRETO DANS LA
MISE EN OEUVRE DE L'EXTENSION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT*

Ana Maria Klein
Silvana Fernandes Lopes
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DO ESTADO DE GOIÁS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

142

*LA INSERCIÓN CURRICULAR DE EXTENSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES
FEDERALES DEL ESTADO DE GOIÁS: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS*

*CHALLENGES AND PERSPECTIVES ABOUT THE CURRICULAR INSERTION OF
EXTENSION PRACTICES IN THE FEDERAL UNIVERSITIES IN GOIÁS STATE*

Lueli Nogueira Duarte e Silva
Priscilla de Andrade Silva Ximenes
José Firmino Oliveira Neto

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR:
DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

166

*THE CURRICULARIZATION OF HIGHER EDUCATION EXTENSION:
CHALLENGES, LIMITS AND POSSIBILITIES*

*LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
DESAFÍOS, LÍMITES Y POSIBILIDADES*

*LA CURRICULARISATION DE L'EXTENSION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :
DÉFIS, LIMITES ET POSSIBILITÉS*

Marineide de Oliveira Gomes

Marcia Helena Alvim

Rodrigo Luiz Oliveira Rodrigues Cunha

ENSINO, PESQUISA E OS DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO DA
EXTENSÃO: UMA ANÁLISE PROPOSITIVA DESDE O PPC DE
PEDAGOGIA DA UNEB - CAMPUS VII - SENHOR DO BONFIM

189

*TEACHING, RESEARCH AND THE CHALLENGES OF THE CURRICULARIZATION OF
EXTENSION: PROPOSITIVE ANALYSIS ON THE PEDAGOGY COURSE PROJECT
FROM UNEB – CAMPUS VII – SENHOR DO BONFIM*

*ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y LOS DESAFÍOS DE LA CURRICULARIZACIÓN
DE LA EXTENSIÓN: UN ANÁLISIS PROPOSITIVO DESDE EL PPC DE PEDAGOGÍA DE LA
UNEB – CAMPUS VII – SEÑOR DE BONFIM*

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

EM(N)CANTOS COM A LITERATURA INFANTIL:
UMA EXPERIÊNCIA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

207

*(EN)CHANTS WITH CHILDREN'S LITERATURE:
AN EXPERIENCE OF CURRICULAR EXTENSION*

*IN(N)CANTOS CON LA LITERATURA INFANTIL: UNA EXPERIENCIA DE
CURRICULARIZACIÓN DE EXTENSIÓN*

Nájela Tavares Ujiie

Viviane da Silva Batista

Irismar de Fátima Cordeiro

A Extensão Universitária, após trinta anos de luta do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), conquista um espaço importante para a formação acadêmica cidadã dos/das estudantes, com a aprovação da Resolução CNE/CES n. 7 de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Assim, fica regulamentada a Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, prevendo a obrigatoriedade de integração das atividades de extensão na matriz curricular dos cursos de graduação em no mínimo 10% de suas respectivas cargas horárias. Essa é uma conquista, também, da luta contínua e permanente dos movimentos sociais pela democratização da educação superior em nosso país.

Ao se analisar a extensão universitária em sua trajetória histórica, fica claro o seu importante avanço como dimensão acadêmica fundamental para a formação de profissionais conscientes do seu compromisso social. Freire (1995)¹ ao afirmar que “ontem como hoje, jamais aceitei que a prática educativa devesse ater-se apenas à leitura da palavra, mas também à leitura do contexto, à leitura do mundo”, nos permite entender que essa formação não pode estar distante do significado de cidadania freiriana, que pressupõe a intervenção no mundo em favor dos oprimidos.

¹ FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

Nessa perspectiva, a formação universitária precisa ser pensada tendo por fundamento uma pedagogia crítica, que tem o diálogo como metodologia da construção de novos conhecimentos, considerando o contexto social e a realidade vivida. A extensão universitária não pode ser exercitada pela invasão cultural, tão criticada por Freire (1983)². Portanto, não se trata de levar ou doar conhecimentos ou simplesmente transmitir mensagens definidas como verdades pela academia. Nessa perspectiva, Paulo Freire defende a utilização do termo comunicação em contraposição à extensão, fortalecendo a ideia de troca de saberes entre os interlocutores.

Os pensamentos de Gramsci também são imprescindíveis para fundamentar as discussões sobre a inserção da extensão nos Projetos Políticos Pedagógicos das Universidades e de seus Cursos de graduação. Entre esses pensamentos, a ideia de hegemonia cultural, de cidadania, de utopia social. Os seus aportes teóricos contribuem para subsidiar a construção de uma sociedade mais humanizada e democrática. Seus escritos e os de Freire nos possibilitam repensar o significado que tem sido dado ao currículo e ao espaço de sala de aula, entendendo que eles não se reduzem a paredes, carteiras e equipamentos, mas se ampliam no diálogo com o mundo, fundamentado em categorias como o diálogo, a esperança ativa, o direito à cidadania, a autonomia, que devem ser dimensões que contribuam para a renovação da educação superior comprometida socialmente. São estudos que devem ser realizados para invertermos a lógica que ainda impera nas Instituições de Educação Superior de que o conhecimento acadêmico é superior ao produzido pela população. Já afirmava Gramsci (2001, p. 53)³: “[...] não se pode separar o homo faber do homo sapiens”.

Inserindo-se nesse debate, o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul apresenta o **Dossiê “Inserção Curricular da Extensão na Educação Superior Brasileira: Institucionalização e Materialização da Resolução CNE/CP n. 7/2018”**, que tem como objetivo divulgar experiências, possibilitar reflexões sobre a temática e contribuir para o encontro de caminhos que fortaleçam a interação entre a univer-

² FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

³ GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere, volume 2:** Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Iedição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira]. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

sidade e a sociedade. A Revista do Programa apresenta, neste Dossiê, nove artigos que abordam diversas contextualizações.

Iniciamos com o artigo intitulado **“Condições para a Inserção Curricular da Extensão na Educação Superior”**, de autoria de Andréia Nunes Militão e Malvina Tania Tuttman. As autoras adotam o termo “Inserção Curricular da Extensão Universitária” e indicam sob quais condições deve ocorrer a inserção curricular da extensão. Entre os aspectos fulcrais, recomendam a garantia de condições objetivas para professores, técnicos e estudantes, abrangendo insumos materiais e humanos, tais como infraestrutura, recursos direcionados para o deslocamento de docentes, discentes e técnicos; garantia de seguro e bolsas robustas para os discentes; revisão da carreira dos docentes e dos técnicos, valorando seu envolvimento na extensão. Essas são condições *sine qua non* para conferir materialidade a extensão universitária. Ademais, consideram que a proposição de uma política nacional de extensão universitária articulada a garantia do financiamento configura elemento central. Por fim, defende-se que o amplo envolvimento da comunidade externa e interna na proposição das políticas institucionais das IES.

O artigo **“A Extensão Universitária: Percursos e Percalços”** de Letícia de Leon Carriconde e Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro. As autoras apresentam uma discussão teórico-analítica sobre o histórico da extensão universitária no Brasil, culminando na curricularização, conforme determina a Resolução CNE/CP n. 7 (Brasil, 2018). Defendendo a necessidade dessa discussão, avaliam como fundamental a compreensão da concepção da extensão universitária para uma leitura crítica dos documentos, bem como para a gestão e desenvolvimento de ações extensionistas em diálogo com a comunidade. Como conclusão, destacam que, apesar da concepção freiriana de extensão, que a caracteriza como um processo dialógico, interdisciplinar e transformador, a obrigatoriedade de carga horária extensionista pode levar ao desenvolvimento de ações aligeiradas, sem a escuta e o conhecimento das comunidades. Além disso, em virtude da inserção curricular da extensão, os interesses neoliberais podem encontrar brechas para sua expansão no ensino superior público.

Em **“Curricularização da Extensão da Extensão: A Extensão a partir dos Estudantes da Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)”**, Ademir Luiz Bazzotti e Marilane Maria Wolff Paim descrevem as características do cenário em que se discute a implementação da extensão, par-

tindo do olhar e da experiência dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) sobre a extensão universitária. Neste estudo, são apresentados dados e análises parciais de uma investigação de campo que tem como objeto a inserção da extensão na formação de professores, com o objetivo de analisar os saberes e conhecimentos dos estudantes do curso de Pedagogia da UFFS sobre a extensão na vivência acadêmica e suas possíveis contribuições para a identificação e permanência no curso. Como conclusões, destacam que essas práticas se constituem em um campo de oportunidades para o desenvolvimento, aprendizado e formação, abrangendo elementos para se pensar os desafios institucionais no processo de inserção da extensão na matriz curricular.

Por sua parte, Jemina de Araújo Moraes Andrade e Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões apresentam **“A Política de Curricularização da Extensão nas Universidades Federais da Amazônia Brasileira”**. Neste texto, as autoras estudam a política de extensão nas universidades federais da Amazônia brasileira. Utilizando uma metodologia documental e de campo, com abordagem qualitativa e análise de conteúdo, a pesquisa revelou que, das sete IFES investigadas, cinco já institucionalizaram a extensão, mesmo enfrentando diversos problemas, como a pandemia da COVID-19. Concluem destacando que os principais desafios estão ligados à limitação orçamentária para garantir a execução das ações extensionistas e à resistência em trabalhar com essa prática.

Em **“A Experiência da Universidade Estadual Paulista em São José do Rio Preto para a Implementação da Extensão”**, Ana Maria Klein, Silvana Fernandes Lopes e Luciana Aparecida Nogueira da Cruz apresentam uma experiência de inserção da extensão desenvolvida pela Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto. A implementação de um programa que reúne 38 ações extensionistas abrange todas as áreas do conhecimento e envolve diferentes públicos. As autoras destacam que a experiência tem proporcionado a interação de estudantes de diversos cursos e áreas do conhecimento, o diálogo com saberes não acadêmicos e uma prática reflexiva que parte da problematização da realidade. Sob a perspectiva dos compromissos da universidade com a sociedade, as autoras defendem a ampliação das interações e o reconhecimento social da importância desta abertura institucional às demandas e problemas da sociedade.

No artigo **“A Inserção Curricular da Extensão nas Universidades Federais do Estado de Goiás: Desafios e Perspectivas”**, Lueli Nogueira Duarte e Silva, Priscilla de Andrade Silva Ximenes e José Firmino Oliveira Neto discutem o processo de inserção da extensão universitária em cursos de graduação nas universidades federais do estado de Goiás. Argumentando que a extensão universitária possibilita sua integração na totalidade do projeto pedagógico das universidades, analisaram documentalmente as Diretrizes Nacionais para a Extensão na Educação Superior Brasileira, as Resoluções Institucionais que dispõem sobre a inserção da extensão, bem como os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas. Dessa forma, destacam a necessidade de o estado refletir nas políticas institucionais e no financiamento específico da extensão nas IES, considerando que a ausência de fomento compromete o processo de inserção curricular e afronta a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão prevista na Constituição Federal.

Marineide de Oliveira Gomes, Marcia Helena Alvim e Rodrigo Luiz Oliveira Rodrigues Cunha discutem, em **“A Curricularização da Extensão no Ensino Superior: Desafios, Limites e Possibilidades”**, abordando alguns desafios enfrentados pelas universidades públicas na atualidade. Iniciam o artigo pela contextualização do papel social das universidades, considerando o histórico embate da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e problematizando os conceitos de currículo e extensão como conceitos em disputa. Nesta reflexão, buscam coibir artificialismos que visem apenas o cumprimento legal da presença curricular da extensão universitária, propondo alternativas com autonomia relativa, em diálogo com a sociedade, e baseadas em novos paradigmas sobre os principais dilemas que afligem o mundo e o país, em um cenário diverso, contraditório e plural.

Com **“Ensino, pesquisa e os desafios da curricularização da extensão: uma análise propositiva desde o PPC de pedagogia da UNEB - Campus VII - Senhor do Bonfim”**, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena analisou a proposta de curricularização da extensão no projeto pedagógico do curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação do Campus VII, Senhor do Bonfim, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Considerando as experiências construídas desde o início da implantação do PPC, no ano de 2021. Como conclusão, a pesquisadora sugere caminhos a serem construídos institucionalmente de modo a garantir a participação

plena dos sujeitos nos projetos, atividades e ações que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Por fim, em **“Em(n)cantos com a Literatura Infantil: Uma Experiência de Curricularização da Extensão”**, Nájela Tavares Ujii, Viviane da Silva Batista e Irismar de Fátima Cordeiro integram as atividades curriculares de extensão e cultura (ACEC) de uma disciplina optativa de Literatura Infantil do primeiro ano de Pedagogia noturno na Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Com esta ação extensionista, as autoras destacam como contribuição formativa e socioeducativa a dinâmica acadêmica dos alunos de Pedagogia na elaboração de materiais e na realização de contação de histórias, ao passo que promoveram a aproximação social, sendo uma ação cultural e educativa aberta à comunidade.

Desejamos que esse Dossiê constitua-se em mais uma referência que possa contribuir para o entendimento da importância da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação, e, especialmente, para nos estimular a enfrentar os possíveis obstáculos, e acreditar que por meio de uma educação cidadã e de um esforço coletivo e democrático, respeitando a autonomia de cada Universidade, avançaremos na construção de uma Universidade verdadeiramente comprometida com as sérias fraturas sociais do nosso país.

Andréia Nunes Militão (UEMS/UFGD)
Malvina Tania Tuttman (UNIRIO/FEERJ)

Dossiê

Inserção Curricular da Extensão na Educação Superior
Brasileira: Institucionalização e Materialização da
Resolução CNE/CP n. 7/2018

CONDIÇÕES PARA A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CONDITIONS FOR THE CURRICULAR INSERTION OF EXTENSION IN HIGHER EDUCATION

CONDICIONES PARA LA INSERCIÓN CURRICULAR DE EXTENSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CONDITIONS D'INSERTION CURRICULAIRE DE LA VULGARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



Andréia Nunes Militão* 

Malvina Tania Tuttman** 

Introdução

A discussão das “condições para a Inserção Curricular da Extensão na Educação Superior” é antecedida, neste artigo, pela problematização em torno dos sentidos do uso de diversos termos associados à Extensão Universitária, notadamente, no período posterior a aprovação do Parecer CNE/CES n. 608/2018 e da Resolução CNE/CES n. 7/2018 que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior. Argumenta-se que a adoção das expressões “curricularização”, “disciplinarização” e “creditação” da extensão descaracterizam a Extensão Universitária enquanto “terceira missão da universidade” (Sguissardi, 2019).

Sguissardi (2019, p. 40) assevera que “o mandato constitucional não eliminou as profundas ambiguidades do conceito de extensão”. O autor acrescenta a “racionalidade neoliberal, em que se acirram certos elementos centrais e princípios da racionalidade capitalista original, rege tanto o campo do ensino como o da pesquisa e, por que não dizer, da chamada extensão universitária” (Sguissardi, 2019, p. 48). Figura entre os desafios indicados pelo autor para a

* Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

superação da mercadização e da mercantilização das missões da universidade. Em particular, a superação do tratamento da “extensão universitária – como prestação de serviço ou assessoria aos principais agentes do mundo da economia – que seja rentável economicamente” (Sguissardi, 2019, p. 54).

A discussão da extensão universitária não pode ser tratada de forma dissociada da universidade. A concepção de universidade que baliza este texto apoia-se em Chaui (2003) que assume a educação como bem público e que a universidade deve se orientar para o espaço público. Portanto, a universidade é entendida como espaço de decisão política.

Na perspectiva de Chaui (2003, p. 6), “por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade [...]”. Neste aspecto, a Extensão Universitária assume lugar de destaque, pois por definição tem assumido a conotação de “instrumento de mudança social e da própria universidade” (Gadotti, 2017, p. 2).

Considerando a localização territorial e os aspectos culturais, econômicos e sociais atinentes a ela, bem como a cultura institucional, defende-se que cada IES elabore a sua política institucional de Extensão, rompendo com propostas padronizadoras que desconsideram os sujeitos e suas culturas e saberes.

Rompendo com uma concepção assistencialista de extensão universitária, ancorada na perspectiva de um intelectual como detentor do saber, que tem como tarefa resolver os problemas da sociedade, exatamente por compreender que o conhecimento relevante é produzido na/pela universidade, assumimos uma vertente não-assistencialista que refuta a lógica que temos que estender os conhecimentos para a sociedade, pois consideramos que a relação universidade-sociedade deve ser dialógica (Gadotti, 2017).

Deve-se inquirir: pretende-se meramente formalizar a Extensão ou almeja-se articular a universidade à sociedade? Consideramos fundamental conferir destaque para que a própria universidade se prepare para receber a sociedade em seus espaços, por exemplo, abrir suas bibliotecas, cinematotecas, auditórios, eventos e cursos para uso e não apenas ir para espaços da sociedade resolver os problemas, traduzindo uma perspectiva salvacionista.

Para tanto as IES têm como imperativo reformular seus Projetos Políticos Institucionais (PPIs), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Acrescentamos, ainda, que a extensão figura como campo de construção de conhecimento, não pode ser tratada como apêndice das demais tarefas da universidade, tampouco conferir menos prestígio acadêmico aos sujeitos que dela se ocupam. É preciso ressignificar a extensão universitária a partir de duplo movimento: reconhecimento como função docente e a ruptura com uma perspectiva aplicacionista do discente.

Qual projeto de extensão universitária que almejamos materializar nas IES? Advogamos pela construção de um projeto popular e emancipatório em detrimento de um projeto elitista de viés assistencialista. Para alcançarmos esta proposição defende-se, neste texto, condições (objetivas e subjetivas) para a inserção da extensão no currículo da Educação Superior. Assim, na primeira parte deste texto, argumentaremos sobre a importância da Extensão Universitária e na segunda seção problematizaremos as condições necessárias para as IES conferirem novo patamar para a Extensão Universitária. Problematiza-se quais são as condições que as IES devem garantir para que ocorra a institucionalização e a materialização da Resolução CNE/CP n. 7/2018?

A partir destes referenciais, o texto em tela, problematiza as múltiplas acepções para a Extensão Universitária na primeira seção. Não restringindo-se a uma discussão semântica, busca-se compreender os sentidos atinentes a cada terminologia. Na sequência, tratamos das condições para a inserção. Ao final tecemos alguns apontamentos.

Inserção curricular da extensão em detrimento dos conceitos de “curricularização”, “disciplinarização” e “creditação”

No tempo presente tem sido disseminado o uso dos termos “curricularização”, “disciplinarização” e “creditação” no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) para nomear políticas, processos e práticas de inserção curricular da extensão na Educação Superior. Importante destacar que a Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para

a extensão na educação superior brasileira, está fundamentada no preceito constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto no Art. 207 da Constituição Federal de 1988. Portanto, a defesa de que o currículo dos cursos de graduação contemple não só o ensino a ser ofertado para a totalidade das/os estudantes, mas a pesquisa e a extensão como direito para à formação acadêmica não é recente, pois remonta ao ano de 1988.

A trajetória de lutas pela integração da extensão ao currículo dos cursos de educação superior, ganham destaque a partir da percepção de uma dupla intencionalidade. Por um lado, tem a intenção de superar a elitização da educação superior em nosso país, rompendo com um modelo centrado em conteúdos, por vezes descontextualizado socialmente. É necessário considerar que a construção do conhecimento se dá no contexto social, historicamente localizado. Portanto, com uma inserção política, que pode tanto levar à consolidação de exclusões sociais como à perspectiva de inclusão/integração dos diferentes segmentos sociais aos bens e à cultura da sociedade. Por outro lado, articulada à essa intenção inicial, pressupõe como desejável uma profunda articulação entre os cursos superiores e a sociedade, como modelo para a organização institucional das universidades.

Essa concepção de Universidade e, respectivamente, de extensão, fundamenta, também, o pensamento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), instituído em 1987. O Fórum vem promovendo discussões sobre as concepções institucionais de Extensão Universitária, há 37 anos, em um movimento nacional articulado. Neste processo, o referido Fórum elaborou documentos referenciais que contribuem para a desmistificação de um possível perfil não acadêmico da extensão, quais sejam: o Plano Nacional de Extensão, de 1999, e o documento Universidade Cidadã, de 1998, além de documentos oficiais que tratam da interdisciplinariedade, da avaliação institucional, da institucionalização da extensão, da flexibilização curricular. Tais documentos gerados pelo FORPROEX, entre outros mais recentes, remetem a uma nova forma de pensar a Universidade e a extensão e buscam a inserção da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e de pós-graduação, ainda fortalecida pela Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014 (PNE) que prevê a obrigatoriedade de integração das atividades de extensão na matriz curricular dos cursos de graduação. Portanto, a Resolu-

ção CNE/CES n. 7/2018 não é uma proposta aligeirada e menos ainda de um governo. É uma política de Estado.

Cabe ressaltar que em nenhum desses documentos oficiais e na legislação pertinente à temática é utilizado o termo curricularização da extensão. Nas recomendações do FORPROEX, aprovadas no seu 48º Encontro Nacional, ocorrido na UERJ em dezembro de 2021, a terminologia utilizada é “INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO”, o que nos parece mais apropriado.

Ademais a nomenclatura conferida - Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira – não a reduz à esfera “curricular”. O Art. 2º indica “[...] regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos [...]”. Deve-se aclarar a diferença entre disciplina e componente curricular, pois dessas nomenclaturas derivou-se termos inadequados, ao nosso ver, para nominar a inserção curricular da extensão. O formato “disciplina” engloba o “conjunto sistematizado dos conteúdos concernentes a uma área de conhecimento, organizados com oferta de aulas semanais durante o ano letivo, com presença obrigatória do docente e dos alunos” (Deliberação CE/CEPE – UEMS n. 267/2016).

Acrescenta-se que as disciplinas traduzem espaços de poder e, ainda, traduzem concepções de universidade e de sociedade (Viñao, 2018). Dessa maneira, o tratamento conferido à inserção curricular da extensão exprime interesses, concepções e disputas em torno de um projeto societário. Considerando que a extensão universitária se constitui, ao lado do ensino e da pesquisa, em missão da universidade, enquadrá-la como “disciplina” reduz o seu papel à esfera da inclusão na matriz curricular, anulando toda sua potencialidade social. Ademais, disciplina “comporta uma menor especificidade de significado quando comparada com componente curricular” (Militão; Figueiredo; Nunes, 2019, p. 29).

Reafirma-se que a extensão universitária, normativamente, está prevista como componente curricular e não como disciplina. Ao considerá-la como “componente curricular” a posicionamos como hiperônimo¹ do qual resultam

¹ Hiponímia consiste na relação de um termo mais específico num termo mais geral. Para Silva e Sant’anna (2009) a hiperonímia e a hiponímia são fenômenos derivados das disposições hierárquicas de classificações próprias do sistema lexical. Isto significa que há significados que, pelo seu domínio semântico, englobam outros significados menos abrangentes. Exemplo: Na taxionomia

os hipônimos “disciplina”, “prática como componente curricular” e “estágio curricular supervisionado”. O enquadramento da extensão universitária como “disciplina” com a função precípua de “creditação” confere a este componente curricular um rebaixamento de *status*, descaracterizando-o do seu lugar de componente da tripla missão universitária.

Embora perceba-se a predominância do tratamento de “disciplina” no âmbito das IES somada a alternância de *status* no cumprimento da Resolução CNE/CES n. 7/2018, descaracteriza o entendimento da extensão universitária na sua acepção normativa e conceitual. Quando normatizado/tratado como componente curricular pelas instituições, adquire maior relevo tendo, portanto, maior capilaridade na sociedade, em sentido oposto, a abordagem disciplinar abriga a extensão no interior da IES. Advoga-se, portanto, o tratamento da extensão universitária como componente curricular, visto que hierarquicamente ganharia maior relevo nas IES.

Cabe destacar que o recente processo de enquadramento da extensão universitária na perspectiva disciplinar foi também conferido ao estágio curricular supervisionado obrigatório em diversas instituições de ensino superior. A esse respeito, Militão, Figueiredo e Nunes (2019, p. 29), consideram “que por ter sido referido como componente no texto legal, a obrigatoriedade em ofertá-lo em aulas semanais, com horário fixo, durante o período letivo, não existe mais”. As autoras reforçam o entendimento do componente curricular que abarca todos os aspectos do currículo.

Por fim, retomamos o texto contido no Artigo 4 da Resolução CNE/CES n. 7/2018: “As atividades de extensão devem compor, no mínimo 10% do total da carga horária estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”, para reforçar que “fazer parte da matriz curricular dos cursos” não gera relação de sinonímia com disciplinarização. Tampouco “fazer parte” rebaixa a Extensão Universitária a condição de disciplina, ao nosso ver, a Extensão Universitária deve figurar nos PPCs das IES como componente curricular.

animal, mamífero engloba felino, canídeo, roedor, primata etc. **Ver:** SILVA, Fernanda Gomes da; SANT’ANNA, Simone. A semântica lexical e as relações de sentido: sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia. **Cadernos do CNLF**, v. 13, n. 3, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

Aspectos centrais das diretrizes para extensão na educação superior brasileira

Constitucionalizada a partir de 1988 e substanciada em amplo conjunto normativo, tais como: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001; 2014), Plano Nacional de Extensão Universitária (Brasil, 2001; 2011), em documentos produzidos pelo Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2001; 2012), a Extensão Universitária adquire novos contornos a partir da aprovação da Resolução CNE/CP n. 7/2018.

Recuperando, brevemente, sua origem histórica no Brasil, ao lado do ensino e da pesquisa, a extensão é apresentada como um “conceito ainda vago e polêmico de ‘terceira missão’” da universidade (Sguissardi, 2019, p. 39). Ainda no início do século XX a extensão teria sido influenciada por uma corrente europeia, com cursos populares “com o fim de aproximar-se da população para ilustrá-la – de ênfase culturalista”, por outro lado, uma corrente estadunidense “mais voltada para a utilização do conhecimento caracterizada pela ideia da prestação de serviços”. Porém, em um sistema com poucas universidades e crescente número de faculdades isoladas, a extensão serviu para múltiplos objetivos, até ser reconhecida pela Constituição Federal de 1988 como princípio, assinalando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, abalizada no Artigo 207.

Permanecem, entretanto, ambiguidades em torno do conceito de extensão universitária, essa chamada terceira função da universidade (Sguissardi, 2019). Em um cenário de profundas transformações sociais, políticas e econômicas, com um crescente fenômeno de *mercadoização* das instituições de ensino superior públicas e a *mercantilização* das instituições com fins de lucro, os desafios em torno do significado da extensão ou dessa terceira missão das universidades.

Essa discussão envolve a compreensão de diversos elementos conceituais, com destaque para o conceito de *mercadoização* e *mercantilização*. Também envolve a compreensão da trajetória histórica ou construção da terceira missão das universidades, analisando a oferta da extensão universitária “para que Estado e para que Sociedade, para que classes ou frações de classes

sociais” (Sguissardi, 2019, p. 40) está pensada, ou está sendo executada essa missão da universidade.

Quando se trata da mercantilização, o avanço de grupos empresariais sobre a oferta de ensino materializa essa questão. Em 2016, a concentração do maior grupo privado do Brasil, representava a oferta de 1,5 milhões de matrículas no ensino superior e 500 mil matrículas na educação básica, ou seja, ao menos de 16% do total de matrículas da educação superior do país em cerca de 2400 IES. (Sguissardi, 2019). Esses grupos privados, de capital aberto, têm suas ações na bolsa brasileira desde 2007, criando um novo cenário da oferta privada.

Para além desse fenômeno, tem-se um outro fenômeno, caracterizado pela “difusão de um discurso de mercado”, a “massificação da educação superior” o crescente número de mantenedores privados da educação superior e da pesquisa” e o “surgimento de um mercado global para serviços de educação superior e de conhecimento” que em línguas anglo-saxônica é denominada de *marketization* e que “no castelhano traduz-se (em má tradução) por *mercadização*” (Sguissardi, 2019, p. 42). Esse movimento, mais do que caracterizar a privatização, está no cerne do Estado, que passa a administrar as instituições públicas a partir de mecanismos típicos de mercado. Perde-se, portanto, o conceito de bem público, ou bem social, para uma lógica de enfoques empresariais, voltados para o mercado, ainda que mantendo-se o caráter público das instituições.

Pode-se reafirmar aqui a dupla face ou a dupla polaridade do Estado, como arena de contradições e conflitos permanentes, no capitalismo, dos interesses públicos versus interesses privado-mercantis. Confronto em que tendem a predominar estes últimos, no caso, quanto se visualiza o que está ocorrendo no âmbito da educação superior como parte do Estado em sentido amplo, como diria Gramsci (Sguissardi, 2018, p. 39).

Tem-se, portanto, a desconstrução do próprio conceito de universidade e em conjunto de sua missão, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, perde o sentido pelo qual foi criada. Segundo Dias Sobrinho:

[...] pelos conhecimentos, valores e práticas democráticas, sua missão histórica [da Universidade] é formar integralmente as pessoas, e, assim, contribuir para a consolidação e elevação do processo jamais acabado de construção e huma-

nidade. Sem valor público e social, uma universidade não é universidade (Dias Sobrinho, 2014, p. 661).

Sguissard (2019, p. 53-54) destaca uma série de desafios às instituições de ensino superior no que concerne a sua “terceira missão”, num rol de 14 desafios destaca-se a “extensão universitária como prestação de serviço ou assessoria aos principais agentes do mundo da economia – que seja rentável financeiramente”. Para o caso brasileiro, fica posto o desafio de fazer valer o que determina a Constituição Federal de 1988, conceber a educação como “um direito social e dever do Estado”.

Na contramão de um conjunto de diretrizes emanadas a partir de 2016 com viés padronizador, centralizador e controlador, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira conferem autonomia para as Instituições de Ensino Superior regulamentarem “as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios”, referendando a prerrogativa das IES em organizar-se para atender o disposto nos textos normativos.

A Resolução CNE/CES n. 7 de 18 de dezembro de 2018 estabeleceu as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira, regimentando o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, em um cenário marcado por aguda instabilidade política, notadamente no âmbito do Governo Michel Temer (2016-2018). Esse aspecto, inicialmente, provocou um processo de recepção negativa em relação ao novo normativo, pois simultaneamente o movimento de educadores abrigado em diversas entidades acadêmicas-científicas (Anfope, Anpae, Anped, ABdC, Forumdir, Cedes, Fórum Nacional Popular de Educação, entre outras) incidia a favor da revogação de duas resoluções direcionadas para a formação de professores (inicial e continuada).

O contexto de aprovação da Resolução CNE/CES n. 7/2018 se deu em um cenário permeado de reformas. Atinente à educação, a reforma foi en-

sejada majoritariamente no âmbito do Conselho Nacional de Educação, por meio da propagação de resoluções

Para abordar o teor das Diretrizes para a Extensão Superior Brasileira (BRASIL, 2018), torna-se necessário discorrer sobre a conceitualização de “diretriz”. Esse recurso normativo emerge no início do século XXI assumindo um “caráter discursivo inovador” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 12). Para Cury (2002, p. 193) as diretrizes “[...] assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo [...]”. Militão (2019, p. 456) ressalta que “Após a promulgação da LDB/1996 tornou-se comum a criação de diretrizes específicas para os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação nacional”.

Dada a ampla aderência no Conselho Nacional de Educação, as autoras denominaram de “era das diretrizes”. Portanto, as diretrizes:

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 19).

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DCESB), entre outros aspectos, no Art. 1º, “define os fundamentos, princípios e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das IES” (Brasil, 2018). Depreende-se que o normativo não se restringe a adequação de 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação. Para além da inserção das atividades de extensão na matriz curricular, as IES devem revisar seus documentos institucionais, em particular: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

As Diretrizes, em questão, configuram-se como instrumento do planejamento educacional, pois trata-se de “ato intencional, político e técnico para direcionar as atividades do campo educacional, buscando racionalizar os fins e os meios para conseguir os objetivos propostos” (Castro, 2010).

É intencional, na medida em que não pode ser efetivado aleatoriamente. Ele implica conhecimentos da realidade, pressupõe escolhas e estabelecimento de meios para se atingir um determinado fim. É político, visto que está comprometido com as finalidades sociais e políticas da sociedade. É técnico, pois exige a utilização de meios eficientes para se obter os resultados. Tem como pressupostos básicos: o delineamento da filosofia da Educação do País, evidenciando o valor das pessoas e da escola na sociedade. Operacionaliza-se em planos e projetos e tem um caráter processual, constituindo-se, pois, em uma atividade permanente de reflexão e ação, na busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisão (Castro, 2010).

Ademais, enquanto dimensão do planejamento do sistema educacional, “Reflete a visão que se tem de mundo, de homem, exigindo, portanto, um compromisso com a construção da sociedade e deve atender tanto às necessidades de desenvolvimento do país quanto às do indivíduo (corresponde ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal)” (Castro, 2010, p. 2).

Na mesma direção que a DCEBS expressa no Artigo 3º define “a Extensão Universitária Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre instituições de Ensino Superior e outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”, o FORPROEX (2012) formula o entendimento sobre a extensão universitária como “um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”. Em ambos os documentos, requer-se a interação dialógica da comunidade acadêmica (docentes, técnicos administrativos e discentes), como também da sociedade.

Para Benetti, Sousa e Souza (2015, p. 26), amparados no documento do FORPROEX (2012), para defende que as ações de extensão devem ser respaldadas nos seguintes princípios: interação dialógica, interprofissionalidade/interdisciplinaridade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, impacto na formação do estudante e impacto social. Esclarecem os autores que interação dialógica é condição *sine qua non* para “o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais devem ser marcadas pelo diálo-

go e troca de saberes, substituindo o discurso da hegemonia acadêmica pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais” (Benetti; Sousa; Souza, 2015, p. 26).

Sobre o princípio da interdisciplinaridade/interprofissionalidade, ressaltam os autores supracitados, a necessidade de conferir tratamento do conhecimento produzido a partir de áreas e/ou disciplinas específicas, na perspectiva da intersetorialidade, ou seja, de forma integrada e coesa. Nesta mesma perspectiva, temos o entendimento sobre a amalgama necessária às três missões universitárias - indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão –, mas também da não hierarquização destes. Conforme Benetti, Sousa e Souza (2015, p. 26), “as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa)”.

Outros dois princípios que se articulam são: impacto na formação do estudante e o impacto na transformação social. A respeito do primeiro, entende-se que a extensão contribui, sobremaneira, para que os discentes tenham maior contato com saberes e experiências sociais, políticas e culturais, acrescidas de novas e diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Com relação ao impacto na transformação social, a Extensão Universitária corrobora para “a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional e de aprimoramento das políticas públicas” (Benetti; Sousa; Souza, 2015, p. 26).

Uma das características que dificultam a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação em uma perspectiva mais ampla está na necessidade de registro e avaliação das ações. A resolução prevê em seu artigo 10 que prevê “contínua autoavaliação crítica” das ações, ou seu artigo 13 que determina que as IES devem ter em seu PDI, “forma de registro a ser aplicado nas IES, descrevendo as atividades de extensão que serão desenvolvidas ... estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão” entre outros elementos.

Ressalta-se que o problema aqui apontado não está no texto da resolução, mas sim na própria concepção de universidade que se instituí, conforme

já discutido neste texto, marcadamente mercadizada (Sguissardi, 2019), eivada de uma racionalidade neoliberal, em que a lógica de uma regulação se caracteriza por mecanismos de controle plataformizados, com registro pormenorizado dos processos e dos resultados de todas as ações, formas de dominação digital (Lima, 2021), que transformam as ações de extensão em práticas burocratizadas pelos controles e registros universitários, levando as ações de extensão à perda de sua potencialidade.

Considerações finais

Considerando os elementos conceituais, legais e teóricos apresentados no corpo do texto, compreende-se que a inserção da extensão na educação superior deve ser realizada a partir de certas condições objetivas para professores, técnicos e estudantes, acompanhadas de questões institucionais. Com relação às questões institucionais, entende-se que o financiamento é central.

A inserção da extensão na educação superior só será viabilizada a partir de condições materiais concretas, levando a extensão universitária alcançar o patamar da pesquisa e do ensino. Neste aspecto, recursos direcionados para o deslocamento de docentes, discentes e técnicos para os diferentes espaços da sociedade, bem como a garantia de seguro e bolsas robustas são condições *sine qua non* para conferir materialidade a extensão universitária. Defende-se uma política nacional de extensão universitária que induza as IES a elaborar políticas institucionais.

Outro aspecto central refere-se a infraestrutura, incluindo recursos materiais e recursos humanos acoplada a revisão da carreira docente e técnica, de modo que a realização das atividades de extensão seja valorada e computada. Por fim, defende-se que o amplo envolvimento da comunidade externa e interna na proposição. A construção de tais condicionalidades não podem ser concretizada apenas no currículo, mas deve ser induzida no PPI, PDI e PPC.

Por fim, essas condições devem ser acompanhadas de uma concepção de extensão como missão da universidade, em condições de igualdade com o ensino e a pesquisa, porém guardando sua especificidade como ação que envolve a articulação da Universidade com a sociedade em uma perspectiva crítica e emancipadora não reduzida a prestação de serviços ao mercado.

CONDIÇÕES PARA A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Resumo: Este texto, de natureza ensaística, apoia-se em produção bibliográfica atinente à Extensão Universitária e aos seguintes documentos nacionais emanados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX) para advogar a retomada do uso do termo correto “Inserção Curricular da Extensão Universitária” no âmbito das Instituições de Educação Superior, visto que o uso indiscriminado de “curricularização”, “disciplinarização” e “creditação” traduzem processos alheios daquele coadunado no âmbito do FORPROEX e materializado na Resolução CNE/CES n. 7/2018 que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DEESB, 2018). Na sequência, problematiza as condições necessárias para que as IES deem materialidade aos aspectos coadunados nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Em relação às condições concretas, defende-se: a) condições objetivas para professores, técnicos e estudantes (transporte que viabilize o deslocamento de docentes, discentes e técnicos; garantia de seguro e bolsas robustas; materiais diversos); b) financiamento compatível com a relevância e reposicionamento da Extensão Universitária como terceira missão; c) em âmbito nacional, defende-se uma política nacional de extensão universitária que induza as IES a elaborarem suas respectivas políticas institucionais e o chamamento de uma conferência nacional de extensão universitária; d) garantia de infraestrutura, incluindo recursos materiais e recursos humanos acoplada a revisão da carreira docente e técnica, de modo que a realização das atividades de extensão sejam valoradas e computadas; e, e) estímulo ao envolvimento da comunidade externa na proposição de ações de extensão. Por fim, entendemos que a construção de tais condicionalidades não podem ser concretizadas apenas no currículo, mas devem ser induzidas pelo projeto de universidade e materializada a priori no PPI, PDI e PPCs.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Inserção Curricular da Extensão na Educação Superior; Condições adequadas.

CONDITIONS FOR THE CURRICULAR INSERTION OF EXTENSION IN HIGHER EDUCATION

Abstract: This essay is based on bibliographical production related to University Extension and the following national documents issued by the National Education Council and the Forum of Pro-Rectors of Extension of Public Universities (FORPROEX) to advocate the resumption of the use of the correct term “Curricular Insertion of University Extension” within the scope of Higher Education Institutions, since the indiscriminate use of “curricularization”, “disciplinization” and “creditation” translate processes other than those agreed upon within the scope of FORPROEX and materialized in Resolution CNE/CES no. 7/2018 that established the Guidelines for Extension in Brazilian Higher Education (DEESB, 2018). Next, it problematizes the necessary conditions for HEIs to give materiality to the aspects agreed upon in the Guidelines for Extension in Brazilian Higher Education. Regarding the concrete conditions, we advocate: a) objective conditions for teachers, technicians and students (transportation that enables the movement of teachers, students and technicians; guarantee of insurance and robust scholarships; various materials); b) financing compatible with the relevance and repositioning of University Extension as a third mission; c) at the national level, we advocate a national policy for university extension that encourages HEIs to develop their respective institutional policies and the calling of a national conference for university extension; d) guarantee of infrastructure, including material and human resources coupled with the review of the teaching and technical career, so that the implementation of extension activities are valued and computed; and e) encouragement of the involvement of the external community in proposing extension actions. Finally, we understand that the construction of such conditionalities cannot be concretized only in the curriculum, but must be induced by the university project and materialized a priori in the PPI, PDI and PPCs.

Keywords: University Extension; Curricular Insertion of Extension in Higher Education; Adequate conditions.

CONDICIONES PARA LA INSERCIÓN CURRICULAR DE EXTENSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Resumen: Este texto, de carácter ensayístico, se basa en la producción bibliográfica relativa a la Extensión Universitaria y los siguientes documentos nacionales emitidos por el Consejo Nacional de Educación y el Foro de Prorectores de Extensión de las Universidades Públicas (FORPROEX) para propugnar la reanudación de la uso correcto del término “Inserción Curricular de Extensión Universitaria” en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior, ya que el uso indiscriminado de “curricularización”, “disciplinarización” y “acreditación” traducen procesos ajenos a los del ámbito del FORPROEX y materializados en la Resolución CNE /CES n. 7/2018 que estableció las Directrices para la Extensión en la Educación Superior Brasileña (DEESB, 2018). Luego, problematiza las condiciones necesarias para que las IES den materialidad a los aspectos consistentes con las Directrices para la Extensión en la Educación Superior Brasileña. En relación a las condiciones concretas, se propugnan las siguientes: a) condiciones objetivas para docentes, técnicos y estudiantes (transporte que posibilite el movimiento de docentes, estudiantes y técnicos; garantía de seguros y becas robustas; materiales diversos); b) financiamiento compatible con la relevancia y reposicionamiento de la Extensión Universitaria como tercera misión; c) a nivel nacional se propugna una política nacional de extensión universitaria que induzca a las IES a desarrollar sus respectivas políticas institucionales y la convocatoria a una conferencia nacional de extensión universitaria; d) garantía de infraestructura, incluyendo recursos materiales y humanos aunado a una revisión de la carrera docente y técnica, para que se valore y computa el desempeño de las actividades de extensión; y, e) fomentar la participación de la comunidad externa en la propuesta de acciones de extensión. Finalmente, entendemos que la construcción de tales condicionalidades no puede implementarse sólo en el currículum, sino que debe ser inducida por el proyecto universitario y materializada a priori en el PPI, PDI y PPC.

Palabras clave: Extensión Universitaria; Inserción Curricular de Extensión en la Educación Superior; Condiciones adecuadas.

SOBRE AS AUTORAS

Andréia Nunes Militão

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”(UNESP). Professora Associada da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). Integra a Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP), Red Latinoamericana de estudios sobre educación escolar, violencia y desigualdad social (RESVIDES). Membro de corpo editorial da Revista Colloquium Humanarum e do Conselho Editorial Nacional da Revista Retratos da Escola. Realiza pesquisas sobre formação de professores (inicial e continuada), priorizando a análise de políticas, processos e atuação dos sujeitos nos processos formativos, Políticas Docentes, Profissionais da Educação e os contributos de Paulo Freire para a formação de professores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1380335871229923>. Orcid: 0000-0002-1494-8375. E-mail: andreiamilitao@uemf.br.

Malvina Tania Tuttman

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora emérita e ex-reitora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), de 2004 a 2011. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (2012-2018), presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2011. Foi presidenta do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro – CEE/RJ (2017-2019 / 2019-2020) e coordenadora do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEE-RJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0046159287859343>. E-mail: malvina.tuttman@gmail.com.

Referências

- BENETTI, Pablo Cesar; SOUSA, Ana Inês; SOUZA, Maria Helena. Creditação da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação: relato de experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 25-32, 12 jul. 2015.
- BRASIL. Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira** e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 - 2024 e dá outras providências.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. (PNE - 2014 - 2024). Brasília.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Comissão Permanente para aprofundamento dos estudos de extensão universitária. Comissão instituída pela Portaria CNE/CES n. 18 de 14 de setembro de 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Planejamento educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>.
- DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS/Pró-Reitoria de Extensão, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 27 maio 2024.
- GONÇALVES, Nadia G. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.
- LIMA, Licínio C. Máquinas de Administrar a Educação: Dominação Digital e Burocracia Aumentada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e249276, 2021.
- MILITÃO, Andréia Nunes. A Institucionalização do Voluntariado: uma nova consigna para a educação brasileira? **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 453-476, 2022. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18989>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- MILITÃO, Andréia Nunes; FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza; NUNES, Flaviana Gasparotti. Estágio Curricular Supervisionado: disciplina ou componente curricular? O que dizem os normativos da UEMS e da UFGD. In: PERBONI, Fabio; FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza

(orgs.). **Lugares e não lugares do estágio supervisionado em Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul**: UEMS e UFGD. Curitiba: CRV, 2019.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima; COSTA, Carmen Lucia Neves do Amaral; PRATA, Michelle Santana; BATALHA, Taila Beatriz Silva; PASSOS NETO, Irazano de Figueiredo. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 141-148, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/494>. Acesso em: 20 out. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. O que será das instituições de educação superior comunitárias e confessionais? **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 3, p. 27-42, set./dez. 2018.

UEMS. **Deliberação CEPE n. 268, de 29 de novembro de 2016**. Trata do Regimento Interno dos Cursos de Graduação da UEMS. Disponível em: <https://www.uems.br/legislacoes/detalhes/resolucao-cepe-1864>.

VINÃO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: percursos e percalços

UNIVERSITY EXTENSION: trajectories and obstacles

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: rutas y dificultades

L'EXTENSION UNIVERSITAIRE : Chemins et difficultés



Letícia de Leon Carriconde* 

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro** 

Introdução

Este trabalho é uma revisitação de recorte da dissertação de mestrado (Carriconde, 2023)¹, intitulada “Que extensão construímos: (trans)formadora ou mercadológica”. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Em 18 de dezembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) prescreveu, por meio da Resolução Nº 7 (Brasil, 2018a), a inserção da extensão universitária na carga horária curricular dos cursos de graduação das instituições de ensino superior (IES) em todo o território nacional. Desse modo, por meio de análise documental, tencionamos, neste manuscrito, apresentar e discutir a definição de extensão para os documentos oficiais que a conceituam e a caracterizam, bem como análise do processo que levou a sua curricularização.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho foi a análise documental, “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

¹ A pesquisa de mestrado foi desenvolvida com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5), na qual documento é entendido como “tudo que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho é considerado como um documento” (Cellard, 2012, p. 296).

Selecionamos, para este trabalho, fragmentos de documentos resultantes dos Encontros do Forproex, trechos que tratam da extensão e do funcionamento das IES. Os dados foram interpretados e analisados de maneira qualitativa interpretativista, em diálogo com o método comparativo e o método histórico, tendo em vista que o primeiro nos permitiu “analisar o(s) dado(s) concreto(s), deduzindo elementos constantes, abstratos ou gerais nele(s) presentes” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 38). Já o método histórico contribuiu para que voltássemos nosso olhar para o passado, a fim de refletir e compreender a extensão que se constrói hoje.

O artigo está organizado da seguinte forma: além desta introdução, apresentamos as discussões teórico-analíticas de documentos relacionados à extensão universitária e de sua própria história até culminar na curricularização. Desse modo, evidenciamos a concepção de extensão, com base em Freire (2022) e caracterizamos o contexto neoliberal (Barreto Vaz, 2022; Laval, 2019). Depois, discutimos a concepção de extensão universitária presentes em fragmentos dos documentos mencionados à luz de Catini (2020), Freire (2020); Laval (2019), Nogueira (1999), entre outros. Por fim, discorremos sobre o processo de curricularização. Nas considerações finais, avaliamos a importância da extensão universitária, mas, ao abordarmos a obrigatoriedade do cumprimento de carga horária extensionista, que corresponde a 10% da carga horária do curso, para todos os graduandos, também trazemos à baila alguns problemas como o desenvolvimento de ações aligeiradas sem as perspectivas dialógica, interdisciplinar e transformadora. Além disso, a partir de interesses neoliberais, as empresas privadas, sob a forma de parcerias, podem encontrar mais facilidades para entrada em IES públicas.

Percorso teórico-analítico

Neste tópico, apresentamos a concepção da extensão com base em Freire (2022) e o contexto neoliberal na contemporaneidade (Barreto Vaz,

2022; Laval, 2019 e outros). Depois, desenvolvemos a concepção de extensão universitária presentes em documentos oficiais como fragmentos de documentos resultantes dos Encontros do Forproex, trechos de Estatutos, Leis e Pareceres relacionados à extensão e ao funcionamento de IES, alicerçadas em Catini (2022), Freire (2022), Laval (2019), Nogueira (1999), entre outros. Por fim, discorreremos sobre o processo de curricularização.

A concepção de extensão universitária freiriana e os interesses neoliberais

A concepção de extensão que utilizamos e defendemos é aquela que se constrói a partir das relações dialógicas entre os sujeitos por ela envolvidos, caracterizada e aspirada por Freire (2022) pois, “somente o diálogo, que implica em um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 2021, p. 115).

O autor propõe inclusive o questionamento do termo extensão, uma vez que este se associa ao campo semântico de palavras como “*transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação* etc.” (Freire, 2022, p. 20). Ou seja, cria-se uma pressuposição de que, por meio da extensão, a instituição de ensino doa ou divide parte do conhecimento que ela produz com a comunidade externa, cabendo a esta o papel de quem recebe a benesse, afastando dela possibilidade de exercer a agentividade sobre ações que podem vir a ter efeitos nas dinâmicas sociais e, conseqüentemente, na estrutura dessa mesma comunidade. É como se tivéssemos dois extremos: de um lado, a comunidade que é carente do saber e, de outro, a instituição detentora dele.

Tal formulação reforça relações hierárquicas verticais entre a universidade e a comunidade externa, o que, de acordo com Freire (2022) obstrui a relação dialógica entre esses grupos. Se a relação dialógica está no cerne do que o patrono da educação no Brasil entende por extensão, ações extensionistas que não sejam planejadas e executadas levando em consideração a voz e a participação ativa de todos os sujeitos nelas envolvidos poderiam ser, ainda assim consideradas atividades de extensão?

Tendo em vista que definições são construídas languageiramente, por meio de práticas sociais oralizadas, escritas, imagéticas, sinalizadas etc., é ne-

cessário discorrer sobre a associação de palavras-chave como estratégia de inserção da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval; 2016) na educação e, por conseguinte, também na extensão. Laval (2019) afirma que, desde a década de 70, o léxico utilizado no pensamento-gestão passou a ser empregado na definição, na regulamentação e no planejamento de ações educativas ao redor do mundo. Segundo o autor, termos como competências, inovação, parceria submetem as referências culturais e políticas dos espaços escolares à lógica econômica do mercado.

De acordo com Percio e Flubacher (2017), tanto a linguagem quanto a educação exercem uma função crucial nas mudanças que pessoas e instituições querem conduzir quando implementam e divulgam ideias neoliberais. Assim, a associação de palavras que pertencem a um vocabulário empresarial constrói uma ressignificação da função da educação e da formação inicial dos profissionais, que devem ser produtivos, pró-ativos, eficazes, parceiros, inovadores etc.

Segundo Barreto-Vaz (2022, p. 121)

Quando o neoliberalismo não está apenas atacando a educação pública de fora, mas faz parte da ideologia de alunas, alunos e docentes de universidades públicas, colonizando até mesmo os progressistas ou de esquerda - pois precisamos nos adequar ao sistema para avançar academicamente -, ressignificando a educação em termos do mercado, precisamos considerar que apenas uma revolução em favor do bem comum pode nos livrar da miséria neoliberal.

O autor afirma que é preciso estarmos atentos e conscientizar-nos da presença permanente do uso da linguagem do contexto corporativo pela racionalidade neoliberal, que persuade social e discursivamente, na tentativa de levar-nos a pensar que o modelo empresarial seria o melhor para todas as instituições, até mesmo as públicas. Laval (2019) chama atenção para o período inicial dos anos 70, momento em que a definição, a regulamentação e o planejamento de ações educativas passaram a ser atravessados pelo léxico do pensamento-gestão, demonstrando que essa é uma estratégia antiga da racionalidade neoliberal.

Catini (2020) também aponta o que denomina de “assimilação e inversão semântica” (Catini, 2020, p. 57), uma forma de organizar o trabalho coletivo a partir da visada que alinha princípios emocionais como as competências

socioemocionais, à capacidade produtiva dos sujeitos, e fomenta a competição individual disfarçada de “protagonismo” e “agentividade”. Segundo a autora, “o léxico não é desimportante nesse projeto” (Catini, 2020, p. 57), no que coaduna com Barreto-Vaz (2022) bem como com Pércio e Flubacher (2017).

Como é definida e caracterizada a extensão no Brasil

No território nacional, a entidade responsável por articular, definir e caracterizar a extensão universitária é o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, doravante, Forproex. A organização, que realizou seu encontro inaugural em 1987, é composta pelos Pró-Reitores de Extensão e titulares de órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras, todos com direito a voto.

Segundo o Forproex (Forproex, 2007), os documentos que mencionaram a extensão oficialmente pela primeira vez no Brasil foram o Estatuto da Universidade Brasileira/Decreto-Lei nº 19.851 (Brasil, 1931) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024 (Brasil, 1961). Nesse momento, a extensão possuía forte caráter assistencialista, focada na transmissão de conhecimento, quase como um trabalho beneficente das IES, muitas vezes associada à especialização, à vida social dos discentes, a “conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas” (Brasil, 1931) do que se produzia nas universidades.

A partir da década de 60, de acordo com Nogueira (1999), foram os estudantes que, com suas ações, deram início à mudança do que se entendia por extensão. A autora afirma que o foco dos discentes eram “ações concretas na direção do compromisso com as classes populares, não de forma assistencial, mas com a intencionalidade de conscientizá-las sobre seus direitos” (Nogueira, 1999, p. 70). Outra característica desse período é a percepção da necessidade da interdisciplinaridade, pois era sugerido aos extensionistas que trabalhassem com colegas de diferentes cursos, em ações conjuntas (Nogueira, 1999).

Em 1961, Paulo Freire deu início às primeiras experiências de alfabetização popular que, posteriormente, tornaram-se o Método Paulo Freire e

integraram o Plano Nacional de Alfabetização. Nesse mesmo ano, o pedagogo foi designado como diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife. Contudo, tanto o Plano Nacional de Alfabetização quanto a atuação de Freire foram suspensos logo depois com a consumação da ditadura cívico-empresarial-militar, em 1964. Nogueira (1999) vê esse período como um retrocesso no que tange à extensão transformadora que vinha se constituindo a partir da atuação dos estudantes, projetada como uma ação coletiva e dialogada, que seguia os preceitos freirianos.

Faz-se necessário refletir sobre o quanto a extensão universitária precisou se adequar para que não fosse apagada durante a ditadura, o que compreendemos com uma confirmação de seu papel na formação cidadã, política e ética de todos os sujeitos que delas participam. Nogueira (1999) afirma que, uma porção da essência coletiva e dialógica da atuação desses discen-tes, permaneceu, ainda que disfarçada, inclusive em documentos, “por vezes, através de palavras diferentes, mas que conservavam o conteúdo das ideias” (Nogueira, 1999, p. 71). A autora menciona como exemplo “a palavra ‘retroalimentação’ - assimilada mais facilmente pela censura - em substituição à palavra ‘comunicação’, associada às concepções de Paulo Freire” (Nogueira, 1999, p. 71).

Percebemos, nesta estratégia, uma aproximação com a forma como o neoliberalismo também seleciona e utiliza palavras-chave para persuadir discretamente e divulgar a racionalidade neoliberal (Barreto Vaz, 2022), em uma espécie de inversão semântica (Catini, 2020) contrária, obviamente sem a intenção de dominação, mas sim de possibilitar a manutenção da extensão transformadora em um período ditatorial. Dessa forma, evidenciamos que a língua também pode ser uma arma de resistência.

A partir de 1968, com a Lei nº 5.540 (Brasil, 1968) que prescreveu a Reforma Universitária, as ações extensionistas tornaram-se obrigatórias nas instituições de ensino superior. Tais ações eram caracterizadas como “cursos e serviços especiais estendidos à comunidade” (Forproex, 2007, p. 10). Assim, observamos a manutenção do aspecto assistencialista promovido pela ditadura.

No início dos anos 70, a Coordenação das Atividades de Extensão (Co-dae), extinta em 1974, criou o Plano de Trabalho de Extensão Universitária e

foi então que, “sob a influência das ideias de Paulo Freire (1992), a Extensão foi definida como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com um sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular” (Forproex, 2012, p. 7).

Com o processo de redemocratização, que teve início no governo do general João Batista Figueiredo, entre 1979 e 1984, instaurou-se uma espécie de reestruturação e ressignificação de algumas instituições políticas e sociais brasileiras, inclusive das universidades públicas. Segundo o Forproex (2012), foi a partir desse momento que a extensão universitária “passou a ser percebida como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa e se relaciona com os novos movimentos sociais” (Forproex, 2012, p. 7).

Entre os dias 4 e 5 de novembro de 1987, ocorreu, em Brasília, o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras cujo documento final define a extensão universitária 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 da 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. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a *produção de conhecimento resultante do confronto* com a realidade brasileira e regional; e a *democratização do conhecimento acadêmico* e a *participação efetiva da comunidade* na atuação da universidade.

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. 11, grifos nossos).

No XIV Encontro Nacional do FORPROEX, de 1998, ocorrido em Natal, capital do Rio Grande do Norte, foi elaborado o *Plano Nacional de Extensão Universitária* (Forproex, 2000-2001) no qual se repete *ipsis litteris* a mesma definição supracitada. Contudo, o documento que define a extensão universitária atualmente apresenta algumas alterações com relação ao texto mencionado. Ao longo dos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais, realizados em 2009

e 2010, respectivamente, o Forproex elaborou a *Política Nacional de Extensão Universitária* (Forproex, 2012), em cujo texto lê-se, a título de definição, que

(A) a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um *processo interdisciplinar*, educativo, cultural, científico e político que promove a *interação transformadora* entre Universidade e outros setores da sociedade (Forproex, 2012, p. 15 - grifos nossos).

Os elementos linguísticos que constroem a concepção de extensão e que identificamos como essenciais à sua compreensão, estão presentes nos três documentos: a noção de que ela é um *processo*, sua *interdisciplinaridade*, o fato de que ela ocorre por meio de uma *interação* que se pretende *transformadora* dos sujeitos que com ela se envolvem e, conseqüentemente, de seus contextos.

O terceiro documento citado, a *Política Nacional de Extensão Universitária* (Forproex, 2012), ainda que traga uma versão condensada do conceito, complementa a definição por meio da apresentação das diretrizes que devem reger a elaboração e a execução das atividades extensionistas e que passamos a analisar a partir de agora. As cinco diretrizes são: “interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade Ensino - Pesquisa - Extensão, impacto na Formação do Estudante e impacto e transformação social” (Forproex, 2012, p. 16).

Identificamos, na primeira diretriz, interação dialógica, uma possibilidade de dessacralização da ciência e dos conhecimentos ditos “acadêmicos”, uma vez que aquela propõe o desenvolvimento de “relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e *troca de saberes*, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais” (Forproex, 2012, p. 16-17).

Já na segunda diretriz, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, identificamos uma tentativa de superação da dicotomia que permeia as intervenções e ações extensionistas que objetivam somente alterar a realidade social em que ocorrem, considerada problemática pelo Forproex. Tal oposição se dá entre “visões holistas, destinadas a apreender a complexidade do todo, mas condenadas a ser generalistas, e visões especializadas, destinadas a tratar especificidades, mas caracterizadas pelo parcelamento do todo” (Forproex, 2012, p. 17).

O que se deve almejar com as ações extensionistas é a transposição dessa bipartição, (re)combinando paradigmas, conceitos e métodos de muitas áreas de conhecimento e disciplinas, para que essas possam planejar e atuar de forma conjunta. Tendo em vista que a universidade também é um espaço social, a diversidade observada na sociedade também é uma de suas características. Ao invés de tentar superar tal complexidade, o que se pretende é que, por meio de “alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais” (Forproex, 2012, p. 17), ela passe a ser percebida como algo fértil, com muitas possibilidades de trocas e interação, não mais sendo vista como um problema a ser resolvido.

Com a terceira diretriz, indissociabilidade de ensino - pesquisa - extensão, o Forproex aponta que “as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)” (Forproex, 2012, p. 18). Com a articulação entre extensão e ensino, o Forproex tenciona maior agentividade dos alunos em sua própria formação acadêmica e cidadã, uma vez que a sala de aula passa a ser entendida como “todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas” (Forproex, 2012, p. 18).

A associação da extensão com a pesquisa, proporciona o (re)conhecimento do entorno social no qual os discentes, profissionais em formação inicial, atuarão posteriormente. Ademais, tal articulação na base das ações extensionistas propicia a construção de espaços que possibilitam a dessacralização da ciência que se faz na universidade, uma vez que permite “aos atores nelas (as ações extensionistas) envolvidos a apreensão de saberes e práticas ainda não sistematizados e a aproximação aos valores e princípios que orientam as comunidades” (Forproex, 2012, p. 18).

De acordo com o Forproex, outra consequência advinda da terceira diretriz pode ser o engajamento de alunos pós-graduandos com a extensão, o que levaria “à qualificação tanto das ações extensionistas quanto da própria pós-graduação” (Forproex, 2012, p. 19). Também o aumento das produções acadêmicas que têm como tema a extensão, fortalecendo-a, “seja no formato de teses, dissertações, livros ou capítulos de livros, artigos em periódicos e cartilhas, seja no formato de apresentações em eventos, filmes ou outros

produtos artísticos e culturais” (Forproex, 2012, p. 19), é considerado uma resultante do efeito da articulação ensino - pesquisa - extensão.

Entendemos que a quarta diretriz, impacto na formação do estudante, demonstra uma relação com o próprio processo de curricularização da extensão, uma vez que o texto do documento aqui analisado retoma, ele mesmo, esse projeto, no trecho: “Como preconizado na Constituição de 1988 e regulamentado pela PNE 2001-2010, a participação do estudante nas ações de Extensão Universitária deve estar sustentada em iniciativas que viabilizem a flexibilização curricular e a integralização de créditos logrados nas ações de Extensão Universitária” (Forproex, 2012, p. 19). É mister ressaltar que os efeitos pretendidos pela participação na extensão universitária vão além de ganhos teóricos e metodológicos, relacionados à formação acadêmica dos discentes, impactando também em sua formação ética e cidadã, principalmente no que tange ao incentivo de sua participação ativa desde a etapa de planejamento das ações extensionistas, escutando a comunidade, na qual, muitas vezes, ele está inserido desde a infância, antes mesmo de ser um universitário.

Consideramos que um dos principais objetivos da curricularização da extensão seria justamente impactar na formação cidadã de todos os sujeitos que participam das ações extensionistas e não somente em sua formação discente. É dizer, ao prescrever a obrigatoriedade do que antes era uma escolha, o Forproex parece compreender que oportuniza igualmente esse desenvolvimento, independentemente de cada sujeito.

No texto da quarta diretriz, também se destaca a avaliação da participação dos estudantes que atuam em ação extensionista. Sobre essa questão, julgamos que ela deve ser considerada desde o momento em que se concebe uma ação extensionista, tendo em vista a dificuldade de avaliar pedagogicamente o que deriva, também, da subjetividade. Uma atividade desempenhada por sujeitos que se conectam e atuam em uma rede rizomática, nem sempre consciente, de desejos, valores, anseios, (in)seguranças e preocupações, é de difícil avaliação por outro que não o próprio sujeito que vive a experiência de sua participação.

Outra questão que se destaca é a sensibilização para a alteridade, ou seja, uma percepção daquele que não sou eu, sem juízo de valor pré-concebido, aliada à prática da escuta são elementos que necessitam ser experi-

mentados ao longo da vivência da extensão. Questionamos se todos os alunos estão dispostos a ocupar lugares de escuta eivados de julgamento e a trabalhar coletivamente.

Reconhecemos na quarta diretriz o perigo da obrigatoriedade da extensão, pois entendemos que nem todos os alunos se reconhecerão extensionistas, assim como nem todos serão pesquisadores. Retomamos a terceira diretriz que trata da indissociabilidade entre ensino - pesquisa - extensão para problematizar a imposição da participação em ações extensionistas. Entende-se a obrigatoriedade do ensino, uma vez que ele é função primordial da universidade, mas a pesquisa é opcional para os graduandos, ainda que tenha sua importância reconhecida na formação inicial.

Admitimos que a curricularização da extensão a coloca em evidência, mas não podemos nos privar de certa preocupação, uma vez que reconhecemos a potência criativa da extensão, o quanto sua exigência pode trivializar seus efeitos e impactos na formação dos discentes, bem como no alcance das transformações sociais a qual ela se propõe. O que nos leva à quinta e última diretriz.

O impacto e transformação social, enquanto indicação do Forproex, além de firmar o caráter político das atividades extensionistas,

[...] reafirma a Extensão Universitária como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas (Forproex, 2012, p. 20).

Segundo o Forproex (2012), a transformação social possibilitada pela extensão ocorre também com a própria universidade, uma vez que ela atue e se perceba como um dos sujeitos interagentes e dialógicos nas relações construídas dentro das ações extensionistas. Identificamos nessa assertiva uma relação com a primeira diretriz, interação dialógica. Entendemos que a postura de se permitir uma transformação é o resultado da atitude de quem não se coloca de maneira fixa no lugar do saber absoluto, permitindo o afastamento das supostas hierarquias verticais que prejudicam possíveis diálogos, visto que “neste tipo de relações estruturais, rígidas e verticais, não há realmente lugar para o diálogo” (Freire, 2022, p. 60).

Segundo o Forproex (2012), a quinta diretriz é potencializada pelas outras quatro e afirma que “com esse escopo, as ações de Extensão Universitária surgem como instrumentos capazes de contra-arrestar as *consequências perversas do neoliberalismo*, em especial, a *mercantilização das atividades universitárias*, a alienação cultural e todas as mazelas que as acompanham” (Forproex, 2012, p. 20, grifos meus).

A preocupação com as sequelas da implementação de um sistema socioeconômico neoliberal com relação às atividades extensionistas se evidencia também no seguinte trecho do Parecer 608 do CNE (Brasil, 2018b), que elabora a justificativa para a necessidade da curricularização da extensão.

A ideia de uma universidade meramente como produtora de bens e serviços, por outro lado, pode estreitar, por uma vertente unicamente mercadológica, seu *ethos*, cabendo, nesses casos, à extensão universitária tão somente captar recursos nos diversos setores da sociedade civil, por intermédio da prestação de serviços, viabilizada a partir de “parcerias” entre universidades e empresas, impedindo-a de vivenciar, no todo, sua capacidade ampla de conceber atividades extensionistas como o lugar de criação e recriação, que incorpora o ensino e a pesquisa em prol do desenvolvimento da sociedade (Brasil, 2018b, p. 4).

De acordo com o próprio CNE, associar as atividades extensionistas com a necessidade de produção de bens e serviços por parte da universidade, afasta a possibilidade de uma relação dialógica com a comunidade externa, pois esta seria vista como mera consumidora dos produtos resultantes da extensão, sendo destituída da participação ativa no desenvolvimento do processo. A transformação do conhecimento em mercadoria, obscurece a noção de que a formação inicial é um processo, apagando sua característica social e histórica, associando o que é apreendido e construído ao longo da vivência dos extensionistas com habilidades, ou capital intelectual útil. Conceber o saber como algo a ser arquivado, estocado, negociado, é contrariar os preceitos de Freire (2022) relacionados ao compartilhamento, colaboração e coletividade que estão imbricados na educação e no conhecimento humano. Entendemos que, com essa concepção, corre-se o risco de usar a extensão como moeda de troca e algo passível de barganha.

Não por acaso a viabilização de parcerias entre a universidade e empresas se evidencia no Parecer 608 (Brasil, 2018b), tendo em vista que a questão

do financiamento das ações extensionistas tem sido bastante discutida tanto pelo Forproex quanto pelo próprio Ministério da Educação (MEC).

No documento *Política Nacional de Extensão Universitária* (Forproex, 2012), especificamente no capítulo 7, intitulado “Financiamento da Extensão Universitária”, figura a seguinte afirmação

O fortalecimento da Extensão Universitária depende de mudanças em seu processo de financiamento, de forma a garantir não apenas o necessário aumento quantitativo dos recursos, mas também maior estabilidade, solidez e transparência destes, assim como sua focalização em áreas prioritárias (Forproex, 2012, p. 28).

A indicação do Forproex (2012) é que os processos de fomento às atividades extensionistas devem ser transparentes, publicados e divulgados, evitando o que o Parecer 608 (Brasil, 2018b) expressa entre aspas como “parcerias” que possam vir a tolher a completa atuação da universidade, assegurada em sua autonomia pela própria Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Além disso, ressalta a responsabilidade do Estado para com o aporte financeiro para as ações de extensão, contudo assevera que “o financiamento público da Extensão Universitária não exclui a possibilidade de captação de recursos privados, por meio de parcerias com órgãos e instituições ligadas às áreas temáticas, e de articulações políticas com agências de desenvolvimento” (Forproex, 2012, p. 29) e complementa essa afirmação com “a questão importante não é tanto a origem dos recursos, mas sim sua utilização de acordo com o conceito, as diretrizes e os princípios da Extensão Universitária” (Forproex, 2012, p. 29).

Discordamos do Forproex no que tange à origem dos recursos. Entendemos que o documento tenha sido elaborado e publicado em outro contexto temporal, mas consideramos que tal afirmação é um risco. Isso porque abre espaço para que se estabeleçam relações hierárquicas nas quais empresas privadas, de cunho neoliberal, subordinem as universidades públicas, enfraquecendo a autonomia destas. Esse temor se amplia quando nos voltamos para o projeto e o processo da reforma do novo ensino médio, na qual se evidencia um domínio relativo desse tipo de dependência entre instituições educativas públicas e empresas privadas (Catini, 2020; Ferreti, 2018).

Tal prática já ocorre na extensão universitária em alguns espaços acadêmicos que utilizam os serviços da Enactus, por exemplo, uma entidade

autodefinida como uma “organização internacional sem fins lucrativos (que) (sic) dedica-se a inspirar jovens universitários a transformar vidas por meio da Ação Empreendedora” (Enactus, s/d, s/p). De acordo com a própria organização, sua atuação ocorre no Brasil desde 1998, inicialmente sob o nome de *Students in Free Enterprise* (SIFE), um programa iniciado em 1975, nos Estados Unidos, que tinha como objetivo formar lideranças e “apresentar e educar a comunidade sobre o sistema de livre mercado e os benefícios da livre iniciativa e economias de mercado” (Longwood.edu, s/d, s/p).

No site enactus.org.br, a organização informa que

O staff nacional é responsável por fornecer uma plataforma que possibilita aos estudantes universitários a criação de projetos que passam pelo desenvolvimento comunitário, políticas públicas e até negócios sociais, aplicando na prática os conhecimentos de sala de aula para resolver problemas reais da sociedade. Colocando a capacidade e talento das pessoas em foco, os enactors transformam a realidade de pessoas em vulnerabilidade e desenvolvem valores para se tornarem os verdadeiros líderes do futuro. Dessa forma, geramos impacto duplo: NOS estudantes que participam do programa e ATRAVÉS dos estudantes, impactando vidas por meio de seus projetos socioambientais (Enactus, s/d).

Clicando na aba “Quem somos” é possível acessar uma lista de universidades que, de acordo com o site, formam o que a organização chama de “time Enactus”, seus parceiros na execução do que nomeiam “negócios sociais” ou “empreendimentos sociais”. Nessa lista, identificamos um grande número de universidades públicas e institutos federais.

Muitos dos projetos desenvolvidos pela organização tornaram-se negócios economicamente viáveis, apesar de terem surgido em espaços universitários. O Negócio - Toti, por exemplo, desenvolvido por alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), é descrito como “a primeira plataforma do Brasil de ensino e inclusão de pessoas refugiadas e migrantes no mercado de tecnologia, que tem o propósito de inspirar a mudança conectando educação, tecnologia e diversidade” (Enactus, s/d, s/p), conta com parcerias de formação e contratação como o Banco Itáú e a Globo.

Analisando alguns dos perfis de *Instagram* dos times Enactus de universidades como a Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Bauru (@enactusunespbauru) ou o Enactus Campus São Carlos (@enactus_csaocarlos), que pos-

sui parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), há postagens sobre recrutamento, gestão de pessoas, prospecção de comunidades diretoria de qualidade, termos que fazem parte do jargão empreendedor e neoliberal. Observamos, assim, uma evidência da utilização do léxico empresarial do pensamento-gestão que, segundo Laval (2019), é utilizado por muitas instituições educativas desde a década de 70.

Evidenciamos que os projetos oferecidos por organizações como o Enactus são produtos desenhados para comunidades e demandas específicas, mas que, de acordo com o site, poderiam ser realizados em qualquer comunidade. Essa caracterização reforça a noção da globalização e de “o que é bom para alguns é bom para todos”, postura compatível com a racionalidade neoliberal. A falta de diálogo e de escuta sobre as realidades e as necessidades de cada comunidade do entorno de instituições educativas específicas são assim evidenciadas, o que leva à possibilidade do apagamento das regionalidades que as caracterizam.

Ademais, percebemos que tais projetos universalizantes sugerem o objetivo de atender às necessidades das próprias instituições de ensino superior, doravante IES, que, com a curricularização da extensão, precisam oferecer aos seus alunos atividades para que eles possam cumprir os 10% de carga horária de extensão prescritos pela Resolução Nº 7 (Brasil, 2018a), integrando, assim, o currículo de seus cursos de graduação. É mister ressaltar que a relação e o interesse das IES pelos alunos formados tem se ampliado uma vez que a taxa de egressos e a qualidade de sua formação foram adotados como indicadores em avaliações institucionais, instrumentos fundamentais no que diz respeito ao financiamento e reconhecimento dessas instituições (Haas; Buttros, 2017).

Entendemos que projetos de extensão pré-prontos e considerados “universais” podem não interessar às comunidades para os quais foram planejados, elevando a probabilidade de que tais ações tenham menor taxa de aceitação e participação entre os sujeitos que vivem nesses espaços. Concebemos o momento de escuta como uma parte essencial no processo de planejamento, implementação e desenvolvimento de uma atividade extensionista, assentado em uma interação dialógica. Avaliamos que projetos pré-prontos não oportunizem tal espaço.

A construção da curricularização

Consideramos que o processo de curricularização da extensão, ainda que oficialmente prescrito pela Resolução nº 7 do CNE (Brasil, 2018a), iniciou-se em 1998, ano em que o Forproex reuniu-se para seu XIV Encontro, em Natal, no Rio Grande do Norte. Naquele momento foi elaborada, com a participação da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu-MEC), a primeira versão do *Plano Nacional de Extensão Universitária*. O documento já indicava a “institucionalização da participação da extensão no processo de integralização curricular, em quatro anos” (Forproex, 2000-2001, p. 10) como item do tópico “Organização da extensão universitária”, prescrevendo a inclusão das atividades de extensão nos projetos pedagógicos de cursos (PPC) das IES, caso optassem por aderir ao compromisso proposto pelo Forproex e pela SESu-MEC. O texto também prevê a inclusão das atividades extensionistas nos cursos de pós-graduação, pois

Essa importante forma de produção do conhecimento - a Extensão Universitária - pode e deve ser incorporada aos programas de mestrado, doutorado ou especialização, o que pode levar à qualificação tanto das ações extensionistas quanto da própria pós-graduação (Forproex, 2012, p. 19).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2001-2010, aprovado pela Lei nº 010172 (Brasil, 2001), no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, de acordo com o processo de curricularização, traz, na lista de objetivos e metas do ensino superior, o seguinte item

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (Brasil, 2001, p. 36).

O *Plano Nacional de Extensão Universitária* foi substituído, em 2012, pelo *Plano Nacional de Políticas de Extensão*, que regulamenta a extensão atualmente e que teve uma versão preliminar apresentada no XXVI Encontro Nacional do Forproex, realizado em novembro de 2009, na cidade do Rio de Janeiro. Os encontros seguintes foram utilizados para discutir e ajustar o texto do documento para que fosse aprovado no XXXI Encontro Nacional, realizado em Manaus, no estado do Amazonas, em maio de 2012. Nele se observa o

aperfeiçoamento das diretrizes que regem a extensão, já mencionadas neste trabalho, bem como uma preocupação com o cumprimento da curricularização.

O endosso por parte do PNE 2001-2010 do projeto da integralização das atividades extensionistas aos currículos dos cursos do ensino superior, trouxe, segundo o Forproex, reconhecimento e visibilidade para o que identificamos como a perna mais curta do tripé ensino, pesquisa e extensão, sob o qual se assenta a universidade. Entendemos que, embora ensino, pesquisa e extensão coexistam no espaço institucional, essas três instâncias geralmente, não dialogam entre si, e que, enquanto a extensão avança de maneira lenta, se transformando, pesquisa e ensino não se alteram muito no que tange às influências que poderiam receber de sua relação com a extensão (Gonçalves, 2015).

Em 2012, ano da publicação do *Plano Nacional de Políticas de Extensão*, já havia um atraso de, pelo menos, oito anos na execução da curricularização, de acordo com os prazos sugeridos no *Plano Nacional de Extensão Universitária* (Forproex, 1987) e com o PNE 2001-2010 (Brasil, 2001). Para o Forproex, o mencionado atraso referente à curricularização da extensão ocorreu em virtude da resistência de várias IES públicas:

[...] o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das Universidades Públicas. Muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, mas restrições em sua implementação. O mesmo descompasso é verificado quanto à inserção de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos e à consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes. Nesses aspectos, também em algumas Universidades ou departamentos, o preceito constitucional e a legislação referida à Extensão Universitária não têm tido qualquer efeito sobre a vida acadêmica (Forproex, 2012, p. 14).

Com relação à questão do financiamento e dos recursos destinados à extensão, Militão (Anfope Nacional, 2022), assevera que os recursos necessários para o deslocamento e alimentação dos extensionistas, bem como o pagamento de bolsas, são uma condição para o processo de curricularização

da extensão e, por isso, se configuram como tema que necessita ser discutido amplamente pelos sujeitos e as instituições que constroem a extensão.

Em 25 de junho de 2014, a Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) aprovou o PNE 2014-2024 que traz a Meta 12

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014).

Para cumprir a meta citada, figura a estratégia 12.7: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

Em dezembro de 2018, foi publicada a Resolução nº 7 do CNE, que “estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024” (Brasil, 2018a), reafirmando, em seu próprio texto, parte da cadeia constitutiva da curricularização.

No Capítulo I, artigo 4º, a resolução prescreve que a extensão na educação superior brasileira deve “compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (Brasil, 2018a). Seguindo a leitura do documento, o artigo 19, do capítulo VI, “as instituições de ensino superior terão o prazo de até três anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto” (Brasil, 2018a) em suas diretrizes institucionais. O prazo para ajustes por parte das IES, que se encerraria em dezembro de 2021, foi ampliado devido à pandemia de *(co)rona (vi)rus (d)isease-19* (covid-19), que ocorreu durante os anos de 2020 e 2021, sendo postergado até dezembro de 2022.

Observamos que a primeira menção à curricularização ocorreu em um documento de 2000, elaborado no XIV Forproex, ocorrido em 1998, sob o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O PNE 2001-2010 também foi san-

cionado por ele. Já o PNE 2014-2024 (Brasil, 20014), que traz a prescrição de que 10% da carga horária dos PPC sejam de atividades extensionistas, foi sancionado pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), aprovada pela então presidenta Dilma Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT). A Resolução nº 7 (Brasil, 2018a) foi publicada pós-golpe, em 2018, sob o governo de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Dessa forma, evidencia-se que o processo de curricularização não pode ser lido como um projeto sob a égide de um partido político específico.

Durante a já mencionada pandemia de covid-19, o Forproex se mostrou bastante apreensivo com relação ao governo de Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, temendo que este causasse entraves para sua atuação e ao processo de curricularização, tendo em vista sua maneira de lidar com a educação e as várias ameaças à autonomia das universidades. Tal preocupação pode ser lida na carta do XLVII Encontro Nacional ocorrido durante o período de restrições sanitárias e, portanto, de forma remota, onde se lê que “(A) a autonomia universitária, garantida constitucionalmente, passa a ser ameaçada. Tal ameaça figura como uma tônica na política educacional cujos impactos podem ser constatados nas Instituições Públicas de Educação Superior [...]” (Forproex, 2021a, p. 1).

O Semelhante temor evidencia-se no documento do XLVIII Encontro Nacional, em 2021, conforme fragmento a seguir:

O FORPROEX expressa sua preocupação com o impacto das ações governamentais sobre a educação e a extensão universitária brasileira e considera que o país vive um momento que acentua a necessidade de que a educação superior se realize de forma compromissada com as demandas sociais e a transformação da realidade nacional (Forproex, 2021b, p. 1).

O Forproex mostra-se, por meio dos trechos citados, alinhado com outros setores da educação que também oficializaram, por meio de manifestações por escrito em seus perfis nas redes sociais e notas de repúdio, sua indignação com muitas das atitudes do Ministério da Educação (MEC), ao longo da atuação dos seis ministros que geriram a pasta durante os quatro anos do governo de Jair Bolsonaro. Essas manifestações, públicas e registradas por escrito, reforçam a percepção de que a curricularização da extensão é um projeto maior e que vem se construindo há bastante tempo, conforme

já mencionado. Ainda na carta do XLVII Encontro Nacional do Forproex, os participantes afirmam que a

inserção curricular da extensão é processo histórico construído pelas Universidades a décadas, em alternativa à superação de um modelo de ensino conservador, na busca de interrogações e movimentações curriculares que tragam novos problemas, novos conteúdos, novas abordagens que emergem das demandas da sociedade (Forproex, 2021a, p. 2).

Evidencia-se, dessa forma, a concepção da curricularização como um processo por parte do Forproex. E que este processo faz parte da universalização da extensão universitária por sua capacidade de tornar os currículos mais flexíveis. Além disso, a *Política Nacional de Extensão Universitária* (Forproex, 2012), deixa clara sua preocupação de que a inserção das ações extensionistas nos currículos não se dê como uma transposição de atividades complementares para extensionistas, mas que se trate de um projeto de cada instituição, pensado a partir do que ele entende por extensão universitária.

Assim, é possível identificar como um dos objetivos do processo de curricularização, a flexibilização dos currículos, para que se afastem do modelo dito “tradicional”, ou “conservador”, segundo o próprio Forproex. A obrigatoriedade das atividades extensionistas, ofereceria aos discentes maior poder de agência e participação em seu próprio desenvolvimento, tendo em vista que eles podem agir junto à comunidade da qual fazem parte, atuando como cidadãos e profissionais em formação. A identificação com a profissão e com a ética de seu exercício durante o processo formativo inicial, é, para o Forproex, um dos ganhos advindos da integralização da extensão aos PPC, como também o são as trocas com técnicos, docentes e outros futuros profissionais, que advém do trabalho coletivo e compartilhado demandado desde o planejamento e até a execução das ações extensionistas. Porém, pontuamos que é preciso estar atento à noção de formação que permeia a extensão associada à flexibilização dos currículos.

Observamos que o propósito maior de universalizar a extensão também pode ser entendido como um objetivo da curricularização já que a valorização da extensão e o reconhecimento de sua significação no desenvolvimento de profissionais capacitados técnica, ética e socialmente para atuar na comunidade, são também, para o Forproex, objetivos/propósitos desse processo.

Contudo, evidenciamos que é necessário estar atento também à essa universalização, para que esta não conduza ao risco da homogeneização de necessidades, interesses e saberes, uma estratégia utilizada na mercantilização da educação pelo neoliberalismo.

Considerações finais

Defendemos a concepção freiriana de extensão universitária como aquela que é construída com base nas relações dialógicas dos participantes (comunidade, graduandos, docentes, técnicos etc.). Não se trata de a universidade ser a detentora do conhecimento que transmite o saber para a comunidade externa, mas de uma participação ativa de todos os envolvidos no processo.

Desde 1987, a extensão universitária é abordada nos documentos oficiais. Contudo, notamos que no tripé - ensino, pesquisa e extensão - em que se pauta as universidades, a extensão era a base menos destacada. A partir da Resolução N° 7 (Brasil, 2018a) que determinou a curricularização da extensão, emergiram novas discussões sobre esse eixo.

Embora a intenção de que a obrigatoriedade das ações extensionistas possa propiciar maior agência dos discentes no que se refere ao seu desenvolvimento como cidadãos e profissionais, alertamos, neste trabalho, para duas problemáticas. A primeira é a possibilidade de ações extensionistas aligeiradas, sem a interação dialógica com a comunidade, partindo do pressuposto de que a universidade tem o saber e deve conduzi-lo ao grupo externo a ela, adotando perspectiva assistencialista. A segunda problemática refere-se à possibilidade de abertura de portas para a facilitação de entrada das empresas nas instituições públicas, considerando o contexto neoliberal no qual estamos imersos. Alguns estudos como o de Ferreti (2018), Catini (2020), entre outros, já evidenciaram as relações entre empresas privadas e instituições públicas.

Desse modo, é preciso estar atento para que os efeitos da curricularização da extensão não se voltem contra a proposta de impactar a formação do estudante e de contribuir para a transformação social, fomentando, ao contrário, a trivialização das ações e a consolidação dos interesses neoliberais.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: percursos e percalços

Resumo: No presente manuscrito, apresentamos uma discussão teórico-analítica do histórico da extensão universitária no Brasil, culminando na curricularização, conforme determina a Resolução CNE Nº 7 (Brasil, 2018a). Justificamos a necessidade dessa discussão, pois avaliamos como fundamental compreendermos a concepção da extensão universitária para que possamos ler criticamente os documentos, bem como gestar e desenvolver ações extensionistas em diálogo com a comunidade. Desse modo, desenvolvemos a pesquisa de análise documental, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). A parte teórico-analítica discute o conceito de extensão com base em Freire (2022), o contexto neoliberal à luz de Barreto Vaz (2022), Laval (2019), entre outros. Alicerçadas em Catini (2020), Freire (2022), Laval (2019), Nogueira (1999), por exemplo, debatemos também fragmentos de documentos resultantes dos Encontros do Forproex, trechos de Leis e Pareceres relacionados à extensão e ao funcionamento de instituições de ensino superior. Concluímos que, apesar da concepção freiriana de extensão que a caracteriza como um processo dialógico, interdisciplinar e transformador, a obrigatoriedade de carga horária extensionista pode levar ao desenvolvimento de ações aligeiradas, sem a escuta e o conhecimento das comunidades. Além disso, em virtude da curricularização, os interesses neoliberais podem encontrar brechas para sua expansão no ensino superior público.

Palavras-chave: Curricularização da extensão. Educação. Resolução CNE Nº 7/2018.

UNIVERSITY EXTENSION: trajectories and obstacles

Abstract: In this paper, we present a theoretical-analytical discussion about the university extension history in Brazil, culminating in its curricularization, as the CNE Resolution Nº 7 determines (Brasil, 2018a). We justify the necessity of this discussion because we assess it as fundamental to understanding the concept of university extension so we can critically read as well as manage and develop extensionist projects in dialogue with the community. Hence, we carried out the document analysis research, according to Sá-Silva, Almeida and Guindani (2009). In the theoretical-analytical session, we discuss the concept of extension based on Freire (2022) and the neoliberal context in light of Barreto Vaz (2022) and Laval (2019), among others. Anchored in Catini (2020), Freire (2022), Laval (2019), and Nogueira (1999), for example, we also debate fragments of documents resulting from Forproex Meetings, excerpts of laws and opinions related to extension and the functioning of higher education institutions. We conclude that although the Freirian conception of extension characterizes it as a dialogical, interdisciplinary, and transformative process, the mandatorship of extensionist workload may result in the development of rushed projects without listening and considering the knowledge of the community. Furthermore, due to the curricularization, the neoliberal interests may find gaps for its expansion in higher education.

Keywords: Curricularization of extension. Education. CNE Resolution nº 7/2018.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: rutas y dificultades

Resumen: En este manuscrito presentamos una discusión teórico-analítica de la historia de la extensión universitaria en Brasil, culminando en la curricularización, según determina la Resolución CNE nº 7 (Brasil, 2018a). Justificamos la necesidad de esta discusión, pues consideramos fundamental comprender la concepción de extensión universitaria para poder leer críticamente los documentos, así como gestionar y desarrollar acciones de extensión en diálogo con la comunidad. De esta manera, desarrollamos una investigación de análisis documental, según Sá-Silva, Almeida y Guindani (2009). La parte teórico-analítica discute el concepto de extensión basado en Freire (2022), el contexto neoliberal a la luz de Barreto Vaz (2022), Laval (2019), entre otros. Con base en Catini (2020), Freire (2022), Laval (2019), Nogueira (1999), por ejemplo, también discutimos fragmentos de documentos resultantes de los Encuentros del Forproex, partes de Leyes y Dictámenes relacionados con la extensión y funcionamiento de las instituciones de educación superior. Concluimos que, a pesar de la concepción freireana de extensión que la caracteriza como un proceso dialógico, interdisciplinario y transformador, la carga horaria extensionista obligatoria puede llevar al desarrollo de acciones ligeras, sin la escucha y el conocimiento de las comunidades. Además, debido a la curricularización, los intereses neoliberales pueden encontrar espacios para su expansión en la educación superior pública.

Palabras clave: Extensión curricular. Educación. Resolución CNE nº 7/2018.

SOBRE AS AUTORAS

Letícia de Leon Carricone

Graduada em Fonoaudiologia, em 1996, pelo Instituto Metodista de Educação e Cultura (IMEC/RS) e licenciada em Letras Português-Espanhol, em 2022, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é aluna de doutorado no programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple) - UFMS/CNPq. Possui interesse em temas relacionados à educação linguística, formação de professores, extensão universitária e práticas decoloniais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1486-7126>. E-mail: deleon.leticia@gmail.com.

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

É doutora e mestre em Educação pela USP, graduada em Letras Português e Espanhol pela Unesp, campus de São José do Rio Preto, e professora associada, na UFMS. Atua no curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, ambos da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC). Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação - Geple, UFMS/CNPq, e é membro do GEELLE - Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras, USP/CNPq, e GEMADELE - Grupo de Pesquisa em Elaboração e Análise de Material Didático de Espanhol como Língua Estrangeira, UFS/CNPq. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: educação linguística, educação a distância, formação de professores e tecnologias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5017-1420>. E-mail: daniela.kanashiro@ufms.br.

Referências

ANFOPE NACIONAL. Curricularização da extensão universitária. (1 vídeo). (1h12m13s). 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=thjM4WHfLts&list=PLYUnUXWOBrrHW41358cAIN-fiz0sraOG0&index=3> Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ed. 243, p. 49, 19 dez. 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. Parecer Homologado 608/2018. Portaria nº 1.350. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 34, 17 dez. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 / PL - Poder Legislativo Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 10369, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink=1-98-24-1968-11-28-5540>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 5800, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CATINI, Carolina de Roig. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 11 maio 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENACTUS. **Enactus.or.br**. Site. S/d. Disponível em: <http://enactus.org.br/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p.25-42, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGg78s8Pmp5x/?lang=pt#>. Acesso em: 28 abr. 2024.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, maio de 2012. Disponível em: http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-2012.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). **Extensão Universitária**: organização e sistematização. Organização: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). **Plano Nacional de Extensão Universitária** - Edição Atualizada. Natal, 8 de maio de 1998. Edição atualizada 2000-2001. Disponível em: http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnex-tensao_1.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318844553_Indissociabilidade_entre_Ensino_Pesquisa_e_Extensao_um_principio_necessario. Acesso em: 14 jul. 2023.

HAAS, Celia Maria; BUTROS, Viviane Lorena. O acompanhamento de egressos na política de avaliação institucional da educação superior brasileira: efeitos na definição das políticas acadêmicas de universidades. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**, Año 4, n. 7, dic. 2017/jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/28/68> Acesso em: 17 jul. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradutora: Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LONGWOOD.EDU. **Sam Walton's Students in Free Enterprise Program** (SIFE). Site. S/d. Disponível em: <http://www.longwood.edu/staff/marksemb/sife.htm> Acesso em: 23 mar. 2023.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária**: 1975-1999. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37970>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PERCIO, Alfonso; FLUBACHER, Mi-Cha. 2017. Language, education and neoliberalism. In: FLUBACHER, Mi-Cha; PERCIO, Alfonso. (eds.) **Language, education and neoliberalism**. Critical Studies in Sociolinguistics. Multilingual Matters, 2017. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017. p. 1-18.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 17 fev. 2023.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: a extensão a partir dos estudantes da Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

EXTENSIÓN CURRICULARIZACIÓN: extensión de estudiantes de Pedagogía de la Universidad Federal de Fronteira Sul (UFFS)

THE CURRICULARIZATION OF EXTENSION: the extension from Pedagogy students of the Federal University of Fronteira Sul

Ademir Luiz Bazzotti* 

Marilane Maria Wolff Paim** 



Introdução

Por que estudar a experiência dos estudantes da Pedagogia com a extensão no processo da curricularização?

Esse artigo faz parte da pesquisa realizada entre 2021 e 2022 para compor a dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A pesquisa teve como objeto a curricularização da extensão na formação de professores e definiu como problema: quais são os olhares dos estudantes da Pedagogia da UFFS quanto à condição de protagonismo prevista pelas diretrizes da curricularização da extensão?

Essa parte apresenta os dados parciais e análise da pesquisa de campo, estruturada a partir do objetivo específico de analisar os saberes e conhecimentos dos estudantes do curso de pedagogia da UFFS sobre a extensão na vivência acadêmica e possíveis contribuições quanto à identificação e permanência no curso. A pesquisa bibliográfica revisou os conceitos e diálogos

* Universidade Federal da Fronteira Sul.

** Universidade Federal da Fronteira Sul.

possíveis tratando da extensão (Freire, 2017; Gadotti, 2017), tomada na imersão do conjunto teórico da pedagogia libertadora (Freire 1996; 2017; 2020); de currículo, realizados com base nas teorias críticas (Moreira; Tadeu, 2011; Pacheco, 2009; Silva, 2010; Libâneo, 2018; Young, 2014); e da interdisciplinaridade (Libâneo, 2018; Thiesen, 2008).

A definição de carga horária mínima em atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação remete a várias implicações e questionamentos. Questões que abrangem a organização institucional e pedagógica da educação superior. Dada pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) e a Resolução CNE/CES nº 7/2018 (Brasil, 2018b), as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DEESB) (Brasil, 2018a), chamada também como curricularização da extensão. Definição que apresenta desafios imediatos na estruturação curricular, mas também implicações no contexto da formação docente.

Olhando para esse contexto e constituindo uma reflexão prática que se pensa esse movimento da curricularização, a investigação partiu da realização do estado do conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014; Morosini; Nascimento, 2015) e suas técnicas, em que confirmou a importância do estudo tendo como objeto e corpo da pesquisa a curricularização da extensão na formação de professores.

A decisão pelo campo de investigação observou na instituição, UFFS, em sua missão e no curso de Pedagogia, como um ambiente representativo no contexto da formação de professores. Esse recorte foi importante e necessário para a viabilidade da investigação. A UFFS, que tem abrangência mesorregional, foi gestada com a missão de contribuir na política de formação de professores. Os dados indicavam a oferta em licenciatura em 30 do total de 54 cursos¹.

Dados que também exigiram limitar na Pedagogia, diante do universo de cursos de licenciaturas da instituição. A análise parte do levantamento sobre quem são e quais são os olhares dos estudantes, pois é a estes que se direciona em grande parte a intencionalidade das diretrizes apresentadas na Resolução CNE/CES nº 7/2018 e seu Parecer CNE/CES nº 608/2018 (Brasil,

¹ Site da UFFS (www.uffs.edu.br).

2018a, 2018b). Na rede de fios que ligam política à dimensão pedagógica se apresenta o estudante, cujo protagonismo na extensão universitária se discute no Brasil desde a década de 1960.

O fato é que caberá aos estudantes o direito aos mínimos de formação em práticas de extensão, incidindo no percurso e nas possibilidades formativas. Nessa escolha da pesquisa, que partiu dos estudantes da pedagogia da UFFS, se descrevem sentidos relacionados com a organização do curso e da mobilização em torno da perspectiva da extensão crítica. De menor influência, nesse recorte há afinidades entre o pesquisador e os saberes da sua trajetória e atuação em relação ao objeto de pesquisa.

No período de realização desta pesquisa, especificamente em junho de 2022, levantamos que o curso de Pedagogia se faz presente em quatro dos seis campi da UFFS (Chapecó, Erechim, Laranjeiras do Sul e Realeza) e oferta até 250 vagas de ingresso anual. Os dados foram acessados por meio de busca realizada no *site* da UFFS. Ainda, em junho de 2022, identificamos 10.135 matrículas ativas nos cursos de graduação e, destas, 1.016 são vinculadas aos cursos de Pedagogia. Os estudantes da Pedagogia representam 10% dos matriculados na instituição. Da presença do curso e sua trajetória, encontramos 568 concluintes, 939 matrículas inativas, num registro total de 2.523 matrículas².

Na investigação, os procedimentos metodológicos contemplaram estratégias para inserção do pesquisador no campo de pesquisa, critérios para inclusão dos sujeitos da pesquisa (no caso, os estudantes) e aplicação de instrumentos quantitativos (formulário) e qualitativos (entrevistas) para coleta de dados. Uma investigação do tipo social de abordagem qualitativa (Minayo; Deslandes; Gomes, 2002), orientada pelo método dialético (Sánchez Gamboa, 1998), cujos procedimentos e análise se constituem de movimentos que visam descrever e produzir síntese na relação entre a totalidade do objeto no campo de pesquisa e suas especificidades.

A inserção no campo se deu no cenário de retomada gradual de atividades presenciais por conta da pandemia do covid-19. Nela foi composto o

² Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNDZkOGI3MmMlZmNiYy00YmMyLWExODQlMDFkNTAwYjhmOTFmIiwidCI6ImU3MzFkM2I4LTVhMmEtNDMxYy04NTMlLWQ4N2U5ZGYzNDNkNCJ9>. Acesso em: 1 jul. 2022.

grupo de sujeitos da pesquisa que, na primeira etapa, foi constituído de 45 estudantes. Cada participante recebeu uma codificação com o uso do sistema numérico de 1 (um) a 45 (quarenta e cinco), designação que seguiu a sequência da ordem de recebimento das respostas.

A codificação evita a identificação dos estudantes e garante confidencialidade do conteúdo fornecido. A mesma codificação dos estudantes foi mantida para os casos que aceitaram participar da entrevista, segunda etapa da pesquisa de campo, que visava, dependendo da necessidade, produzir maior profundidade na análise do conteúdo prestado entre uma e outra técnica de pesquisa.

Os estudantes da Pedagogia da UFFS na pesquisa

A partir do movimento que passou pelo contato e o acesso do pesquisador ao campo e aos sujeitos, foi realizada a coleta de dados em duas etapas da pesquisa de campo. A sistematização e análise dos dados foi realizada com base na técnica da análise de conteúdo (Minayo; Deslandes; Gomes, 2002). A descrição aqui apresentada abrange alguns aspectos sociais e econômicos do grupo de pesquisa.

A visão de mundo dos seres humanos tem relação com o contexto em que se encontra e de um conjunto de fatores e aspectos que podem apresentar interligações entre si e as condições do seu próprio desenvolvimento. Fios que se ligam ao contexto social e cultural e marcam as etapas importantes de vida. São questões sobre os saberes, as vivências, a experiência, enfim, das lutas e das condições de vida.

A faixa etária característica do estudante de pedagogia da UFFS que participou da pesquisa é 51,1% de 18 a 25 anos, 17,8% entre 26 e 29 anos e 31,1% entre 30 e 60 anos³. Estes dados indicam que os jovens tendem a ser maioria no curso, todavia, os percentuais daqueles que possuem mais de 25 anos apontam para a necessidade de um olhar crítico: pensar a educação superior como um lugar que se constitui para além da dita regularidade, tal como prevê a estrutura do sistema educacional quanto ao fator idade.

³ Dados organizados pelo autor (2022).

No caso em estudo, quase um terço dos participantes da pesquisa possuem mais de 30 anos de idade, fato muito significativo. As variações etárias presentes no grupo de estudantes que se encontram fazendo um curso de educação superior trazem elementos dinâmicos sobre as particularidades de trajetória de vida, de identidade, da finalidade da escolha, da cultura e do lugar que se encontram. Muitos elementos possivelmente presentes no universo deste grupo.

A pesquisa não aprofunda as causas sobre esta característica etária, no entanto, ela é importante para conhecer estes sujeitos. E em relação a esta particularidade é provável que tenha relação com as condições de acesso à educação superior, diante da exigência de vida que requer primeiro olhar para a própria existência ou para os fatores mínimos das necessidades econômicas. Alguns subsídios que poderão aprofundar esta análise serão apresentados na parte que trata sobre a atuação no mundo do trabalho.

As condições objetivas de acesso à educação superior também têm relação com a oferta disponível da mesma. Nos auxilia na análise deste fator a presença da UFFS e sua constituição na mesorregião visando atender tal objetivo. A instituição se constitui em 2011, quando ocorre a expansão da rede federal e que tinha como princípio interiorizar a educação superior pública. Anteriormente a isso, a oferta estava concentrada na região litorânea ou em grandes centros urbanos (UFFS, 2017).

Essa situação contribuía para a mudança dos jovens para grandes centros onde se encontrava a oferta, deixando as localidades que por sua vez eram desassistidas do acesso à educação superior. Na busca da formação estes não retornavam aos lugares de origem. Entre a distância dos locais de oferta da educação pública e os limites para manter-se nas instituições pagas presentes na região acabavam constituindo dilemas quase intransponíveis para os jovens quanto à continuidade nos estudos. Isso gerava, também, descontinuidades ou pausas entre as etapas de formação, num cenário que acentua as diferenças sociais e culturais (UFFS, 2017).

O atendimento de demandas originadas desta característica histórica da região ainda está presente, inclusive camuflada diante dos impactos da situação econômica e das necessidades dos sujeitos. Afinal, a presença e o esforço institucional não atuam sem interações com a realidade em que o processo de oferta ocorre, o que se dá num processo contínuo.

O ingresso na educação superior é um momento que tende a gerar mudanças na vida dos estudantes. Independentemente se isso ocorre logo após a conclusão do ensino médio ou se um pouco mais tarde, em ambas situações o sistema social gera uma expectativa maior em certa faixa etária. Neste acesso incidem desafios e responsabilidades específicas advindas da existência e dos saberes deste ser social e que tem relação com a organização da vida, do cotidiano e também com os aspectos em que se depara no ambiente e modo de ser da academia.

São diversas possibilidades como a mudança nos relacionamentos de grupo social, de moradia, de transporte, preocupação com horários, novos conhecimentos sobre a organização da etapa de formação que ingressa, ambientação e novas relações. Enfim, um grande movimento de vida e que, conforme avança o curso, vão ao encontro de novos desafios, de tempo em tempo, passando a assimilar algumas questões bem como tendo experiência sobre o vivido.

Elementos do contexto, de tempo e lugar dos sujeitos da pesquisa na revelação do problema de investigação. Além disso, encontramos entre os estudantes da Pedagogia da UFFS relatos sobre a incidência das condicionantes de classe social e suas implicações na vida de quem trava uma luta para constituir sua história e trajetória, descritas na perspectiva pessoal.

Eu vim de uma capital⁴ e estou na sede deste campus da UFFS há dois anos. Eu decidi voltar para minha cidade natal, tentar uma vida um pouquinho menos corrida. E eu já tinha projetos de voltar a estudar, eu queria voltar a fazer um curso universitário porque eu não tinha uma formação superior. Estudei até ao ensino médio, terminei no EJA porque também as coisas ficaram difíceis ao longo da vida. Aí eu decidi vir embora para cá. Então eu vim com as roupas, uma mala, sem nada, então tive que começar a me estruturar para poder arrumar um lugar para morar e se manter, trabalhando e estudando não é fácil (Estudante 41).

Na fala percebemos a ênfase em busca de uma vida equilibrada, o que implica na dedicação ao trabalho para a subsistência e abraçar a oportunidade de desenvolvimento num curso superior. Estudante 41 indicou estar no

⁴ Descrito modo genérico para garantir o direito à confidencialidade da informação prestada e evitar a identificação do estudante.

curso superior como uma oportunidade, a qual acessou através da divulgação em grupo de mensagens instantâneas (WhatsApp) e que permitiu obter maiores informações diretamente com quem compartilhou o conteúdo.

O acesso aos sujeitos que simpatizam com a ideia de se desenvolver a partir da formação de professores se encontra na ampla e complexa trama de desafios presentes no próprio atendimento da finalidade da UFFS. Tais como aqueles que estão no domínio e são conhecidos pelos estudantes da pesquisa. Os relatos fornecem dados que apontam também para a necessidade da universidade ser mais conhecida:

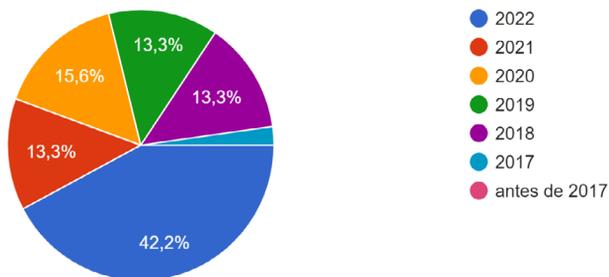
Aqui no próprio município da região ou às vezes próximo e nem sequer os jovens sabem que existe a universidade. Você pergunta se tem conhecimento da nossa Universidade Federal da Fronteira Sul? Como é que é? Você sabe os cursos que tem lá? E às vezes a resposta é que não sabe. Então, eu digo que moro lá na fronteira e sempre eu pergunto pros jovens, a maioria que eu pergunto não sabe sobre a existência da federal aqui, Campus Chapecó, e nem dos outros Campus. (Estudante 16).

Na análise sobre as características do estudante da Pedagogia da UFFS na pesquisa, percebe-se uma presença maior de sujeitos com o ingresso recente no curso, ou seja, para a maior parte, a vida acadêmica teve início até um ano antes do período da coleta de dados, conforme demonstra o Gráfico 1. Isso pode ter implicações no processo de **compreensão do** que envolve a vida acadêmica, no entanto, também depende de como o fazer universitário e da educação superior é apresentado e realizado. Dentre este fazer, a familiaridade do estudante se consolida com maior significado naqueles processos de caráter continuado.

Gráfico 1: Ano de início da Pedagogia na UFFS dos estudantes da pesquisa – 2022

Ano em que iniciou a Pedagogia:

45 respostas



Fonte: Organizado pelo autor (2022).

Outra característica identificada é a predominância feminina no curso, algo que com possíveis implicações quanto às diferentes possibilidades de vivências e de olhares dos estudantes em relação ao objeto. Em resposta à pergunta sobre sexo, 82,2% marcaram a opção feminino, 17,8% masculino, sem repostas para as opções transexual e prefere não responder⁵.

A feminilização da profissão de professores é descrita por Nóvoa (1999) quando estuda a constituição da profissionalidade docente. Numa análise dos movimentos históricos que marcam a trajetória dessa profissão, chega a compor um modelo de análise. A feminilização é identificada num contexto do século XX em que os avanços da regulação e da profissionalização entram em crise com relação ao lugar social ocupado. A fase é marcada por contradições entre as exigências de um lugar social, o que é ambíguo diante das condições de classe, sentido em que não se encontra na elite sob o aspecto econômico e nem nas massas populares, diante da condição intelectual.

Do conteúdo recebido, analisamos alguns elementos sobre as condições e o valor dado pela classe trabalhadora e da população do campo acerca

⁵ Dados organizados pelo autor (2022).

da importância da escolaridade. Um fio na grande rede de relações que se estabeleceu historicamente no contexto de adversidades para o acesso à educação pelas camadas populares.

A partir das entrevistas foi possível perceber os desafios que enfrentam os estudantes, tais como a distância a percorrer entre a localidade de residência e a do campus. O isolamento no período da pandemia⁶, que em tese poderia aliviar tal questão, apresentou outros desafios como o acesso a equipamento, rede e dificuldades em operar. Caso que levou um estudante a optar por fazer menos componentes curriculares mesmo diante do atraso que tal escolha causou no percurso da formação (Estudante 3). Diante do breve contato com o contexto escolar, tido no período que requereu o isolamento social, e tomados os devidos cuidados:

Foi uma experiência para mim bem produtiva. Poder sentir as dificuldades que eu tinha no momento também em manter de forma remota, né?, estudando e fazendo o curso e a dificuldade que os alunos também encaram em sala de aula. Como alunos do campo muitas vezes os pais não tem uma formação, tipo, adequada para orientar os filhos nas atividades, sabe? Aí a gente vai pegando as dificuldades e vai pegando também um certo amor pela profissão em si (Estudante 3).

Quando o grupo social, neste caso aí direcionado para o contexto familiar, assume a responsabilidade da educação ao mesmo tempo que assimila possuir limites, os quais são dados nas relações culturais e de poder da própria estrutura social, temos o princípio da identidade que se constitui a partir de questões objetivas, presentes nas relações de classe, como nos é revelado na entrevista: “Então, a gente se volta mais à educação para a classe trabalhadora, a que eles usam assim. Como a escola do campo, lá são filhos de trabalhadores, são filhos de pais que têm pouca instrução. Eles precisam de um apoio a mais, sabe?” (Estudante 3).

Olharmos quem são os estudantes da Pedagogia da UFFS nos possibilita estabelecer diálogos sobre a condição de se tornar professor no contexto contemporâneo. A pedagogia está entre as profissões marcadas como lugares

⁶ Relato sobre as condições diferenciadas na realização de atividades no período das atividades não presenciais (trabalho remoto) foi conteúdo na fala do grupo de pesquisa: Estudante 3, Estudante 15, Estudante 16 e Estudante 32.

reservados para a atuação das mulheres. E isso, sob a questão da igualdade, constituem desafios que vão além do que levantamos na pesquisa, pois o professorado também tende a se constituir como espaço destinado à classe trabalhadora que busca qualificação. Trata-se de uma questão de classe social cuja perspectiva da dedicação ao trabalho emerge desde a idade escolar.

A partir do levantamento da pesquisa de campo, chegamos a análise sobre a presença do trabalho junto à vida acadêmica. Trabalhar é característica marcante na vida dos estudantes da pedagogia da UFFS, os dados coletados por meio do questionário indicam que 73,3% dos participantes da pesquisa, além de estudar, trabalham e 26,7% marcaram que não⁷.

O trabalho é fator de subsistência, mas também uma condição histórica pela qual o humano produz cultura e tecnologia. Não por demérito, mas diante da evolução das possibilidades de condições da vida humana, é questionável a implicação de condições favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades e ao equilíbrio de vida saudável, como a acumulação de tarefas em relação às horas dedicadas no desafio de conciliar trabalho e estudo⁸. Esta parece ser uma condição de três para cada quatro estudantes de pedagogia da UFFS. Nesta exposição de dupla exigência, os sujeitos produzem saberes a partir do vivido.

Então, para eu conciliar, neste ano eu peguei estágio porque vou ter uma renda mais fixa. Eu trabalho com encomendas e nem toda semana eu tenho essa renda, então fica difícil. Ai eu peguei o estágio, continuo fazendo minhas coisas naqueles horários corridos, né? Então, eu não tenho tempo e vou tirar para estudar no final de semana (Estudante 41).

Os dados apontam para a análise de um cenário que envolve alternativas, tais como atuar no estágio não obrigatório, caso confirmado pelo Estudante 15, que se encontra no segundo contrato, trabalhos sazonais ou no apoio da renda familiar, como casos no microgrupo social: “[...] meus pais são agricultores e eu também, agora estou estudante, mas sempre que posso ajudo o meu esposo na agricultura” (Estudante 3).

⁷ Dados organizados pelo autor (2022).

⁸ A UFFS tem sido campo de investigação por outros pesquisadores. Sobre o assunto ver: FASSINA, Alexandre Luis. **Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2423>. Acesso em: 20 out. 2022.

Ao tempo em que se fala do que é óbvio, os dados sugerem que os estudantes pensam a realidade não nos limites das condicionalidades, mas na identificação das possibilidades e oportunidades, mesmo que sejam de caráter restrito. Uma afirmação apresenta o contexto do grupo: “Todos os meus colegas trabalham durante o dia e estudam durante a noite. Eu fazia o estágio não obrigatório pela manhã numa escola. Então eu auxiliava na Secretaria, fazia o atendimento aos pais, professores e alunos o que precisava ali” (Estudante 41).

Os estudantes de Pedagogia da UFFS devem ter algo para dizer, pensar e desenvolver sobre este desafio que os expõe diante das exigências dadas no percurso da profissionalização e ao mesmo tempo da ocupação laboral. Saberes sobre as atribuições, as habilidades, as relações humanas, das identificações, das artes, da criação, das formas de poder, permeados de valores e crenças e de como se leva a vida adiante. Leituras de mundo apontadas por Freire (2021) sobre o saber e a cultura que os trabalhadores possuem, visão de mundo e da realidade que, tomados pelo pensar do senso comum, do empírico ou do mítico, está no pensamento e na possibilidade da interação com os processos de educação crítica para a sua emancipação.

Esse contexto provoca a pensar se o currículo dialoga ou silencia sobre o saber e a cultura que emerge do contexto vivo. Isso diante do dilema no qual a busca pela profissionalização se destina ao movimento de ir ao encontro da essência humana, de ir além e não se limitar ao condicionamento da relação entre trabalhar e sobreviver. A ocupação com o trabalho é o ser social puxado para a existência e o movimento de entregar a potencialidade, a vitalidade para atender as necessidades elementares.

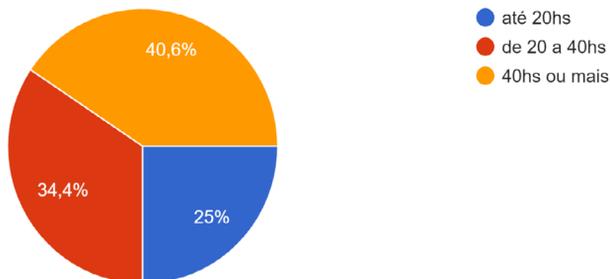
Em Freire (2021) há algo a mais do que condicionamentos que é a força de ir em busca, de seguir adiante ante o que tende a se considerar como adversidades. Um movimento existente no processo de transformação, de fazer a própria história ou ainda fazer a história do coletivo ao qual se identifica no contexto histórico, social e cultural.

Uma característica do estudante de Pedagogia da UFFS é que, daqueles que estudam e trabalham, a dedicação laboral se dá em carga horária semanal com vinte ou mais horas por semana. As informações que sugerem essa realidade constam no Gráfico 2. Falamos de uma exigência significativa de dedicação ao trabalho.

Gráfico 2: Carga horária de trabalho dos estudantes da pedagogia da UFFS

Se trabalha, qual a carga horária semanal

32 respostas



Fonte: Organizado pelo autor (2022).

Pode ser considerada exaustiva a acumulação entre a ocupação de uma jornada diária de trabalho somada a dedicação ao tempo de estudo, de modo que totalize a metade do ciclo de um dia. Também aquela que meia jornada de trabalho somada ao tempo de estudo já pode ser o limite. Temos elementos importantes para considerar que o tempo acadêmico é parte da vida exigindo, sem importar como é alargada a dedicação e o comprometimento destes sujeitos.

Consideramos também que o trabalho se constitui a partir de um esforço dedicado pelo sujeito à determinada tarefa, de modo que estudar deve ser considerado na categoria de trabalho intelectual. Ele requer que seja destinada energia por parte do sujeito, sem a qual o objetivo não é atingido ou o é de modo parcial. Afinal, na relação entre o trabalho e o estudo pode se aprofundar outra discussão sobre qual deve vir antes em termos de priorização ou o que gera mobilização e envolvimento do sujeito.

Não aprofundamos a consulta sobre o tipo de trabalho ou especificidades das ocupações nas quais se dedicam os estudantes de Pedagogia da UFFS. Porém, levantamos dados sobre o tipo de vínculo. Formulamos sobre à atuação no mundo do trabalho nas categorias caracterizadas, conforme a questão de amparo legal quanto às relações de trabalho e 81,8% marcaram

a opção que indica uma relação “formal (contrato, registro em carteira, ACT, estatutário, concursado)”, enquanto 18,2% apontaram “informal (autônomo sem registro ou trabalhador de aplicativo ou entrega)”⁹.

Dos que trabalham, nos parece que um em cada cinco estudantes atuam em ocupações informais e esse é outro fator que descreve o perfil do estudante da pedagogia da UFFS no grupo de pesquisa.

Problematizamos esse esforço que parte do acadêmico e sobre o qual pesa a expectativa em relação à qualidade da formação desejada. Algo para se pensar o fazer institucional, numa definição importante sobre a sua essência e existência:

A definição das áreas de atuação acadêmica é orientada pela missão, pelos objetivos gerais da UFFS e pelo Projeto Político Pedagógico (PPI), que colocam claramente a prioridade de investir tanto na formação de atores que promovam a mudança social, como na produção de conhecimentos que atendam às necessidades da região e, ao mesmo tempo, projetem a Universidade no cenário acadêmico e científico mundial. A integração orgânica das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão é condição indispensável para que haja uma convergência entre as atividades de formação e as de produção de conhecimento, na concretização desses objetivos. Dessa forma, é indispensável garantir a equidade das três áreas-fins da Universidade, que devem estar presentes tanto na gestão dos recursos como na delimitação das áreas de inserção (UFFS, 2017, p. 36).

O desafio central da existência da instituição é colaborar com o desenvolvimento regional, instrumentalizada pela produção científica e tecnológica, através de processos participativos que produzam a história sob os aspectos da “realidade sócio-histórica, econômica, política, ambiental e cultural da sua região de inserção” (UFFS, 2017, p. 18). O que estamos levantando com a pesquisa é um esboço que dimensiona a grandeza do desafio constituído na dimensão humana. Não tratamos de um foco dualista entre fazer ou refazer a mesorregião, mas da implicação da missão quanto ao desenvolvimento humano no processo.

Na dimensão individual, pensamos que os estudantes vislumbram atuar no campo da formação profissional em andamento, seja este lugar o resultado de escolha ou de oportunidade. Deste modo, consideramos importante

⁹ Dados organizados pelo autor (2022).

analisar informações sobre a possibilidade de já se encontrarem atuando em trabalho alinhado ou próximo do curso. Tomamos a formação de professores como recorte deste alinhamento almejado e definimos a educação como natureza elementar. Os dados analisados partem das respostas do formulário ao questionamento “Relação entre a formação e o trabalho ocupado”, que resultou em respostas de que 48,5% trabalham na educação, 42,4% trabalham noutro ramo e 9,1% reportam a opção outro¹⁰.

O conteúdo apresentado auxilia na compreensão das principais questões da vida e dos desafios em relação à formação quando tomados desta análise sobre as características dos estudantes da pedagogia da UFFS. Questões que dificilmente podem ser vistas no campo das exigências de desenvolvimento acadêmico sem que haja uma interação ou uma abordagem de investigação. São vidas que abraçam um amplo esforço para constituir lugar e identidade social.

Saberes dos estudantes da Pedagogia da UFFS sobre e a partir da extensão

Reverendo o histórico da UFFS, identificamos políticas e decisões que orientam a identidade da instituição a partir de um fazer que contempla o movimento, a ação e a participação. Desafio para uma atuação que interaja com o contexto social e cultural caracterizado na sua área de abrangência. Desde sua criação, a UFFS se constitui universidade pela mobilização e envolvimento dos movimentos sociais e de apoios que discutem, pensam e defendem sua presença num contexto que se faz com base em leitura crítica da realidade social e econômica da região (UFFS, 2017).

Os princípios da instituição são constituídos de argumentos que visam sustentar coerentemente as políticas de gestão e orientar a ação pedagógica. A constituição da UFFS ocorreu num contexto macropolítico de condições favoráveis a decisões e de respaldo ao desenvolvimento do projeto. Não se resume a um fenômeno de força exclusivamente local, mas da necessidade diante da oportunidade de ser implementada como instituição, por conta

¹⁰ Dados organizados pelo autor (2022).

das políticas como a expansão da rede federal, de combate à exclusão e dos sistemas de ingresso. Seus documentos dizem que a instituição abraça tais necessidades (UFFS, 2017).

A UFFS se define uma “universidade pública, popular, gratuita e democrática” (UFFS, 2017, p. 32) e tem sua missão caracterizada pelas políticas de acesso e de permanência e estes, por sua vez, dialogando com suas políticas para as atividades acadêmicas. A identidade institucional está implicada com o conceito de educação popular para além daquele tradicional de universidade popular. Constitui numa forma de se fazer educação superior orientada por estudos de abordagem crítica:

O conceito de educação popular defendida por Freire busca mudar a realidade opressora, de forma a permitir a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos, atuando como elementos de transformação, que, através do diálogo participativo, procura recuperar a oralidade e a história individuais, pois *‘já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão’* (Freire, 1987 apud UFFS, 2019, p. 18).

Dialogamos com esta definição quando referenciamos o conceito de extensão como um processo que não objetifica o ser humano, atua para considerá-lo parte na interação com o extensionista mediatizado pelo diálogo e objeto do conhecimento. Essa interação pressupõe espaços para que os saberes e os conceitos científicos interajam numa construção de uma nova situação no contexto real. Diretrizes da educação crítica na qual os seres humanos se educam entre si e em comunhão com um objeto, nunca sozinhos e nem na relação unilateral (Freire, 2020).

Essa investigação abrange os desafios presentes no campo da extensão e esta, por sua vez, é um dos elementos que estruturam a autonomia administrativa e pedagógica da universidade. Junto com os estudantes da pesquisa, analisamos como a extensão está presente na convivência acadêmica. A curiosidade proposta no instrumento de investigação é se os participantes recebem informações sobre as formas possíveis de atuar em atividades de extensão. Como quem pede licença para entrar na casa visitada, pedimos ao habitante dela o que ele pode nos apresentar a partir do que fica com ele ante ao vivenciado e do ocorrido no percurso.

No cenário são analisados desafios referentes à extensão que faz parte dos processos formativos da educação superior. Considerando que a parte está contida no todo e o todo se dá pela síntese da relação de complexidade entre as partes, observamos que os estudantes de Pedagogia da UFFS estão divididos entre os que já receberam informações sobre as possibilidades de atuar em atividades de extensão, 51,1% na pesquisa, e aqueles que não receberam, 48,9%.

A partir da análise crítica vimos não haver um domínio sobre o tema de modo que se pudesse chegar a uma opinião do grande grupo sobre o assunto. Há informação acessada que requer maior apropriação do estudante em relação à extensão, para que, junto com o ensino e a pesquisa, possam constituir uma existência de indissociabilidade integradas e/ou articuladas no processo formativo. A investigação não aprofundou sobre possível domínio de elemento A sobre B, se assim fosse codificada a tríade universitária. Também não se voltava a apurar sobre os desafios ou possibilidades da organização institucional em relação aos mesmos.

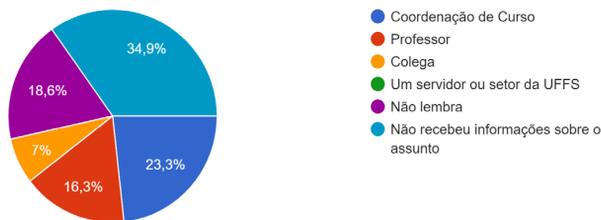
Analisamos que a promoção da extensão passa pela informação obtida pelos estudantes sobre a possibilidade de atuar nela e a partir daí se constituir em vivência no processo formativo. Observamos a atuação de sujeitos da comunidade acadêmica para esta promoção. Conforme apresenta o Gráfico 4, a Coordenação de Curso e os professores tomam a iniciativa de prestar as informações sobre as possibilidades de fazer da extensão parte do percurso do estudante¹¹.

¹¹ O Curso de Pedagogia do *Campus* Realeza iniciou o curso neste ano e formulou a proposta de PPC contemplando a previsão da exigência da carga horária mínima de 10% em atividades de extensão.

Gráfico 4: Quem comunicou sobre a possibilidade do estudante da Pedagogia da UFFS atuar em atividades de extensão – 2022

Caso você já tenha recebido informações sobre como o estudante pode atuar em atividades de extensão, indique quem comunicou:

43 respostas



Fonte: Organizado pelo autor (2022).

Observamos que o grupo de estudantes que não recebeu informações sobre a participação em extensão universitária, somados à parte que indicou não lembrar quem foi o autor do comunicado, compõe um conjunto que se aproxima quantitativamente do cenário observado na questão sobre ter conhecimento da possibilidade do estudante atuar em extensão.

Na interação com o grupo de estudantes, analisamos os dados sobre como ocorrem os movimentos de acesso aos projetos e programas acadêmicos. Pensamos que as situações sobre este processo possuem as seguintes características:

- a) o estudante é informado sobre a existência da ação acadêmica através da chamada para participantes;
- b) a chamada pode oferecer bolsa ao participante ou motivar para a participação como voluntário;
- c) o estudante se envolve na ação quando percebe que é do seu interesse e identifica que ele atende ao que é requerido;
- d) a informação direcionada individualmente;
- e) limites e potencialidades diante dos meios e formas de informar sobre a realização das ações e chamada para participação do estudante.

Esta caracterização é produzida a partir da análise sobre as diversas possibilidades de caminhos que podem ocorrer no movimento em que se encontram a ação de extensão e o estudante. A informação sobre a chamada e a realização da ação tende a receber maior esforço nos casos do oferecimento de bolsa, é quando o assunto se propaga combinando diferentes formas de divulgação como: editais, e-mail institucional, comunicação em sala, mídias sociais, dentre outros. Sobre estes meios, o apontamento crítico dos estudantes é sobre os limites quando o processo se restringe à divulgação institucional, mensagem de correio eletrônico, intenção propositiva almeja caminhos mais próximos dos estudantes.

A informação tende a ser melhor compreendida quando ocorre pessoalmente ou em grupo (caso de ocorrer na turma), que é quando a interação do professor ou coordenação de curso que, além de enfatizar, facilita e esclarece dúvidas. O apoio de setores administrativos também amparou o estudante com dúvidas tipo se atende o requisito, que documentos necessita, quais os procedimentos. A mobilização direcionada, principalmente de cunho individual, ocorre na possibilidade de participação voluntária, como no caso de dedicação exclusiva aos estudos.

Percebemos que o processo é marcado pelo contexto da incerteza e a possibilidade construtiva. Do contexto são situações em que a informação não está no domínio do estudante: “Então, eu vi o edital, mas eu estava pensando que eu não poderia acessar o convite. Eu estava na primeira fase, depois eu perguntei pra Secretaria do campus que falou que eu poderia me inscrever no edital” (Estudante 15). Noutra, observamos uma postura que faz leitura da situação e formula acerca dessa:

Eu vejo que às vezes falta um pouquinho essa comunicação, mais divulgação. Claro que tem todo um esforço dos setores e tal. Mas pelo que eu conversei com os colegas assim, geralmente, eles ficam sabendo mais por convite de professores, né?, por essa divulgação, digamos assim, boca a boca. Então, também pelas redes sociais da instituição também, acho que é uma importante ferramenta de divulgação, mas talvez é pensar numa forma que isso chegue mais para as pessoas (Estudante 16).

Diante disso, analisando a via da autonomia e da emancipação, revisando os conceitos de extensão, comunicação e educação, observamos que

comunicar não basta para a promoção do ser humano. Quando tomada pela finalidade de disponibilizar ou prestar informação, a comunicação apresenta limites em relação aos termos formativos, principalmente por ter caráter unidirecional, que vai de um até o outro com limites de promover uma interação e de proporcionar a manifestação dos interessados em relação ao conteúdo (Freire, 2017).

Acreditamos que quem faz a instituição e suas políticas são os sujeitos que nela trabalham em conjunto com aqueles que nela estudam ou dela participam. Este fazer é mais dinâmico do que se apresenta neste registro, pois precisa ser produzido cotidianamente nas relações verticais, horizontais e transversais. Entendemos que, ao falar da pedagogia e da extensão universitária, não estamos nos referindo a abordagens genéricas, mas de um contexto com implicações dos valores e perspectivas que chegam no entendimento e na aplicação das definições institucionais e do modo de fazer os processos: fragmentados ou orientados pelo esforço de chegar ao objetivo comum.

No processo de comunicação que ocorre, tratamos sobre o quanto os estudantes de Pedagogia da UFFS se consideram informados em relação às possibilidades de acessar e atuar em atividades de extensão. Os dados deste questionamento direto e de múltipla escolha são apresentados no Gráfico 5. No conteúdo, há sinais de que o grupo não se sente suficientemente esclarecido quanto às possibilidades de atuar nas ações de extensão.

Gráfico 5: Estudante da Pedagogia da UFFS e a definição sobre estar informado acerca da possibilidade de atuar em atividades de extensão – 2022

Qual opção define melhor sobre você estar informado quanto a possibilidade de atuar em atividades de extensão:

45 respostas



Fonte: Organizado pelo autor (2022).

Este cenário aponta que, para cada três estudantes, apenas um se sente informado sobre como atuar na extensão e isso sugere que o assunto possa ser analisado num contexto de busca para o desenvolvimento do assunto. Não no sentido de serviço prestado, indução que as relações clientelistas e de consumo provocam nas relações sociais, mas na possibilidade de estender os processos a partir da dimensão pedagógica em todas as possibilidades, nas quais a comunicação se efetiva em ato educativo permeada pela dialogicidade. Na possibilidade de os estudantes sentirem insuficiência de saberem sobre a extensão, provoca uma análise crítica em relação à extensão que se almeja.

Tal questão provoca a pensar a concepção e a compreensão da extensão universitária, o que é, como faz e que formação proporciona. Não se trata de idealizar um processo de consenso, mas de considerar inadequado o processo ocorrer sem o conhecimento ou o acesso definido nas/das políticas, sem a qual faltará a crítica sobre os limites e as possibilidades. Junto com outros dados e análises que compõem este estudo, podem ser apoiados outros olhares sobre o assunto.

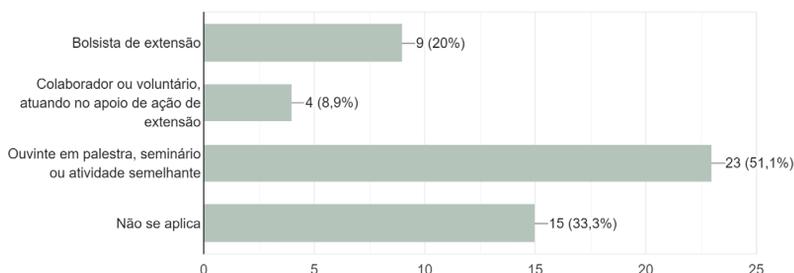
Informações prestadas sobre a extensão constituem parte do que tem sido assimilado pelos estudantes da Pedagogia da UFFS diante do percurso em que se encontram. Considerando ainda a intensa vivência dos processos originados da pandemia, o domínio sobre a extensão que se pratica ou se almeja no curso, pode ser demandante da prática. Questões que não estão dissociadas dos movimentos de conhecimento e da importância de interagir com as comunidades no território.

Pensamos sobre possíveis atividades acadêmicas que mobilizem a participação dos estudantes da pedagogia da UFFS. As opções disponibilizadas na questão foram constituídas de atividades extraclasse que tendem a ser mais frequentes a partir da observação do pesquisador. O Gráfico 6 mostra os dados das indicações dos estudantes. Para apoiar o entendimento sobre os dados, cabe dizer que apenas 5 (cinco) estudantes utilizaram a possibilidade de marcar mais de uma opção de resposta.

Gráfico 6: Estudante da Pedagogia da UFFS e a presença em situações de atividades acadêmicas curriculares que inclui a extensão – 2022

Já esteve em alguma dessas situações (pode indicar mais de uma opção)?

45 respostas



Fonte: Organizado pelo autor (2022).

Como pode ser observado, destaca-se o conteúdo sobre a participação dos estudantes na condição de ouvinte nas atividades com indicações quantitativas acima das demais. Olhamos como uma possível tendência de atividades do tipo cuja caracterização remete a problematizar sobre a natureza extensionista. A predominância de tais atividades não pode ser associada ao conceito de extensão tomado por este estudo, ou seja, aquele permeado pelo diálogo, interação cultural, processos de mudança e de com um ciclo de continuidade.

Todavia, podem se encontrar constituídos neste tempo histórico, no percurso de um processo ou da fusão de ambos, mobilizando os estudantes para atividades com algum sentido de existência. Cogitamos que a demanda pela atualização de conhecimentos, especialmente os contextuais, estejam na implicação de contribuir para a formação generalista da Pedagogia, especialmente as possibilidades diante das condições apresentadas no período pandêmico.

Percebemos indicações significativas, um para cada cinco estudantes, que responderam o formulário que tiveram atuação na condição de bolsista. O acesso à bolsa pode se dar não somente via a oferta da política da extensão, mas contém uma linha de corte quanto ao atendimento quantitativo de estu-

dantes a se envolverem nas ações acadêmicas. A oferta de bolsas de ensino, pesquisa e extensão é fator incentivador para a elaboração de projetos. Isso apoia e complementa a finalidade dos auxílios, que juntos visam fortalecer a permanência do estudante na universidade (UFFS, 2017). Definição que tem relação com as necessidades do estudante da Pedagogia da UFFS:

Essa bolsa de quatrocentos reais contribuiu nesse sentido das despesas¹². Quando eu vi a divulgação tinha essa oportunidade de ter a bolsa e a de ser voluntário. *Aí, se eu fosse só voluntário, não conseguiria participar, apesar de eu achar interessante a proposta (Estudante 3).*

Essa é uma questão importante porque a dedicação do bolsista tende a não se limitar à condição de ouvinte-participante nas ações. O acesso à bolsa ampara o estudante para se dedicar a uma atividade acadêmica, como é o caso da extensão, sendo também fator que influencia na decisão do estudante de participar nas atividades, havendo ou não a identificação de afinidade com o objeto e tema proposto na ação.

Há, é bastante importante, porque é como eu costumo falar até com os professores do nosso campus, a nossa universidade, como principalmente do nosso campus, não tem muitas políticas de permanência para nós que somos alunos de outros Estados. Então essa questão do envolvimento com as bolsas é algo que ajuda para que a gente permaneça na universidade. Então, sim, não tem como eu dizer que as bolsas não influenciaram (Estudante 38).

Analisamos a contribuição da extensão, o que pode incluir outras atividades acadêmicas, em relação à permanência do estudante. Além das definições conceituais, o processo de curricularização tem marcos legais. As diretrizes para a extensão universitária (Brasil, 2018a) apontam que a extensão a se fazer está para além da meta da carga horária dos cursos superiores. Ela remete a pensar sobre o esforço que o processo requer de tornar a extensão em currículo, algo que envolve pensar e repensar processos pedagógicos na dimensão formativa e de cultura institucional.

As definições da UFFS¹³ para a política de extensão ocorrem a partir de processos participativos de toda comunidade universitária, mas também aco-

¹² Está se referindo ao apoio no deslocamento entre localidade de moradia e a sede do *campus*.

¹³ Política de Extensão da UFFS. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2017-0004>. Acesso em: 10 out. 2022.

lhe conteúdos que dialogam com a Política Nacional da Extensão (Forproex), de 2015. Esta última, por sua vez, tem proximidade com as diretrizes para a extensão universitária (Brasil, 2018a). A participação social se apresenta desde as audiências públicas para a constituição da UFFS, passando por diversos fóruns e instâncias institucionais tais como a Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizada em 2010 e 2017, que define temáticas e ações prioritárias das atividades acadêmicas e a 1ª Conferência das Licenciaturas em 2015 (UFFS, 2017).

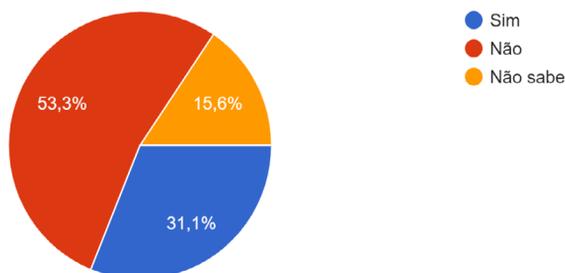
A relação de proximidade ou de distanciamento entre o que se pratica e o que é previsto nas normativas tende apontar sobre os avanços ou os desafios a serem superados no processo de integração ao currículo. Um esforço coletivo ou institucional para o atendimento do que se constitui em direito ao estudante.

O estudante de Pedagogia da UFFS entende não possuir participação em atividades de extensão, pois a maioria dos pesquisados respondeu não ter tido tal experiência e é o que sugerem os dados do Gráfico 7. Em relação ao conteúdo em que o grupo apontou não estar suficientemente informado sobre o assunto, construímos uma análise mais ampla do que representa a percepção deste coletivo em relação ao contato com a extensão universitária.

Gráfico 7: A definição do estudante da pedagogia da UFFS sobre ter participado em atividades de extensão – 2022

Já atuou em atividade de extensão

45 respostas



Fonte: Organizado pelo autor (2022).

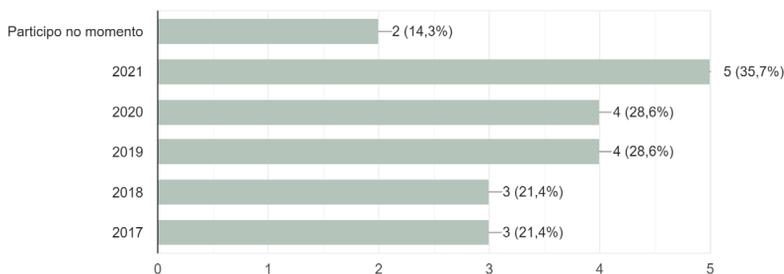
Há de se considerar na análise a ocorrência do fenômeno da pandemia e suas implicações no período da realização da pesquisa, período marcado por maiores dificuldades nas práticas educacionais, especialmente na extensão. Naquele momento de conviver com a insegurança, o desconhecido e a necessidade de isolamento social alteraram o cotidiano e dificultaram os planos de ação em elevado grau de dificuldade.

Pesquisamos uma problemática em movimento e dentro de um fenômeno de caráter excepcional. A incidência do ocorrido no período da pandemia em relação ao objeto pesquisado é demonstrado no Gráfico 8. Os dados foram compostos pela manifestação dos estudantes que já tiveram vivência em extensão e 5 destes 14 estudantes apontaram ter atuado em mais de uma ação e com diferente participação.

Gráfico 8: Ano com maior participação do estudante da Pedagogia da UFFS em atividades de extensão – 2022

Se sim, em que ano? (pode indicar mais de uma opção):

14 respostas



Fonte: Extraído do *GoogleForms*, formulário de pesquisa de campo (Apêndice D).

Ao destacarmos o ano de 2021 sobre esta participação do estudante na pesquisa em ação de extensão, pensamos na realização das atividades e seus desafios, como é o caso de se limitar ao uso dos recursos disponíveis e adaptados para ocorrerem através das transmissões virtuais e isso pode ter marcado a experiência. Porém, o acúmulo tende a mover expectativas em relação ao que a atividade acadêmica, em especial, a extensão, pode proporcionar em situações de contato com os grupos sociais. Neste sentido, os dados apontam

para um cenário de transição e de retomada de ações em ambientes para além da universidade ou da presença da comunidade regional¹⁴ nela:

Sim teve uma semana, agora não me recordo o nome, uma semana toda de apresentações, projetos e estudos que os alunos da pedagogia, que estão mais avançados, sei lá, quarta, quinta, sexta fase, fizeram pesquisas da pedagogia formal e não formal e trouxeram pessoas de fora de projetos que tem em assentamentos, de projetos indígenas e de pessoas que vieram de fora da universidade, contribuir, falar sobre o projeto que participava. Eu achei superinteressante, porque tem coisas que eu nem sabia que existia aqui na região e que tem. Projetos que foram criados através da universidade também. Isso daí foi bem legal, porque eu fiquei sabendo de coisas que até então eu não tinha conhecimento (Estudante 41).

A vivência no cenário atípico para possibilidades materializadas proporciona marcas e comparações por todos. Os estudantes da Pedagogia da UFFS elaboram e vão construindo no trajeto percorrido uma compreensão nesta relação entre o possível, o enfatizado e a expectativa:

Eu acho que o presencial nos oportuniza ter um olhar mais dedicado, pra gente olhar pra aquilo. Eu tenho impressão, quer dizer no remoto, a gente assistia, mas aí a gente tinha um questionamento, mas como estava sendo pelo YouTube ou por qualquer outro meio, a comunicação é um pouco mais difícil e às vezes entre tentar colocar a questão escrita naquele modo, a gente acabava por deixar a questão assim mesmo, para não incomodar, digamos assim, né? E quando está no presencial, lá na roda de discussão, a gente consegue dialogar, falar na hora o que a gente está sentindo parece ser mais prático, mais instantâneo, naquele momento. E também, eu não sei, eu gosto muito mais do presencial, tenho oportunidade ainda, até agora, de fazer as atividades remotas e algumas que valem ACC, mas eu ainda prefiro as que são no presencial. Senti um pouco de pressão, lá no início, para 'há vocês têm que fazer, tem que fazer, faz, faz, faz, faz', só que eu acho que não é o caminho. Eu acho que tem que ir por aquelas que tu te identifica, o assunto que estou tem mais interesse que realmente vai te fazer crescer, como pedagogo, como ser humano também, que vai te fazer refletir sobre essas questões e não ficar naquela produtividade de há eu tenho mais 2 horas, mais 2 horas, mais 10 horas. Então eu acho que a gente teria que

¹⁴ Comunidade regional é a definição da UFFS em seu estatuto (Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/estatuto-1. Acesso em: 19 out. 2022) para definir o segmento da sociedade, o corpo social abrangido pela instituição e que está além dos que integram o ambiente acadêmico. Por sua vez, a definição de comunidade universitária abrange todos os segmentos, a comunidade regional, o corpo docente, corpo técnico-administrativo e o corpo discente.

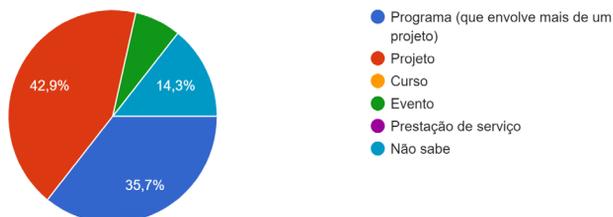
ser orientado lá no início das horas, mas ao mesmo tempo de algo que seja produtivo pra gente também, que seja engrandecedor e não que a gente saia correndo atrás de qualquer coisa, digamos assim. Quer dizer, nem é da nossa área, a gente nem tem interesse por aquilo, mas a gente está lá por causa das horas e acontece bastante quando está no final do curso (Estudante 32).

A partir destes dados de um recorte de tempo, seguimos elaborando sobre as características do processo da participação do estudante na extensão, o qual tem um contexto da base de formação e que perpassa pelas questões do ambiente e da cultura institucional. Cultura esta que resulta do acúmulo e das suas contradições numa perspectiva histórica. No movimento da pesquisa de campo, reunimos dados que destacam programas e projetos nas ações em que os estudantes atuaram, conforme apresenta o Gráfico 9.

Gráfico 9: Modalidades de extensão com maior participação do estudante da Pedagogia da UFFS – 2022

Caracterize em que tipo de ação de extensão ocorreu/ocorre a sua participação (se for mais de uma opção, indique aquela que considera principal):

14 respostas



Fonte: Organizado pelo autor (2022).

Sobre isso é importante destacar o que diz a estratégia 12.7 da meta 12 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014): “Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. Trata de uma definição com a indicação sobre o como fazer e para quem destinar, colocando para a extensão a finalidade de contribuir para a permanência do estudante na educação superior.

Entre o que prevê a meta 12 do PNE e a prática há uma complexa constituição do sistema educacional diante de um momento histórico. Entendemos que a norma projeta o fortalecimento da educação superior contando com a colaboração da extensão universitária, sendo uma estratégia para se chegar à meta de melhorar os indicadores de acesso e matrícula na educação superior, em que é preciso pensar que a caminhada não se faz sozinha no sistema educacional.

O apontamento para que o estudante atue na extensão através dos programas e projetos tende a implicar no sistema e na organização pedagógica dos cursos, assim como na política de permanência do estudante universitário. Visa fortalecer a educação superior e pode se dar num contexto de avanços e desafios. Ao descrevermos quem são os estudantes da Pedagogia da UFFS, trazemos questões sobre dedicação e superação deste estudante das classes populares para dialogar com o que este contexto espera dele. Ou seja, sobre as condições de desenvolvimento de sujeitos que lutam e resistem para além dos condicionantes nas quais se encontram.

As diretrizes para a extensão universitária – Resolução CNE/CES nº 7/2018 (Brasil, 2018a) – tratam de dimensões de cunho pedagógico e remetem às instituições a responsabilidade de contemplar no PDI e no planejamento institucional. Além disso, estabelecem bases que amparam o Estado a mensurar no sistema de avaliação das instituições e dos cursos o atendimento do exigido. O movimento para atender a demanda tende a ser verticalizado, da política educacional para a gestão universitária e a organização pedagógica.

Pensamos que os dados e análise da pesquisa colaboram na reflexão sobre o contexto e o processo da curricularização da extensão na possibilidade de fazer com a participação dos estudantes. A próxima parte desta produção relata e analisa outros conteúdos sobre a identidade e a contribuição com a permanência do estudante da Pedagogia da UFFS em atividades acadêmicas e de extensão.

Extensão e atividades acadêmicas para identificação e permanência na Pedagogia da UFFS

Estudando a experiência do estudante da Pedagogia acerca da participação em atividades acadêmicas e de extensão¹⁵, a pesquisa acolheu a palavra que melhor pode definir a participação do estudante nas atividades de extensão. Junto com os dados das entrevistas, a análise abrangeu o conteúdo acolhido que contém sobre participações em outras atividades acadêmicas, o que incluiu o exercício comparativo realizado pelos estudantes. O conteúdo que pode ser destacado em relação à participação dos estudantes de pedagogia da UFFS na extensão universitária é a oportunidade de **desenvolvimento, aprendizado e conhecimento**.

Este destaque é elaborado com base na interação entre o domínio conceitual e teórico em relação ao que é proporcionado pela vivência do estudante nas situações de ação no plano real, e não que a prática se sobreponha. Um movimento que não é retilíneo, mas que envolve etapas como a orientação, o estudo, o preparo, a implementação com o que os estudantes consideram situações futuras. Entendemos que se trata de vivências em situações presentes, que, por sua vez, atuam para desenvolver segurança e construção da autonomia.

Nos dados localizamos uma questão que requereu olhar metódico sobre o entendimento dos estudantes da pedagogia da UFFS quando fizeram referência ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no trato do objeto extensão universitária. Nas respostas encontramos uma posição sobre o assunto: “Foi uma experiência enriquecedora, pois possibilitou debates com os outros participantes e foi um primeiro contato com a realidade escolar” (Estudante 3). O acolhimento da resposta requer proble-

¹⁵ A extensão universitária tem sido tema de interesse dos estudantes da pedagogia da UFFS: MORTARI, Milena Amabile. “**Extensionar**”: do verbo quimérico às experiências da Extensão Universitária no Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. 2021. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4327>. Acesso em: 10 nov. 2022. SCHEPANIÁK, Keli Salí. **A extensão universitária**: olhares, perspectivas e possibilidades. 2019. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5032>. Acesso em: 10 nov. 2022.

matização sobre esta caracterização da atividade em relação à natureza da extensão universitária.

Uma questão a se pensar diz respeito à dinâmica do entendimento sobre a tríade universitária, a qual tem proximidade na presença das Atividades Curriculares Complementares (ACCs). Sem demérito a outras análises, percebemos com maior presença no contexto deste elemento que acolhe as atividades acadêmicas para aprimorar a formação. Na pesquisa de campo, os estudantes compreendem e expõe sobre o tema:

Foi bem explicado o que eram atividades complementares. Dentre elas, a gente tinha que cumprir horas de pesquisa, de ensino, de cultura e de extensão na pedagogia e aí a gente consegue acessar lá também o número de horas de cada um. [...] No primeiro semestre, lá na aula de introdução ao curso de pedagogia, já foi bem explícito as questões de ACC, mas às vezes a gente ainda acaba embaralhando um pouco a questão de, vai valer ensino? vai valer extensão? (Estudante 32).

Os estudantes com experiências em atividades acadêmicas como a extensão tendem a identificar o PIBID, o qual se volta para o desenvolvimento da formação profissional e possui uma natureza própria, por conta de algumas características de como se dá fora do ambiente da universidade e por considerar uma interação com a sociedade. Da atuação junto ao espaço da escola, o estudante da Pedagogia chega a algumas características sobre a realidade, acessada a partir da interação com os sujeitos que estão no espaço escolar. Experiências vivenciadas permitem a comparação deste Programa com a extensão realizada através do formato virtual.

Já no PIBID o que eu posso salientar é que a gente teve uma interação com a comunidade, porque na escola na qual eu participei era uma escola bastante periférica, então por mais que a gente estivesse dentro da escola, a gente tinha informações sobre a sociedade, informações sobre o bairro (Estudante 38).

Transmitindo tranquilidade em relação à escolha do curso e analisando a identificação com a formação em desenvolvimento, os estudantes da Pedagogia na pesquisa tendem a apontar uma fronteira tênue na relação dos componentes da tríade universitária. Abordam o assunto de modo mais abrangente do que a partir de recortes sobre as potencialidades que podem ser

proporcionadas por cada uma delas, ou seja, tendem a perceber a extensão no contexto de suas experiências como um todo.

Acredito que sim porque tanto ali no Grupo de estudo e projeto de extensão¹⁶, quanto ao próprio PIBID eu não vejo que esta é uma questão de ensino, é ensino e extensão junto, num ciclo, né? Acho que foi importante porque daí você consegue compreender melhor o ambiente que você vai trabalhar. Porque eu vejo assim, é muito complicado você ter contato com a escola só no estágio obrigatório. Você ter contato antes vai conseguir observar, teorizar e refletir. Eu acho que é muito importante porque a questão ali, você já esteve, e se afirma a dizer: é isso que eu quero! Eu acho que isso é importante também, que ocorra já nas primeiras fases, ou para dizer que não: não é isso que eu quero pra mim! Então tem esse duplo sentido assim, no caso de possibilidade (Estudante 16).

Uma importante peculiaridade deste programa colabora com o que prevê a política de formação de professores de constituir diálogo entre redes educacionais, no caso com a educação básica, o que pode ser realizado através de todas as possibilidades de ação, seja de carácter do ensino, seja da pesquisa ou da extensão (UFFS, 2017). Os cursos de licenciatura oferecidos pela UFFS são priorizados desde a constituição da instituição, com base na demanda de formação de professores. Isso compõe o objetivo-missão da instituição como forma de contribuir para o fortalecimento da educação pública.

Importante referir que a Política de formação de professores da UFFS resultou de processo participativo, o que se deu através da Conferência das Licenciaturas na primeira edição realizada em 2015. Um processo que discutiu, analisou e reafirmou sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores. Esse movimento de pesquisa coincide com a realização da II Conferência das Licenciaturas, organizada em diversas etapas e Grupos de Trabalho temáticos que visam analisar os desafios atuais das políticas de estado para a formação de professores, contemplando também a questão da extensão Universitária.

No trabalho de pesquisa consideramos necessário o questionamento se a natureza da extensão universitária está contida no conteúdo analisado. Uma reflexão para pensar a extensão nos processos de retomada pós-pandemia e

¹⁶ Descrito de modo geral para garantir a confidencialidade e evitar uma possível identificação do Estudante.

dos marcos conceituais da mediação dialógica voltada para a transformação social. A superação do assistencialismo está contida no movimento de atuar com a sociedade na interação e estudo do território enquanto espaço de cultura e de organização dos grupos sociais oprimidos.

Neste sentido, a extensão é pensada como via de mão dupla, de troca entre o saber popular e o conhecimento científico, de encontro e diálogo (Freire, 2020), na produção de respostas sobre as situações problemas. A extensão inicia, mas não se resume no contato da universidade com a sociedade, mesmo que haja a entrega tecnológica, científica ou cultural. A presença através da extensão é o ponto de partida e de retorno num processo contínuo.

Outro apontamento é sobre o que mobiliza o estudante a participar das atividades acadêmicas extraclasse. Uma das motivações é dada pelo acesso à bolsa, que de algum modo contribui para a subsistência e dedicação aos estudos. A disponibilidade da bolsa para atuar em atividades acadêmicas, sejam de extensão, sejam de ensino e pesquisa, não se constitui tão somente em atrativo, mas na possibilidade e oportunidade de conciliar a própria subsistência com o estudo. Além do aporte financeiro, outro fator para a participação do estudante em atividades de extensão, principalmente em eventos, tem motivação no atendimento do requisito da carga horária complementar.

Não se torna atrativo o todo da ação proposta porque no momento em que o estudante é informado da possibilidade de participar, ele ainda não elabora sobre o que trata a ação. Ainda demanda compreender sobre o que se destina a ação, com quem e para quem ela será construída, assim como acerca de conceitos ou da concepção de extensão universitária.

Das experiências relatadas pelos estudantes da pedagogia da UFFS, identificamos que essas contribuem para a formação ou desenvolvimento destes sujeitos. Na vivência da ação de extensão, o estudante da Pedagogia tem como leitura:

- a) preparação para a futura atuação profissional e da relação teoria e prática (Estudante 3, Estudante 16); e
- b) formação cidadã ou para a amplitude da compreensão e da sensibilidade sobre as causas sociais (Estudante 41).

Em todas as vivências que os estudantes trouxeram para a pesquisa, incluindo o entendimento de se constituírem como extensão, tais como projetos de ensino ou atividades complementares, há apontamentos que as valorizam na formação. Referem sobre a diferença proporcionada na própria trajetória e entendimento sobre o processo educativo e em comparativo entre práticas de formação com as quais conviveram.

Conclusões

Os dados e as análises da investigação constituíram elementos que auxiliam na compreensão mais ampla dos desafios que se apresentam para os estudantes da Pedagogia da UFFS frente ao processo formativo vivenciado. A caracterização revela os traços de quem são esses sujeitos a partir de uma posição de classe social, mas de resistência e de busca por oportunidades, questões também imbricadas com os desafios da vida acadêmica.

Para continuidade do estudo, cabe destacar que a aproximação ou inserção do estudante na extensão tem motivação em questões para além da relação com o objeto ou tema da ação de extensão. Percebe-se e cabe análise com outros olhares práticos de que o campo constitui muitos elementos de identificação e construção de saberes do estudante a partir da experiência. Todavia, é forte a presença de elementos para fins de viabilizar a permanência e constituir uma identificação acadêmica.

Outra consideração é tomar a definição das oportunidades de desenvolvimento e produção de conhecimento das práticas vividas como a base de pensar a curricularização na dimensão pedagógica. Mesmo que os estudantes da pedagogia da UFFS tenham contemplado algumas experiências acadêmicas como extensão, e apontado a existência de fronteiras próximas com o ensino e a pesquisa, são evidentes as possibilidades de se constituir a extensão que articule dimensões da formação profissional em campos para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade e sensibilidade das causas sociais.

Por fim, cabe considerar as implicações em relação aos desafios e limites para o processo de curricularização da extensão. A reflexão sobre a curricularização da extensão parte de pensar a caminhada da extensão que se faz,

para a partir daí constituir movimentos para a extensão e sua natureza na tríade institucional. Nisso também se apresentam desafios para se repensar os processos e a cultura institucional, especialmente a integração de políticas de promoção de fomento e permanência.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: a extensão a partir dos estudantes da Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Resumo: Este artigo descreve características do cenário no qual se discute a implementação da curricularização da extensão, partindo do olhar e da experiência do sujeito, no caso, os estudantes da Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) sobre a extensão universitária. O estudo apresenta os dados e análises parciais de uma investigação de campo que tem como objeto a curricularização da extensão na formação de professores. O objetivo desta produção é analisar os saberes e conhecimentos dos estudantes do curso de pedagogia da UFFS sobre a extensão na vivência acadêmica e possíveis contribuições quanto à identificação e permanência no curso. As considerações sugerem que a partir dos olhares dos sujeitos a vivência nas ações de extensão se constitui num campo de oportunidades para o desenvolvimento, aprendizado e formação, abarcando elementos para se pensar os desafios institucionais com o processo de curricularização.

Palavras-chave: Curricularização da Extensão. Pedagogia. Extensão. Experiência.

EXTENSIÓN CURRICULARIZACIÓN: extensión de estudiantes de Pedagogía de la Universidad Federal de Fronteira Sul (UFFS)

Resumen: Este artículo describe características del escenario en el que se discute la implementación de la curricularización de la extensión, a partir de la perspectiva y experiencia del sujeto, en este caso, estudiantes de Pedagogía de la Universidad Federal de Fronteira Sul (UFFS) en relación con la extensión universitaria. El estudio presenta datos y análisis parciales de una investigación de campo cuyo objetivo es la curricularización de la extensión en la formación docente. El objetivo de esta producción es analizar los saberes y conocimientos de los estudiantes del curso de pedagogía de la UFFS sobre la extensión de su experiencia académica y posibles aportes en cuanto a identificación y permanencia en el curso. Las consideraciones sugieren que, desde la perspectiva de los sujetos, la experiencia de acciones de extensión constituye un campo de oportunidades para el desarrollo, el aprendizaje y la formación, abarcando elementos para pensar los desafíos institucionales con el proceso de curricularización.

Palabras clave: Currículo de Extensión. Pedagogía. Extensión. Experiencia.

THE CURRICULARIZATION OF EXTENSION: the extension from Pedagogy students of the Federal University of Fronteira Sul

Abstract: This article describes characteristics of the scenario in which the implementation of the curricularization of academic extension is debated, departing from the perspective and experience of the individual, in this case, Pedagogy students from the Federal University of Fronteira Sul (UFFS - *In Portuguese: Universidade Federal da Fronteira Sul*) regarding university extension. The study presents partial data and analysis of a field investigation that has the curricularization of academic extension in teacher training as its object of study. The goal of this production is to analyze the knowledge of students on the UFFS pedagogy course about the extension of their academic experience and further contributions regarding identification and abidance in the Pedagogy course. The considerations suggest that from the subjects' perspectives, the experience of academic extension actions constitutes a field of opportunities for development, learning and training, encompassing elements to think about institutional challenges brought by the curricularization process.

Keywords: Curricularization of Academic Extension. Pedagogy. Extension. Experience.

SOBRE OS AUTORES

Ademir Luiz Bazzotti

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (GEDUFOPE). Pedagogo na Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3463-0281>. E-mail: ad.bazzotti@gmail.com.

Marilane Maria Wolff Paim

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Mestre em Educação e Ensino pela Universidade do Contestado (UNC). Docente/DE na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0733-6573>. E-mail: marilanewp@gmail.com.

Referências

BASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 608, de 3 de outubro de 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 30 maio 2020.

BASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 30 maio 2020.

BASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Eccus, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 25 jan. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do Nascimento. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 8., 2015, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria, RS: UFSM, 2015.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 3-34.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jbZsTv3hJLzp9hHcG9ngxDK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio, **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboia.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782008000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 nov. 2020.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2023)**. Chapecó: UFFS, 2017. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional. Acesso em: 24 ago. 2020.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

A POLÍTICA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

POLÍTICA DE CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES FEDERALES DE LA AMAZONÍA BRASILEÑA

EXTENSION CURRICULARIZATION POLICY AT FEDERAL UNIVERSITIES IN THE BRAZILIAN AMAZON

POLITIQUE DE CURRICULARISATION DE L'EXTENSION DANS LES UNIVERSITÉS FÉDÉRALES DE L'AMAZONIE BRÉSILIENNE



Jemina de Araújo Moraes Andrade* 

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões** 

Introdução

A presente pesquisa versa sobre a política de curricularização da extensão no âmbito das universidades federais que compõem a Amazônia brasileira. Fundamenta-se na rediscussão do lugar e do papel que a extensão universitária deve exercer nas Instituições de Ensino Superior (IES), que culminou na política educacional disposta na Estratégia 12.7 da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) atual, de 2014-2024, bem como na Resolução de nº 7 do CNE/CES, de 19 de dezembro de 2018, chamada de Diretrizes Curriculares de Extensão Universitária (DCEU).

Essa política é conhecida como “Curricularização da Extensão”, e de acordo com o art. 4º da Resolução n. 7/2018-CNE: “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (Brasil/DCEU, 2018). Trata-se, portanto, de uma deter-

* Instituto Federal do Amapá (IFAP).

** Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

minação legal, de cunho obrigatório, a ser inserida nos currículos dos cursos de graduação e facultativa na pós-graduação.

O fato é que todas as IES devem regulamentar o processo de Curricularização da Extensão, a começar pela indicação nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos, para que tenham uma definição objetiva a ser seguida, desde as estratégias de planejamento, as formas de execução, até a forma de inclusão dos créditos da extensão nos cursos, refletindo na revisão e atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), nos termos dos artigos 2º, e 13 a 15 da Resolução em comento (Brasil, 2018).

Com base nesse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo identificar a implementação da política de curricularização da extensão, em resposta ao problema sobre como estão ocorrendo os processos de institucionalização e materialização no âmbito das universidades federais da Amazônia brasileira, considerando o lapso temporal de mais cinco anos entre a aprovação da Resolução CNE/CP n. 7/2018 e o prazo final para seu cumprimento, em 2022.

A pesquisa é de cunho documental e de campo, uma vez que se debruçou em investigar a implementação da curricularização da extensão em 7 (sete) universidades federais da Amazônia brasileira, sendo elas: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Os principais documentos analisados foram: PDI, Resoluções, Instruções Normativas, Manuais e/ou Guias de curricularização e Relatórios de acompanhamento da curricularização das universidades investigadas. Além disso, foi realizada entrevista com 8 (oito) colaboradores, representantes institucionais, ligados a Pró-reitoria de Extensão e/ou Pró-reitoria de Graduação das universidades.

Por se tratar de pesquisa com a participação de seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá (CEP/UNIFAP), por meio da Plataforma Brasil, com registro (CAE 66489623.0.0000.0003 e Parecer n. 5.863.469), sendo devidamente apro-

vado. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo, seguindo os estudos de Bardin (2011) e se constituiu com base em três categorias temáticas: 1) “Concepção de extensão universitária”; 2) “Regulamentação da curricularização da extensão” e 3) “Caracterização da curricularização da extensão”.

O estudo apresentará o papel da extensão universitária e as eventuais razões que culminaram na política de curricularização; e posteriormente analisará o processo de curricularização da extensão nas universidades investigadas, destacando a concepção de extensão adotada, o processo de regulamentação, com os critérios adotados para integralização e o **nível** de implementação até o momento da realização da pesquisa.

A extensão universitária e sua curricularização

A extensão universitária, prevista em sede constitucional juntamente com o ensino e a pesquisa, precisou percorrer um longo processo de avanços e retrocessos para alcançar o mesmo reconhecimento. Segundo a literatura, esta legitimação surge com a política de curricularização da extensão, que vem para institucionalizar as práticas educativas extensionistas, antes tão desvalorizadas e desprestigiadas, além de tantas vezes ser dissociada dos demais eixos constitutivos da formação na educação superior (Serva, 2020; Imperatore, 2019).

A esse respeito, acredita-se que uma das eventuais razões para essa desvalorização pode estar relacionada à própria ausência da compreensão conceitual do que deva ser a extensão universitária e sua relevância na construção e consolidação do conhecimento e formação dos sujeitos alcançados por suas ações, a qual persiste até os dias atuais.

No entender de Freire (1983), a própria palavra “extensão” denota a ideia de estender algo a alguém ou a algo. Trazendo implicitamente esse conceito para o universo acadêmico, levou à compreensão equivocada de que a universidade, ao fazer a extensão universitária, ficaria responsável por apenas repassar o conhecimento aos receptores. A esses, por sua vez, caberia apenas receber tais conhecimentos mediante as diversas possibilidades de fazer extensão (programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestações de serviço), não garantindo a oportunidade de interagir e contribuir com a troca de experiências.

A corroborar esse entendimento, de acordo com Imperatore (2019) e Botomé (1996), a divergência conceitual sobre a extensão universitária e seus propósitos acaba levando-a a ser utilizada por diversos propósitos, dentre os quais se destaca a utilização de uma prestação de serviços, numa perspectiva assistencialista, quando não como um balcão de negócios, com as consultorias técnicas. A consequência disso é não permitir uma interação dialógica entre a universidade e a sociedade, e não oportunizar ações que sejam decorrentes dos reais interesses da coletividade.

A concepção admitida na contemporaneidade sobre a extensão é a criada pelo FORPROEX e incorporada no artigo 3º da Resolução n. 7/2018-CNE, que considera como aquela “[...] atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico”. Nesse sentido, ela deve promover “[...] a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (Brasil, 2018).

Assim, com todas essas contradições, avanços e retrocessos dados à pauta da extensão universitária, e com vista a reverter esse quadro, não se pode negar o empenho de vários sujeitos e entidades de representação institucional, como o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e o Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (FOREXT).

Essas entidades assumiram certo protagonismo ao buscar derrubar concepções e práticas que não favorecem a transformação social e interação entre os sujeitos no processo de construção do conhecimento. Desse modo, o FORPROEX, juntamente com outros Fóruns de Extensão não mediram esforços em prol do reconhecimento devido à prática da extensão universitária.

Nesse contexto, o destaque se dá para a proposta da universalização da extensão, por meio da “obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação integralizados em ações extensionistas”. O propósito de luta dessas entidades era em constituir um movimento de flexibilização curricular (horas complementares) (Imperatore, 2019, p. 166).

Uma das primeiras iniciativas identificadas ocorreu no ano de 1999, com o lançamento pelo FORPROEX da Política Nacional de Extensão (PNEx), que estabeleceu metas para que as ações extensionistas fossem valorizadas e efetivadas nos cursos superiores, especialmente por meio do currículo. Entre as metas da Política, destaca-se a de n. 8, “Da organização da extensão universitária”, cuja previsão era de “institucionalização da participação da extensão no processo e integralização curricular, em quatro anos”, o que finalizaria em tese em 2003 (FORPROEX, 1999, p. 8).

Apesar dos esforços, a meta do Plano não foi cumprida, mesmo porque, apesar de importante, não tinha força normativa. Uma das diversas barreiras enfrentadas para sua implantação estava na própria resistência das IES em prever a extensão no currículo dos cursos, razão pela qual se criou uma nova Política Nacional de Extensão Universitária, lançada em 2012 pelo Fórum (FORPROEX, 2012).

Nota-se que, além dos esforços realizados pelo FORPROEX e FOREXT, também merece destaque a atuação do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES), que de igual modo buscou propor uma “reforma universitária por dentro”, cujo objetivo incidia na aproximação da universidade com a sociedade. No documento-síntese do FNES, no registro 3 “Compromisso social e Inovação”, em relação à extensão, registra-se como um dos fundamentos para a construção da universidade socialmente relevante, a necessidade de criação de um “estágio social obrigatório” (Brasil, 2009).

O que se percebe é que a ideia proposta por esses Fóruns era de romper com perspectivas tradicionais na academia, tanto em relação ao ensino quanto sobre a extensão. Dessa forma, propuseram a introdução de ações via currículo, como uma espécie de estágio social obrigatório.

Na mesma direção de entendimento, observa-se que o PNE de 2001 adotou a concepção de extensão defendida pelo FORPROEX prevista no Plano Nacional de Extensão (PNEx) de 1999, incorporando muitos aspectos, dentre eles a proposição da consolidação da extensão como função acadêmica, integrada ao currículo e à pesquisa, tal como previsto na Meta 23 do Plano, que previa expressamente a necessidade de:

[...] implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no Ensino Superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (Brasil/PNE, 2001, p. 36, grifo nosso).

O que se verifica é que o PNE de 2001 validou o entendimento defendido pelo FORPROEX, de que a extensão universitária deve ser tratada com seriedade, enquanto uma função acadêmica, que deve ser articulada aos demais eixos e incorporada ao currículo dos cursos de graduação, para que os alunos e comunidades externas tenham a oportunidade em vivenciar uma interação dialógica, com transformação social. Além disso, “[...] anuncia-se a universalização da extensão (e da pesquisa dada a articulação manifesta no conceito de programas de extensão)” (Imperatore, 2019, p. 172).

Com o fim de vigência do PNE de 2001, após inúmeros debates e proposições, o PNE que se encontra em vigor (2014-2024), introduzido pela Lei n. 13.005/2014, tratou de inserir novamente a proposta da curricularização da extensão, uma vez que não ocorreu a efetivação da Meta 23 do PNE de 2001. Dessa vez, a proposta ficou estabelecida não como meta, mas como a Estratégia 12.7 da Meta 12 para a Educação Superior.

A Estratégia 12.7 do Plano prevê a necessidade de “[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

Na direção de sua regulamentação, foi publicada a Resolução n. 7/2018-CNE/CES no Diário Oficial da União (DOU), em 19 de dezembro de 2018, que instituiu as Diretrizes para a Extensão da Educação Superior Brasileira e regulamentou o disposto na Meta 12.7 do PNE 2014-2024. Essa normativa tem por base a Portaria n. 1.350/2018, do Ministério da Educação (MEC), que homologou o Parecer n. 608/2018, da Câmara de Educação Superior (CES), vinculada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado na Sessão Pública no dia 3 de outubro de 2018.

A Resolução n. 7/2018, ora citada, também conhecida como Diretrizes Curriculares de Extensão Universitária (DCEU), além de prever a obrigatoriedade da extensão no currículo dos cursos de graduação, estabelece prin-

cípios, fundamentos e indicativos para sua efetivação. Baseia-se em ações que promovam a interação dialógica com os demais setores da sociedade; a formação cidadã; a indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, bem como a produção de saberes e conhecimentos transformadores (Brasil/DCEU, 2018).

Quanto à obrigatoriedade da extensão universitária no currículo, em consonância com a Estratégia 12.7 do PNE, o art. 4º da Resolução n. 7/2018 determina que “[...] as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (Brasil/DCEU, 2018).

O fato é que todas as IES devem regulamentar o processo de curricularização da extensão, a começar pela indicação nos PDI e nos PPI, para que tenham uma definição clara a ser seguida, desde as estratégias de planejamento, as formas de execução até a forma de inclusão dos créditos da extensão nos cursos superiores, refletidos na revisão e atualização dos PPC.

Trata-se, portanto, de uma política imperativa, com diretrizes a serem seguidas e com prazo determinado para seu cumprimento, tal como disposto no art. 19 da referida Resolução, cujo prazo estabelecido era de 3 (três) anos, a contar do ano de sua publicação, que ocorreu em 19 de dezembro de 2018.

Cabe mencionar que, embora o prazo estabelecido pela Diretriz tenha sido de três anos, em decorrência da calamidade pública provocada pela pandemia da covid-19, ele sofreu uma alteração nesse período, com a aprovação da Resolução CNE/CES n. 1, de 29 de dezembro de 2020, que estabeleceu novos prazos para a implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Dentre o rol de sete diretrizes curriculares a serem prorrogadas, está a DCEU. Assim, o prazo para que todas as IES brasileiras curricularizem a extensão universitária foi prorrogado por mais um ano, expirando no dia 18 de dezembro de 2022.

Frente a esse cenário, que irá completar seis anos de vigência em 2024, nota-se que um dos desafios postos para as IES consiste na projeção de sua viabilidade e efetivação por meio de seus documentos regulatórios, pois embora a norma estabeleça orientações, indicando a possibilidade de inserção

da extensão no currículo, via programas e projetos, o *modus operandi* fica a cargo de cada instituição.

Destaca-se que tanto o PNE (2014-2024) quanto a Resolução CNE/CES n. 7/2018 apontam como possibilidade, a proposição de projetos e programas de extensão no currículo por meio de 8 (oito) eixos temáticos. As temáticas expressamente apontadas pela Resolução n. 7/2018, no art. 6º, inciso III, são: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho (Brasil, 2018).

A ideia da inserção de temáticas é que as ações se voltem para áreas de grande pertinência social (Brasil/PNE, 2014, Meta 12.7), que demonstrem o compromisso social das IES e venham estar em consonância com outras políticas públicas educacionais, tais como as diretrizes para a Educação Ambiental, de Educação Étnico-Racial, de Educação em Direitos Humanos e de Educação Indígena (Brasil, 2018, art. 6º).

O interesse na apropriação institucional para determinados eixos temáticos previsto na DCEU induz ao direcionamento da materialização dessa política educacional, ao incluir no currículo dos cursos superiores práticas extensionistas que expressem, de fato, um compromisso da universidade junto com a comunidade, fortalecendo questões que ainda são invisibilizadas no ambiente social e universitário, como é o caso das discussões ligadas aos direitos humanos, por exemplo.

Assim, o que se percebe é que o histórico das conquistas e projeções em torno da extensão universitária e sua curricularização foi longo. Ainda há muitos entraves e desafios a serem superados, que vão desde a institucionalização, com sua implementação e a destinação de recursos para garantir sua materialização, tal como será discutido no âmbito das universidades federais da Amazônia brasileira a seguir.

A curricularização da extensão nas Universidades Federais da Amazônia Brasileira

A partir da proposta de descrição analítica de Bardin (2011, p. 41-42), buscamos obedecer a “[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de des-

crição do conteúdo”, pela “análise categorial”. Assim, o *corpus* de análise foram os documentos institucionais sobre a curricularização da extensão universitária no âmbito das sete universidades federais da Amazônia brasileira, além de informações obtidas por meio de entrevistas com os gestores de cada universidade.

Os documentos analisados foram: PDI, Resoluções, Instruções Normativas, Manuais e/ou Guias de curricularização e Relatórios de acompanhamento da curricularização das IFES investigadas. Os colaboradores entrevistados foram 8 (oito) representantes institucionais, ligados à Pró-reitoria de Extensão e/ou Pró-reitoria de Graduação de 6 (seis) universidades, sendo elas: UFAC, UNIFAP, UFPA, UFRR, UNIR e UFT. A exceção ficou com a UFAM: apesar dos esforços, não foi possível obter entrevista com seus representantes institucionais.

Foi realizada a leitura dos documentos e das entrevistas e classificadas as informações, por inferência, em três categorias: a) Concepção da extensão universitária; b) Regulamentação da curricularização da extensão; e c) Caracterização da curricularização da extensão universitária, os quais serão apresentados a seguir.

a) Categoria: Concepção da extensão universitária

Considerando a relevância sobre o que se entende e se espera da extensão universitária e de como vem sendo concebida sua política de curricularização nas IFES investigadas, entendeu-se necessário iniciar a análise a partir da categoria denominada de “Concepção da extensão universitária”, dada a necessidade de reconhecimento de seu domínio pedagógico e, ao mesmo tempo, sua função de construtora do conhecimento, pautando-se em princípios a serem seguidos.

Tomando por base a legislação em vigor (Resolução n. 7/2018-CNE/MEC) e literatura aqui já referenciada, espera-se que as IES, sobretudo as universidades públicas, trabalhem em suas práticas extensionistas, fundamentadas nos seguintes princípios, que foram tratados como unidade de registro para este estudo: a) indissociabilidade ou articulação entre o ensino-pesquisa-extensão; b) interdisciplinaridade; c) interação dialógica com a comunidade

acadêmica e com a sociedade; d) impacto gerado na formação do estudante; e) impacto e transformação social; f) valorização de temas que expressem o compromisso social. Todas essas pertencentes à unidade de contexto denominada de “Concepção da extensão universitária”.

Com base no levantamento realizado nos documentos institucionais e entrevista concedida pelos representantes de cada IFES, no tocante à pergunta: (1) “Qual a concepção de extensão universitária é adotada?”, obteve-se o seguinte resultado, conforme disposto no Quadro 1 que apresenta a concepção da extensão adotada nos documentos oficiais como nas falas dos representantes institucionais, a seguir:

Quadro 1 - Concepção da extensão universitária no âmbito das IFES da Amazônia brasileira

Instituição	Concepção da extensão universitária adotada nos documentos institucionais	Concepção defendida pelos colaboradores
UFAC	<p>PDI: mencionada na Política de Extensão da universidade (2020, p. 69);</p> <p>Guia de curricularização da extensão: mencionada no eixo “extensão universitária: bases conceituais e princípios norteadores da política de curricularização da extensão” (2021, p. 20).</p>	<p>“[...] é um diferencial da cultura brasileira universitária, especificamente no Brasil [...] o núcleo vital da nossa definição é justamente <u>extensão não existe sem ensino e não existe sem a pesquisa</u> e sem a <u>interação com a sociedade</u> e uma interação que não é a só de levar o conhecimento, mas é uma interação que produz também uma <u>transformação da própria universidade</u>. É um <u>diálogo</u> mesmo [...] quer dizer, a gente aprender também com outras formas de ensino ou de outras formas educativas que existem na sociedade. Outros conhecimentos... Então não é aquela dimensão também de uma extensão que é produzida aqui na universidade e vai ser distribuída pra sociedade. [...] ela tem um diálogo que é justamente esse diálogo para causar uma mudança da própria estrutura da universidade”.</p>
UFAM	<p>PDI: mencionada na Política de Extensão (2016, p. 166);</p> <p>Não foi identificado documento sobre regulamentação da Política de Extensão e sua curricularização.</p>	<i>Não identificado</i>

Instituição	Concepção da extensão universitária adotada nos documentos institucionais	Concepção defendida pelos colaboradores
UNIFAP	<p>PDI: mencionada na Política de Extensão (2020, p. 89);</p> <p>Não há até o momento da realização da pesquisa, documento publicado sobre a regulamentação da Política de Extensão e curricularização da extensão.</p>	<p>Colaboradora A: “[...] resumindo tudo isso, entendo que a extensão é um processo que deve ocorrer <u>interligada à pesquisa e ao ensino</u>, e a proposta da inserção da curricularização da extensão é de dar o devido valor que a extensão deve ter dentro dos currículos dos cursos”.</p> <p>Colaboradora B: “eu compreendo como extensão aquilo que <u>tem relevância para a sociedade</u> [...]”.</p> <p>Colaboradora C: “[...] E além disso, que o nosso aluno, ele seja protagonista dessa <u>ação</u>, que ele não seja penas um receptor de informações, mas sim que ele atue em todo esse processo de produção conhecimento”.</p>
UFPA	<p>PDI: mencionada na Política de Extensão (2016, p. 72);</p> <p>Prevista no art. 1º da Resolução n.º 3.298, de 7 de março de 2005 que dispõe sobre atividades de Extensão na Universidade Federal do Pará;</p> <p>Prevista no art. 1º da Resolução n. 5.467, de 27 de janeiro de 2022 que aprova as diretrizes para a estruturação das Atividades Acadêmicas de Extensão nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFPA.</p>	<p>[...] a definição está na Resolução, ela não é para nós uma definição abstrata, ela não é um enunciado cheio, pleno, ela é muito mais que um enunciado, ela é de fato uma convicção. [...] Então no FORPROEX e nas universidades, especialmente nas federais, a extensão a partir das suas cinco grandes diretrizes (<u>indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a interdisciplinaridade, a intersetorialidade, os impactos na formação do discente, os impactos na própria sociedade a partir do que nós chamamos de extensão</u>, isso nós levamos muito a sério. Então, como eu costumo dizer, que de maneira alguma a extensão pode ser tomada apenas como uma das 3 grandes estruturas que constituem a universidade brasileira, sendo as outras duas o ensino e a pesquisa”.</p>
UFRR	<p>PDI: mencionada na Política de Extensão, prevendo-a “como instrumento de promoção do desenvolvimento da comunidade acadêmica com a sociedade, garantindo que as ações de extensão tenham participação mínima de carga horária na matriz curricular dos cursos de graduação” (2021, p. 44);</p> <p>Prevista no art. 3º da Resolução CEPE/UFRR nº 040, de 24 de agosto de 2021.</p>	<p><i>Menção expressa e objetiva da concepção prevista no art. 3º da Resolução n. 7/2018-CNE. Destacando também que a extensão universitária desenvolvida pela universidade está amparada na Política Nacional de Extensão, estabelecida pelo FORPROEX, e na Resolução n. 40/2021, no âmbito interno. O destaque se deu para entendimento que o intuito maior da UFRR é promover a troca de experiência e saberes entre os sujeitos envolvidos.</i></p>

Instituição	Concepção da extensão universitária adotada nos documentos institucionais	Concepção defendida pelos colaboradores
UNIR	<p>PDI: mencionada na Política de Extensão, sob a seguinte definição: “vista como o compartilhamento do conhecimento científico produzido nas Universidades com a comunidade externa, de modo que ambas sejam beneficiadas: a comunidade externa toma conhecimento da produção científica e a universidade dos saberes compartilhados por essa comunidade” (2019, p. 119);</p> <p>Prevista no art. 3º da Resolução nº 349, de 06 de setembro de 2021, que regulamenta a curricularização das atividades de extensão na UNIR;</p> <p>Prevista no art. 2º da Resolução nº 111, de 29 de agosto de 2019, que regulamenta a Política de Extensão Universitária da UNIR;</p> <p>Prevista no art. 1º da Instrução Normativa nº 1, de 27 de janeiro de 2020, que regulamenta a tramitação das ações de extensão, considerando a Resolução nº 111/CONSEA/2019.</p>	<p><i>Menção expressa e objetiva da concepção prevista no art. 3º da Resolução n. 7/2018-CNE, qual seja: “é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”.</i></p>
UFT	<p>PDI: Política de Extensão, Relações Étnico-raciais e Educação e Direitos Humanos (2021, p. 111);</p> <p>Prevista no art. 1º da Resolução nº 05, de 02 de setembro de 2020, que dispõe sobre a aprovação <i>ad referendum</i> da Política de Extensão da UFT;</p> <p>Prevista no art. 1º da Resolução nº 14, de 08 de dezembro de 2020, que regulamenta as ações de Extensão como componente curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFT;</p> <p>Guia de curricularização da extensão: prevista no item “O que é Extensão Universitária?” (2021, p. 7)</p>	<p>“[...] é um pilar que articula juntamente com o ensino e a pesquisa os trabalhos da universidade com o todo [...] é o pilar que aproxima a universidade da comunidade, dos outros setores da sociedade [...] então é muito importante que agora ela passe a integrar de forma mais[...] com mais veemência esse processo de <u>indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa</u> [...] Por meio da extensão, desse laço entre a extensão e a comunidade, pode haver né, a gente espera que haja <u>transformações sociais</u> mediadas pela efetividade da extensão... Então, a extensão ela é esse elo que aproxima né... ela está muito relacionada também à <u>formação dos estudantes</u>, é por meio da extensão os estudantes possam melhorar seu processo formativo”.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

No tocante a essa categoria, em relação aos documentos institucionais das IFES, foi identificado que em todos há a menção expressa da concepção legal defendida pelo FORPROEX e adotada o art. 3º da Resolução n. 7/2018-CNE/MEC, havendo uma variação conceitual apenas nos PDI da UFRR e UNIR, conforme evidenciado no Quadro 1.

Os documentos identificados foram: os PDI, Resoluções, Instruções Normativas, Manuais ou Guias de curricularização, que em sua maioria replicaram a concepção legal vigente nos documentos, reforçando sobretudo a interação que deve haver entre a universidade e a sociedade (Quadro 1). O que leva a inferir que formalmente as universidades vêm buscando criar suas bases normativas em consonância com as diretrizes em vigor.

Considerando que a prática por vezes pode ser destoada da teoria, buscou-se iniciar a entrevista com os colaboradores das IFES com a seguinte pergunta: (1) “Qual a concepção de extensão universitária adotada?”. Em resposta a essa indagação, verifica-se que, com exceção da UFAM, todos buscaram fundamentar suas respostas em consonância com a base legal em vigência, ressaltando sua relação com a Política Nacional de Extensão de 2012 do FORPROEX e relacionando a partir de suas experiências com a pauta em questão.

Nesse aspecto, o destaque se dá para unidades de contexto: “articulação com o tripé: ensino, pesquisa e extensão”; “impacto e transformação social”; “interação dialógica com a comunidade” e “impacto na formação do estudante”. Todas essas unidades de registro/contextos (princípios) foram mencionadas expressamente pelos representantes das IFES em suas falas (Quadro 1).

Das respostas à pergunta acerca da concepção da extensão universitária, observou-se que embora, todos discorressem sobre o tema de forma variada, foi perceptível que em todas as falas houve a menção expressa a determinados princípios/dimensões que remetem à concepção atual, disposta nos documentos orientadores de extensão universitária, tal como o art. 3º da DCEU.

Nesse viés, chama atenção para o modo como alguns colaboradores desenvolveram a ideia, evidenciando a partir de suas próprias experiências, do processo de luta em prol da valorização da extensão e espaço nas políticas públicas, sendo inclusive vista como um diferencial da educação superior (UFAC), a qual deve ser tratada não apenas como um simples eixo ou enunciado, e sim como uma convicção (UFPA).

Nota-se ainda que houve pontos em comum e diferenciados, sobretudo ligados às unidades de contexto. Das unidades de contextos criadas para representar a categoria da concepção da extensão universitária, observa-se a frequência de ocorrência da seguinte forma: a) em todas as falas, houve o entendimento de que as práticas extensionistas devem estar em “articulação com o tripé: ensino, pesquisa e extensão” e ao “impacto e transformação social”; b) por consequência, a unidade de contexto “interação transformadora/dialógica com a comunidade” apareceu por cinco vezes, representada nas falas dos colaboradores da UFAC, UFPA, UFRR, UNIR e UFT; c) a unidade de contexto denominada: “Interdisciplinaridade e interprofissionalidade” apareceu três vezes nas falas dos representantes da UFPA, UFRR e UNIR; e, por fim, d) a unidade de contexto “Impacto na formação discente” esteve presente em três momentos, nas falas dos representantes da UNIFAP, UFPA e UFT.

Em contrapartida, observou-se que a dimensão da “Interdisciplinaridade e interprofissionalidade” foi citada diretamente pelo representante da UFPA, e indiretamente pela UFRR e UNIR. Ainda assim, sua menção foi de forma genérica, sem entrar no mérito de seus propósitos e impactos na vida dos sujeitos. Não obstante, a outra dimensão ou unidade de contexto, denominada “iniciativas que expressem um compromisso social”, não teve destaque nas falas dos entrevistados. Isso representa um ponto crítico, uma vez que tais dimensões oportunizam um trabalho da universidade mais incisivo com temáticas e áreas de relevância social, como é o caso das discussões em e para os direitos humanos, por exemplo.

O que se espera da universidade, enquanto instituição social, é que realize as ações de extensão na perspectiva de transformação social dos sujeitos, relacionando as diversas áreas do conhecimento, buscando ainda sua democratização, tanto em relação ao acesso das classes mais vulneráveis quanto da própria democratização do conhecimento em si, tal como defendido por Chauí (2003).

O desenvolver dessas ações, necessita ainda estar conectado as identidades culturais dos sujeitos, seus anseios e linguagens, sem o qual acredita-se não ser possível alcançar as dimensões da extensão universitária, especialmente a relacionada a interação dialógica, de transformação social e valorização de temas que expressem o compromisso social.

b) Categoria: Regulamentação da curricularização da extensão

Visando dar cumprimento à Estratégia 12.7 do PNE (2014-2024), o art. 2º da DCEU dispõe que a política de curricularização da extensão deve estar prevista “[...] nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), e nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e nos demais documentos normativos próprios”.

A normativa considera, portanto, que, para efeito de cumprimento da política, ela deva estar regulamentada, disposta, sobretudo nos documentos institucionais, como os PDI, conforme o art. 13 e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos, como mencionado no art. 14 (Brasil/DCEU, 2018).

Com vistas a captar informações sobre a regulamentação, com os critérios estabelecidos para a curricularização da extensão nos cursos de graduação das IFES, além do levantamento nos documentos citados, foram geradas três questões na entrevista, a saber: (2) Como ocorreu ou vem ocorrendo o processo de institucionalização da extensão nos currículos desta IFES? Quando iniciou? (3) Qual o setor responsável por esse processo? e (4) Qual setor tem acompanhado as atualizações dos projetos pedagógicos de curso sobre a curricularização?

As unidades de registro criadas foram: a) “Curricularização da extensão”; b) “Política de extensão universitária”; c) “Regulamentação da extensão”; d) “Atividades de extensão”; e) “Creditação da extensão”, totalizando cinco unidades. Todas essas pertencentes à unidade de contexto denominada “Normatização e procedimentos da curricularização”.

Com respeito à curricularização da extensão (no mínimo definido de 10% da carga horária total dos cursos de graduação), verifica-se que cerca de 70% das IFES participantes já atingiram essa meta (considerando que o prazo para a implementação já foi postergado até dezembro de 2022).

As instituições que já institucionalizaram a curricularização da extensão foram: UFAC, UFPA, UFRR, UNIR e UFT, totalizando 5 (cinco) universidades (Quadro 1). Isso em relação a sua regulamentação, no sentido de prever a curricularização no PDI e institucionalizá-la, via ato normativo interno, seja

por meio de Resolução, Instrução Normativa; Guia de Curricularização ou outro instrumento.

Em contrapartida, verifica-se que a UNIFAP, embora esteja em andamento com duas minutas – a Resolução sobre a Política de Extensão e a Resolução sobre a Curricularização da Extensão –, essas ainda não foram aprovadas/publicadas até o momento da realização desta pesquisa. Quanto à UFAM, não foi possível identificar no site institucional, nem obter informações dos representantes institucionais sobre a situação da regulamentação da matéria no âmbito interno.

Assim, o Quadro 2 abaixo demonstra o cenário da regulamentação da extensão no âmbito institucional das IFES da Amazônia brasileira:

Quadro 2 – Cenário da regulamentação da curricularização da extensão nas IFES da Amazônia brasileira

Insti-tuição	Menciona a curricularização da extensão no PDI	Legislação e documentos sobre a extensão universitária e sua curricularização
UFAC	Não há menção expressa sobre a curricularização da extensão. PDI (2020-2024). Todavia, o que há é a Meta 3, que visa atingir 100% do monitoramento das ações de extensão. Ação 3.1 - Atualização da Plataforma de Ações de Extensão e Cultura (Paec); Ação 3.2 - Criação de um <u>sistema de avaliação e monitoramento</u> dos resultados das ações de extensão cadastradas, bem como na Meta 7, sobre ampliar em 10% a oferta de bolsas para as ações de extensão e cultura; na ação 7.2 há indicação para a captação de recursos para atendimento à demanda de projetos de extensão no currículo.	<p>Resolução CEPEX n.º 026, de 27 de outubro de 2020, que aprova as normas, procedimentos e critérios que regulamentam as atividades de extensão na Universidade Federal do Acre;</p> <p>Resolução n.º 31, de 15 dezembro de 2020, que <u>regulamenta a curricularização das ações de extensão dos cursos de graduação da UFAC</u>;</p> <p>Instrução Normativa PROEX n.º 03, de 13 de setembro de 2022. Dispõe sobre os artigos 16 e 17 da resolução Cepex n. 026, de 27 de outubro de 2020, que regulamenta a execução da extensão; os artigos 8º, 19 e 22 da Resolução n. 31, de 15 de dezembro de 2020, que regulamenta a extensão curricular - Acex; bem como dá instruções sobre a coordenação de ações de extensão por professores convidados em Programas de Pós-graduação.</p> <p>Guia de curricularização da extensão da UFAC.</p>

Insti-tuição	Menciona a curricularização da extensão no PDI	Legislação e documentos sobre a extensão universitária e sua curricularização
UFAM	<p>Sim. PDI (2016-2025). Nas políticas de extensão, na diretriz k consta: <u>incentivo à flexibilização curricular</u> (p. 168) e no item 2.11 Incentivo à flexibilização curricular (p. 270).</p> <p>Implementação de vários programas e projetos como: <u>Atividades Curriculares de Extensão</u>.</p>	<p>Resolução n. 001/2012-CEI. Dispõe sobre a <u>regulamentação</u> dos Programas Institucionais de <u>Extensão Universitária</u> da Universidade Federal do Amazonas;</p> <p>Resolução n. 008/2010. Aprova a Política de Extensão da UFAM.</p> <p>*Não foi localizado documento regulatório sobre a curricularização da extensão universitária.</p>
UNI-FAP	<p>Sim. PDI (2020-2024). Consta como uma das metas do item 6.3.2. Políticas de extensão: “– Desenvolver e implantar resolução de <u>creditação da extensão</u> universitária nos cursos de graduação presencial e à distância, preferencialmente por meio de Programas e Projetos; - Realizar seminários sobre a incorporação da creditação da extensão no Projeto Pedagógico dos cursos de graduação;” (UNIFAP, 2020, p. 90).</p>	<p>Não foi localizado.</p>
UFPA	<p>Sim. PDI (2016-2025, p. 40 e 71). Consta no Quadro 6 - Painel de medição de desempenho da UFPA, na sessão de Perspectiva Processos Internos, item 7: Objetivos: Integrar ações de ensino, pesquisa e extensão. Indicadores: Taxa de <u>Curricularização de atividades extensionistas</u> nos projetos pedagógicos. Ano-base: 2015. (Meta: 2020: 50% e até 2025: 100%) (UFPA, 2016, p. 40).</p>	<p>Resolução nº 3.298, de 7 de março de 2005. Dispõe sobre <u>Atividades de Extensão</u> na Universidade Federal do Pará.</p> <p>Resolução n. 5.467, de 27 de janeiro de 2022. Aprova as diretrizes para a estruturação das <u>Atividades Acadêmicas de Extensão nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação</u> da Universidade Federal do Pará (UFPA).</p>

Insti-tuição	Menciona a curricularização da extensão no PDI	Legislação e documentos sobre a extensão universitária e sua curricularização
UFRR	<p>Sim. PDI (2021-2025, p. 137). Está previsto como um dos objetivos da extensão e assistência estudantil. Objetivo estratégico: 1. Promover a <u>curricularização da extensão universitária</u> dos cursos de graduação - Indicador: Taxa de curricularização da Extensão Universitária. Meta do objetivo: 20% em 2021, 40% em 2022, 60% em 2023, 80% em 2024 e 100% em 2025.</p> <p>Projeto: 20% em 2021, 40% em 2022, 60% em 2023, 80% em 2024 e 100% em 2025. Meta do projeto: Aprovar a resolução no CEPE até dezembro de 2021. Prazo: Até dezembro de 2021.</p> <p>Projeto: Projeto 1.2 Reformular todos os PPCs dos cursos. Meta do projeto: Aprovar a resolução de todos os PPCs dos cursos com curricularização em extensão até 2023. Prazo: Até dez. de 2023.</p>	<p>Resolução CEPE/UFRR nº 040, de 24 de agosto de 2021. Regulamenta o <u>registro e a inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação</u> e tecnólogos da Universidade Federal de Roraima (UFRR).</p> <p>Resolução n. 013/2017-CEPE. Dispõe sobre as diretrizes para elaboração e alteração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação da UFRR, revoga a Resolução nº 009/2012 – CEPE e dá outras providências.</p> <p>Guia de curricularização da extensão.</p>
UNIR	<p>Sim. PDI (2019-2024): p. 253 e p. 297.</p> <p>Objetivo: implantar a <u>curricularização da extensão</u> nos cursos da UNIR. Responsável: Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis – PRO-CEA.</p> <p>Indicador: aprovação de resolução regulamentando a curricularização. Descrição do indicador: Aprovação de resolução regulamentando a curricularização. Início: 30/07/2019. Metas: a) Aprovar uma resolução da curricularização de extensão até 2020. Metas: b) Implantar a curricularização em 100% dos cursos da UNIR. Vencimento: 30/06/2024.</p>	<p>Resolução nº 111/CONSEA/2019. Regulamenta a <u>Política de Extensão</u> Universitária Federal de Rondônia.</p> <p>Instrução Normativa Nº 1, de 27 de janeiro de 2020. Regulamenta a tramitação das ações de extensão, considerando a Resolução nº 111/CONSEA/2019.</p> <p>Resolução nº 349, de 06 de setembro de 2021. Regulamenta a <u>curricularização das atividades de extensão</u> na UNIR.</p> <p>Instrução Normativa nº 2, de 12 de novembro de 2021. Institui os <u>procedimentos de operacionalização das Atividades Curriculares de Extensão (ACEX)</u> nos cursos de graduação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).</p> <p>Caderno de Orientações para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso: Comentado (2022).</p>

Insti-tuição	Menciona a curricularização da extensão no PDI	Legislação e documentos sobre a extensão universitária e sua curricularização
UFT	<p>Sim. PDI (2021-2025).</p> <p>Diretriz 2.2 - Integrar o PDI ao planejamento didático-instrucional e à política de ensino de graduação e de pós-graduação. 2.2.27 Monitorar a implementação da <u>curricularização da extensão</u> na graduação e pós-graduação. Responsável: PROGRAD (p. 195).</p> <p>Anexo II – Riscos e Ações de Mitigação: Desafio ou Eixo: 1 – Educação inovadora com excelência Acadêmica. Objetivo Estratégico ou Diretriz: 1.5 Institucionalizar a extensão nos cursos de graduação e pós-graduação.</p>	<p>Legislação e documentos sobre a extensão universitária e sua curricularização</p> <p>Resolução n. 5, de 02 de setembro de 2020. Dispõe sobre a aprovação <i>ad referendum</i> da <u>Política de Extensão</u> da Universidade Federal do Tocantins e dá outras providências;</p> <p>Resolução nº 14, de 08 de dezembro de 2020. Regulamenta as ações de <u>Extensão como componente curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação</u> da Universidade Federal do Tocantins - UFT e dá outras providências.</p> <p>Guia de creditação da extensão na UFT.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras (atualizado até 20 jan. 2024).

Em se tratando da previsão nos PDI, verifica-se que entre as IFES analisadas, com exceção da UFAC¹, todas as demais preveem estratégias para implementação da curricularização da extensão, sendo elas: UFAM, UNIFAP, UFPA, UFRR, UNIR e UFT (Quadro 2). É importante ressaltar que até o momento da finalização da pesquisa, todos os PDI analisados estão em vigor, com durações até meados de 2024 (UFAC, UNIFAP e UNIR) e 2025 (UFAM, UFPA, UFRR e UFT).

Nos PDI, as estratégias adotadas foram: institucionalizar/aprovar resolução da curricularização de extensão (UNIR, UFRR, UNIFAP e UFT); integrar ações de ensino, pesquisa e extensão (UFPA); incentivar à flexibilização curricular (UFAM); implementar atividades curriculares de extensão (UFAM e UNIFAP); reformular todos os PPCs dos cursos (UFRR); realizar seminários sobre a incorporação da creditação da extensão (UNIFAP) e monitorar a implementação da curricularização da extensão na graduação e pós-graduação (UFT).

¹ Embora não esteja citado expressamente sobre a temática no PDI (2020-2024) em vigor, verifica-se que no PDI anterior (2015-2019) havia a previsão expressa sobre a temática em comento, com disposição na “Meta 11 curricularizar a extensão”, no qual possuía entre as estratégias a busca pela “1.1 sensibilização da comunidade universitária da UFAC para o cumprimento dessa meta ao longo de 2015, e sua subsequente implantação; e [...] 1.3 expansão da ação para os demais *campi*”, conforme mencionado no Guia de Curricularização da Extensão (2021, p. 16). Assim, acredita-se que o fato de não ser mencionado a curricularização da extensão no PDI de 2020, pode estar relacionado ao entendimento da universidade de que tal meta já foi cumprida/superada.

Nota-se, que considerando as estratégias pontuadas nos PDI, houve diversas ações com vistas a garantir em tempo hábil a institucionalização da curricularização. O destaque se dá para sua regulamentação interna, no qual se observa que, na grande maioria, isso já se concretizou, porém em tempos e formas diferentes. Os instrumentos normativos utilizados foram: Resoluções, Instruções Normativas e Manuais ou Guias com as orientações sobre os procedimentos a serem adotados.

Em resposta à pergunta (2), como ocorreu ou vem ocorrendo o processo de institucionalização da extensão nos currículos desta IFES? Quando iniciou? Verifica-se que ocorreu em momentos diversos em cada instituição. Em alguns casos, iniciou antes da determinação da Resolução n. 7/2018-CNE, como foi o caso de UFAC (2013), UNIFAP (2016), UFPA (2017) e UFT (2017), e em outros, foi impulsionada pela determinação da Diretriz em comento, como foi o caso da UFRR (2020) e da UNIR (2019).

Em resumo, ficou evidenciado que, no caso da UFAC, segundo o colaborador, a universidade vem buscando atender à curricularização da extensão desde a publicação do PNE de 2001-2010, que já a estabelecia como meta. Assim, o trabalho iniciou desde 2013, com a reestruturação da instituição, no qual previu no Regimento interno *“que todos os nossos cursos têm que ter no mínimo dez por cento de curricularização”*. Contudo, considerou que *“do ponto de vista documental, nós vamos ter em 2017 a nossa primeira Resolução sobre a curricularização”*. Com a publicação da DCEU, recebeu atualização em 2020, no qual conta atualmente com quatro instrumentos com força normativa, conforme Quadro 2.

Quanto à UFAM, em busca no site institucional, não foram localizadas informações sobre o processo de implementação da curricularização da extensão, tampouco obtivemos informações via contato/entrevista com seus representantes. O que há disponível são apenas duas normativas gerais de extensão universitária, conforme Quadro 2.

Quanto à UNIFAP, nota-se que não há nenhum documento orientador acerca da política de extensão universitária disponível em sua página institucional e em vigor até o momento. Não obstante, o interesse em atender a política de inserção da extensão universitária, segundo as colaboradoras vem desde meados do ano de 2016, com iniciativas de comissão para regulamen-

tar a matéria, com projetos-piloto, com a criação de Grupos de Trabalhos e até auxílio de instituições como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

A esse respeito, o que se observa é que as tratativas para implantação da política de curricularização decorrem de um processo longo e dificultoso para se consolidar no âmbito institucional da UNIFAP. E uma das razões para isso se dá ao descrédito com a prática extensionista e à crença de que tal política não vingaria no cenário educacional superior.

A UFPA, segundo o colaborador, historicamente sempre fez extensão, no qual *“o próprio esforço desde o início de 2017 foi para conectar as modalidades de extensão aos cursos de graduação e em certa medida aos nossos programas de pós-graduação”*. Todavia, após a publicação da DCEU, os trabalhos para institucionalizar a curricularização se fortaleceram, embora com algumas dificuldades, entre elas causadas pela pandemia da covid-19, e só foi concluída em 2022 com a publicação da Resolução n. 5.467 tratando da matéria, o que totaliza no âmbito institucional apenas dois instrumentos sobre a extensão.

No caso da UFRR e UNIR, verifica-se certa proximidade em relação aos trabalhos realizados para a curricularização da extensão, que ocorreu após a publicação da DCEU. No âmbito da UFRR, iniciou em 2020 e culminou com a publicação da Resolução somente em 2021, totalizando três instrumentos. Na UNIR, intensificou-se em 2019, culminando na aprovação das normativas nos anos de 2020 e 2021, totalizando quatro instrumentos (Quadro 2).

A UFT vem desde o ano de 2017, e contou com o auxílio da UFRJ, passando por discussões sobre o tema, com a criação de comissões para elaboração de normativas, culminando na publicação de normativas em 2020, totalizando três instrumentos (Quadro 2).

Com base nas informações apresentadas pelos colaboradores, é nítido que o interesse pela curricularização se deu visando atender à recomendação do PNE, especialmente o de 2014, ao qual a maioria das universidades atendeu em meados de 2016 em diante. Para tanto, é perceptível que algumas universidades buscaram ajuda de outras instituições consideradas pioneiras

no processo de curricularização da extensão, como é o caso da UFRJ, que prestou consultorias técnicas a algumas dessas universidades.

Além disso, ficou demonstrado que a regulamentação interna da curricularização e sua implementação só se efetivou a partir de 2020, mesmo diante de muitos problemas, especialmente ligados a Pandemia da Covid-19, o que leva a inferir que só ocorreu a partir da publicação da DCEU, quando se tornou obrigatória e em razão da prorrogação e finalização do prazo para sua efetivação.

As unidades de registro identificadas com frequência de ocorrência nos documentos ocorreram da seguinte forma: 1) Curricularização da Extensão apareceu em 5 (cinco) documentos: UFAC, UFPA, UFRR, UNIR e UFT; 2) Política de Extensão apareceu em 4 (quatro) documentos: UFAC; UFAM, UFRR e UFT; 3) Atividades de Extensão, em 4 (quatro) documentos, sendo eles: UFAC, UFAM; UFPA, UFRR; 4) Regulamentação da Extensão, com 2 (duas) ocorrências, sendo elas: UFAC, UFAM; e, por fim, 5) Creditação da Extensão, com uma menção no documento da UNIFAP.

A esse respeito, é compreensível perceber que os descritores identificados acima, que aparecem nos documentos são reflexos do que se espera que ocorra no processo da Curricularização da extensão, o qual é decorrente da política de extensão, que deve ser regulamentada no âmbito interno, prevenindo os tipos de atividades de extensão aceitas, culminando na sua creditação.

No tocante às perguntas de números 3 e 4, sobre “qual o setor responsável por esse processo e quem tem acompanhado as atualizações dos PPC”, ficou evidenciado que, de acordo com os oito colaboradores, de maneira geral o trabalho tem sido realizado em conjunto pelas Pró-reitorias de Extensão e as Pró-reitorias de Graduação ou Ensino das IFES, em diálogo com os NDE dos cursos.

Nesse processo, o que há é uma diferenciação apenas nos trâmites adotados para o acompanhamento, que geralmente tem ficado a cargo de setores ligados às Pró-reitorias de Graduação, com alteração nos níveis de atualização dos PPC (integralização) entre as IFES, estando umas em processo mais avançados que outras.

Também foi possível identificar que há um rito ou procedimento que, mesmo com determinadas variações, segue um fluxo em comum, conforme se verifica na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Fluxograma do itinerário da curricularização da extensão nas IFES da Amazônia brasileira



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Conforme se observa no fluxograma acima, o trabalho da curricularização da extensão vem passando por determinados itinerários, com seus desdobramentos, até que seja integralizado no currículo, podendo-se identificar ao menos quatro etapas ou fases.

Via de regra, percebeu-se que entre as IFES investigadas, inicia-se com um planejamento das ações a serem realizadas com os debates e tratativas que culminam na sua institucionalização interna, por meio da definição de estratégias previstas no PDI e publicação de norma reguladora. Segue para o diálogo e acompanhamento das Pró-reitorias de Extensão e de Graduação juntamente com os NDE e demais envolvidos para buscar a adequação/atualização dos PPC para que fiquem em consonância com a política de curricularização da extensão e demais diretrizes curriculares em voga. Posteriormente, passa pela apreciação dos setores responsáveis para emitir parecer e submeter ao órgão/colegiado responsável para sua avaliação/aprovação. Finaliza com o constante monitoramento das ações curricularizadas, com vistas a verificar os pontos negativos e positivos, fazendo os ajustes necessários para dar cumprimento aos propósitos estabelecidos, tanto pela norma geral quanto pela norma interna

O que se observa, é que atualmente a maioria das IFES encontram-se em fase de transição de institucionalização interna para a etapa de atualização curricular dos cursos, o que por consequência seguirá para avaliação/aprovação, e finaliza com o constante monitoramento, conforme se observará na categoria “caracterização da curricularização da extensão universitária”, que especificará os níveis de integralização da curricularização (Quadro 3).

Não obstante esse fato, no entender de Serva (2020, p. 165), “[...] além da elaboração do PDI e dos currículos, que já são um grande desafio para que a curricularização seja realizada, outros desafios se apresentarão”. Nesse passo, acredita-se que um deles está na materialização dessas práticas, com o constante monitoramento que, em relação a esse último, está de acordo com os arts. 10 a 12 da DCEU, o qual pode ser exercido tanto pela CPA, internamente, quanto pelo INEP/MEC, externamente.

c) Categoria: Caracterização da curricularização da extensão universitária

Para compreender como se apresenta a curricularização da extensão universitária nos cursos de graduação das IFES e os níveis de sua integralização, identificando ainda se houve delimitação dos eixos temáticos ou se priorizaram alguma área nesse processo, é que foram formuladas as seguintes perguntas: (5) Como a IFES delimitou os eixos temáticos previstos na Resolução n. 7/2018-CNE/CES? e (6) Quais as temáticas prioritárias na inserção da extensão universitária no currículo dos cursos?

Conforme visto anteriormente, a curricularização da extensão já passou pelo processo de implementação na maioria das universidades. Apesar de seguirem a Diretriz que prevê a obrigatoriedade de seu cumprimento para todos(as) os(as) estudantes, devendo compor “no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação”, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos (Art. 4º da Resolução nº 7/2018 MEC/CNE/CES). O modo como pode ser estabelecida a curricularização é opcional, por essa razão apresenta-se sob diversas possibilidades.

Os dados apresentados a seguir são com base nos documentos institucionais e falas dos colaboradores a esse respeito.

Quadro 3 - Caracterização da curricularização da extensão, com indicação da base legal e níveis de integralização por universidade da Amazônia brasileira

Instituição	Caracterização das formas curriculares da extensão	Base legal interna	Nível de integralização no currículo
UFAC	Ação Curricular de Extensão (Acex), que pode ser integralizada de duas formas: 1) Modelo Disciplinar (MD); 2) Modelo Dissociado das Disciplinas (MDD).	Art. 5º, § 1º e § 2º da Resolução n.º 31/2020.	73%

Instituição	Caracterização das formas curricul平arização da extensão	Base legal interna	Nível de integralização no currículo
UFAM	Não identificado	Não identificado	Não identificado
UNIFAP	Não consta	Não identificado	13,7%
UFPA	Componentes Curriculares de Extensão, que podem ser desenvolvidos por duas formas: 1) Módulo ou 2) Disciplina.	Art. 4º da Resolução n. 5.467/2022	65%
UFRR	Componentes curriculares, que assumirão uma das seguintes formas: I - Atividade Curricular de Extensão (ACE); II - Componente Misto de Extensão (CME).	Art. 8º, I e II da Resolução CEPE/UFRR nº 040/2021	1,9%
UNIR	Atividades Curriculares de Extensão (ACEX), que terão seu registro no SIGAA como uma “Atividade Autônoma”, e não como disciplina (ações institucionalizadas ou em outra IES devidamente credenciada).	Art. 2º, IV da Resolução n. 349/2021	11,9%
UFT	Ação Curricular de Extensão (ACE), que poderá ser organizada: I - Preferencialmente, como Programas e Projetos de natureza flexível e renovável com carga horária variável, ou ainda; II - Como componentes curriculares de extensão, com: a) Carga horária integrada entre ensino e extensão; ou b) Carga horária somente de extensão. III - Como composição dos incisos I e II.	Art. 7º, incisos I, II e III da Resolução n. 14/2020 – CONSEPE.	47%

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Conforme o Quadro 3 acima, observa-se que as possibilidades admitidas para curricularização da extensão, com sua caracterização, definindo os critérios estabelecidos para integralização por cada IFES, são bem próximos. O que muda basicamente são as nomenclaturas utilizadas para os componentes curriculares e as possibilidades admitidas para integralização.

No geral, verifica-se que as universidades criaram um “componente específico” designado para a creditação da curricularização, que via de regra aceitará uma ou duas opções para creditação. As principais opções foram: o formato tanto disciplinar quanto de modalidades extensionistas, que nesse

último caso são: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestações de serviços.

Evidencia-se que esses componentes curriculares específicos criados pelas IFES receberam diversos nomes, identificados da seguinte forma: UFAC denominou de “Ação Curricular de Extensão”; a UFPA, “Componente Curricular de Extensão”; a UFRR, “Componente Curricular”; a UNIR, “Atividades Curriculares de Extensão”; e a UFT, “Ação Curricular de Extensão”.

A esse respeito, vale lembrar que a recomendação indicada tanto pelo PNE (2014-2024) quanto pela Resolução n. 7/2018-CNE é que se faça pela via das modalidades extensionistas, tal como previsto no art. 8º da DCEU, ou priorizando-se os programas e projetos, tal como disposto na Estratégia 12.7 do PNE (2014-2024).

As IFES que seguiram o formato de componente curricular, dispondo de duas opções de curricularização, foram: UFAC, UFPA e UFRR, totalizando três instituições. A UNIR, por sua vez, criou apenas um componente curricular denominado “Atividades Curriculares de Extensão (ACEX)”, esclarecendo em sua normativa que o registro deverá ser no SIGAA como uma “Atividade Autônoma”, e não como disciplina. Porém, apesar de não deixar claro o formato utilizado, considerando as falas da colaboradora, infere-se que fez a opção pelas modalidades extensionistas.

Já a UFT previu três possibilidades de curricularização, sendo elas: 1) preferencialmente como Programas e Projetos; 2) como componentes curriculares de extensão; ou 3) de forma mista. O que, nesse caso, infere-se que houve a preocupação em seguir as recomendações tanto do PNE quanto da DCEU, no que tange à prioridade de ações para modalidades extensionistas, sobretudo programas e projetos. No caso da UFAM e da UNIFAP, restou inviável tal verificação, dada a ausência de documentos e/ou concessão de entrevista pelos colaboradores institucionais.

Fazendo uma identificação por formato incorporado nos componentes curriculares das IFES, nota-se que as universidades que incluíram no componente o formato de disciplina foram: UFAC - Modelo Disciplinar; UFPA - Disciplina; UFRR - Componente Misto de Extensão, totalizando três universidades. As IFES que incluíram o formato de modalidades extensionistas nos

componentes curriculares foram: UFAC - Modelo Dissociado de Disciplina; UFPA-Módulo; UNIFAP - Modalidades; UFRR - Atividade Curricular de Extensão; UNIR - Modalidade/ACEX), e UFT, totalizando seis instituições. A UFT, por sua vez, foi a única que previu como mais uma opção, a priorização das modalidades denominadas de programas e projetos.

De maneira geral, é possível inferir que houve um maior interesse das IFES em oportunizar aos estudantes a experiência predominantemente extensionista, sob as dimensões já mencionadas na categoria da concepção universitária, seguindo a recomendação tanto do PNE (2014-2024) quanto da Resolução n. 7/2018-CNE, no que diz respeito às modalidades extensionistas, com prioridade para programas e projetos.

Vale lembrar que esses componentes criados não se confundem com Estágio Obrigatório ou Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares (AACCs), que aceita inclusive atividades ligadas à extensão, porém, o que as diferencia é que nesta a atuação do aluno não é ativa, sua participação pode ser como ouvinte ou participante. Já no componente curricular da extensão universitária, para ser contabilizado ou creditado, a forma de participação do estudante é crucial, deve ser ativa e desenvolvida com determinado protagonismo, além de contar com envolvimento da comunidade externa, entre outros critérios.

Em relação aos questionamentos de n. 5 e 6, identificou-se que todas as IFES buscaram prever em suas diretrizes internas as oito áreas temáticas dispostas Resolução n. 7/2018-CNE/MEC, quais sejam: 1) comunicação, 2) cultura, 3) direitos humanos, 4) educação, 5) meio ambiente, 6) saúde, 7) tecnologia e produção, e 8) trabalho. Também se observa que, na grande maioria, não houve qualquer tipo de priorização por área temática, ficando a escolha a cargo dos colegiados dos cursos, por meio dos NDE.

Quanto ao nível de integralização da curricularização da extensão, na maior parte dos cursos das universidades esse processo já se encontra iniciado, porém, em estágio intermediário. As universidades que já contam com mais de 50% dos PPC atualizados, curricularizados foram apenas a UFAC (73%) e UFPA (65%). As universidades que possuem o indicativo de PPC abaixo dos 50% curricularizados foram: UNIFAP (13,7%), UFRR (1,9%), UNIR (11,9%) e UFT (47%). Esses dados foram mensurados com base nos relatórios

de acompanhamento da curricularização disponibilizados pelas instituições por meio dos seus colaboradores.

Por fim, ficou evidenciado, com base nas entrevistas concedidas pelos colaboradores, que entre os principais entraves e desafios a serem superados destacam-se: a) a desvalorização ou desprestígio acadêmico dessa prática, sendo fruto de um fator histórico; b) a dificuldade de compreensão da comunidade universitária sobre que é e como deve ser trabalhada a extensão universitária, uma vez que até hoje ainda há divergência ou o conhecimento é superficial sobre o tema; c) na resistência e falta de maior envolvimento dos cursos e dos discentes em buscar criar ou dar prosseguimento nas ações. O que pode estar ligado ao fato de existirem instituições consideradas conservadoras e/ou elitistas que não aceitam o lugar a ser ocupado pela extensão no currículo; e, por fim, destaca-se, d) as dificuldades de arrecadação de recursos orçamentários para execução das atividades. Isso se dá considerando que, com a inserção da obrigatoriedade da extensão universitária, gera uma demanda investimentos para essa área, com editais para projetos, monitorias, auxílios, seguro, entre outras despesas ligadas à atividade.

Desse modo, é possível perceber que tal como foi o processo para o amadurecimento conceitual e de valorização da extensão universitária, assim vem sendo o percurso para a sua curricularização, com sua institucionalização e caracterização no âmbito das universidades, o qual conta com muitos desafios a serem superados. Não obstante, espera-se que a materialização dessa política possa permitir maior visibilidade de todos os sujeitos, sobretudo os alunos e comunidade externa, com a democratização do acesso a essas práticas.

Considerações finais

O estudo evidenciou que o processo que resultou na busca pela valorização da extensão universitária, culminando na política de curricularização, foi longo e ainda prossegue para sua efetivação no âmbito das IES de todo o Brasil. Instituída oficialmente na Meta 23 para a educação superior do PNE de 2001-2010, com previsão atual na Estratégia 12.7 da Meta 12 da educação superior do PNE de 2014-2024, tem sua regulamentação estabelecida por meio da Resolução de n. 7 de 2018, também conhecida como DCEU.

Ficou demonstrado neste estudo que, decorridos mais de dez anos do PNE em vigor, e mais de cinco anos da publicação da DCEU, com seu prazo para cumprimento expirado em 2022, dentre as sete IFES investigadas, cinco já institucionalizaram a curricularização por meio de normativas e documentos orientadores como: Resoluções, Instruções Normativas, Manuais ou Guias de curricularização, passando pela fase de implementação nos PPC.

As universidades federais da Amazônia brasileira que já regulamentaram a matéria no âmbito interno foram: UFAC, UFPA, UFRR, UNIR e UFT. Isso se constitui um avanço, tendo em vista os percalços enfrentados nesse período, sobretudo em relação à pandemia da covid-19. Em contrapartida, as instituições que ainda não publicaram normativa, estando em fase de elaboração/aprovação e/ou divulgação, foram a UNIFAP e a UFAM.

Esse processo de institucionalização e materialização vem sendo realizado em conjunto entre as Pró-reitorias de Extensão e as Pró-reitorias de Graduação ou Ensino das universidades, uma vez que se chegou ao entendimento de que ambas necessitam dialogar e trabalhar de forma conjunta, dada a proximidade e vinculação com questões ligadas tanto à extensão universitária quanto ao currículo de graduação, sendo inviável um trabalho setorizado, sem que haja o compartilhamento de informações e expertises de ambas as pastas.

Ficou demonstrado ainda que, com exceção da UFAM e da UNIFAP, a implementação da curricularização da extensão nas universidades já ultrapassou a fase de regulamentação interna, encontrando-se em outros itinerários. De maneira cronológica, a institucionalização ocorreu a partir de 2020, com a publicação da Resolução de n. 30 pela UFAC, e a publicação da Resolução de n. 14 pela UFT; seguindo em 2021 com a publicação da Resolução de n. 40 pela UFRR e a Resolução de n. 349 pela UNIR, sendo a mais recente em 2022, com a publicação da Resolução n. 5.467, pela UFPA.

Cabe ressaltar que, apesar de a pandemia da covid-19 ter gerado impactos significativos em diversos setores, inclusive com suspensão de determinadas atividades, inclusive na alteração do prazo para cumprimento de diversas diretrizes, dentre elas as DCEU. O que se observa, é que isso não foi fator impeditivo para a continuidade aos trabalhos desenvolvidos para o cumprimento da política no âmbito dessas universidades.

No que diz respeito à implementação ou materialização, os dados revelaram que as universidades vêm passando pela fase de revisão/atualização dos PPC, para posterior avaliação e aprovação, finalizando com o seu constante monitoramento. As universidades que se encontram com o processo de atualização e aprovação dos PPC nos moldes da legislação em vigor, no tocante à curricularização acima dos 50%, foram: UFAC (73%) e UFPA (65%), enquanto as universidades que estão com seus PPC curricularizados, abaixo dos 50% foram: UNIFAP (13,7%), UFRR (1,9%), UNIR (11,9%) e UFT (47%).

Vale lembrar que o cumprimento dessa política é obrigatório para as IES de todo Brasil, devendo passar por constante monitoramento, uma vez que estará sujeita à avaliação tanto interna quanto externa, e seu não cumprimento poderá implicar na avaliação dos cursos e da própria instituição.

Os principais entraves enfrentados e desafios a serem superados, de acordo com os colaboradores, estão ligados, especialmente, à resistência ou ausência de maior envolvimento com as ações extensionistas por parte dos docentes, bem como na dificuldade de destinação de recursos orçamentários para execução das atividades, uma vez que, com a inserção da obrigatoriedade da extensão universitária, demanda investimentos com editais de projetos, de auxílios, seguro, entre outras despesas ligadas à atividade.

Desse modo, restou demonstrado que a curricularização da extensão, quando implantada com compromisso social, abre muitas possibilidades para um trabalho indissociável e articulado com o Ensino e a Pesquisa. Isso porque o processo poderá contar com o diálogo dos diversos sujeitos envolvidos, como docentes, técnicos, discentes e terceiros não vinculados à instituição. Além de dar cumprimento às políticas públicas, amplia o universo de referência dos acadêmicos e grupos sociais, de modo a gerar como resultado a democratização e humanização do conhecimento e enriquecimento das experiências e saberes dos sujeitos envolvidos nas práticas extensionistas.

A POLÍTICA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Resumo: Este estudo apresenta a implementação da política de curricularização da extensão nas universidades federais da Amazônia brasileira, cujo prazo-limite finalizou em 2022. A pesquisa justifica-se pelo disposto na

Estratégia 12.7 da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014-2024, e na Resolução nº 7/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Trata-se de uma pesquisa de cunho documental e de campo, com abordagem qualitativa, utilizando-se da análise de conteúdo. Os *loci* escolhidos foram sete Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que compõem a região Amazônica, representativas de cada estado da Região Norte brasileira. A pesquisa revelou que das sete IFES investigadas, cinco já institucionalizaram a curricularização da extensão, mesmo em meio a diversos problemas enfrentados, como a pandemia da covid-19. O processo de implementação já está estabelecido, no qual os 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação em ações extensionistas são fixados por meio de um componente curricular específico, que na maioria dos casos poderá ser integralizado por modalidades extensionistas. Os principais desafios para a curricularização estão ligados à limitação orçamentária para garantir a execução das ações extensionistas e na resistência em trabalhar com a referida prática.

Palavras-chave: Política de Educação Superior. Curricularização da Extensão. Universidades Federais. Amazônia brasileira.

POLÍTICA DE CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES FEDERALES DE LA AMAZONÍA BRASILEÑA

Resumen: Este estudio presenta la implementación de la política de curricularización de extensión en universidades federales de la Amazonía brasileña, cuyo plazo finalizó en 2022. La investigación se justifica por lo dispuesto en la estrategia 12.7 de la meta 12 del Plan Nacional de Educación (PNE), 2014-2024, y en la Resolución N° 7/2018, del Consejo Nacional de Educación (CNE). Se trata de una investigación documental y de campo, con enfoque cualitativo, utilizando el análisis de contenido. Los *loci* elegidos fueron siete Instituciones Federales de Educación Superior (IFES) que componen la región amazónica. La investigación reveló que de los siete IFES investigados, cinco ya institucionalizaron la curricularización de extensión, incluso en medio de varios problemas enfrentados, como la pandemia de covid-19. Ya se ha establecido el proceso de extensión se ha establecido a través de un componente curricular específico, que en la mayoría de los casos puede ser liquidado a través de modalidades de extensión. Los principales desafíos para la curricularización están vinculados a las limitaciones presupuestarias para garantizar la ejecución de acciones de extensión y las resistencias a trabajar con la práctica antes mencionada.

Palabras clave: Política de Educación Superior. Plan de estudios de extensión. Universidades Federales. Amazonía brasileña.

EXTENSION CURRICULARIZATION POLICY AT FEDERAL UNIVERSITIES IN THE BRAZILIAN AMAZON

Abstract: This study presents the implementation of the extension curricularization policy in federal universities of the Brazilian Amazon, whose deadline finished in 2022. The research is justified by the disposed in the strategy 12.7 of goal 12 of the National Education Plan (PNE), 2014 -2024, and in the Resolution number 7/2018, of the National Education Council (CNE). This is a documentary and field research, with qualitative approach, using content analysis. The *loci* chosen were seven Federal Higher Education Institutions (IFES) that make up the Amazon region and represents each state in the Northern Brazilian region. The research shows that from the seven IFES studied, five have already institutionalized the extension curriculum, even though several problems faced, such as the Covid-19 Pandemic. The implementation process has already been established, in which 10% of the curricular credits required for Graduation in extension actions has been established through a specific curricular component, which in most cases can be paid in through extension modalities. The main challenges for curricularization are linked to budgetary limitations to guarantee the execution of extension actions and the resistance to working with this practice.

Keywords: Higher Education Policy. Extension Curriculum. Federal Universities. Brazilian Amazon.

SOBRE AS AUTORAS

Jemina de Araújo Moraes Andrade

Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/UFPA). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduação em Direito pela Faculdade Estácio do Amapá e em Licenciatura em Letras, com habilitação em espanhol pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Advogada e Professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), campus Macapá. Associada a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação) e ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação). Membro do Grupo de Pesquisa “Estudos em Direitos Humanos, Educação e Sociedade” e do Grupo “JURIFAP”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0901-6837>. E-mail: jemina.andrade@gmail.com

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

Doutorado em Educação (2013) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestrado em Biodiversidade Tropical (2008) e Graduação em Direito (1996) pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Pós-Doutorado (2021) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com intercâmbio na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Associada II da Universidade Federal do Amapá, atuante no Curso de Graduação em Direito e nos Programas de Pós-Graduação em Direito (PPGD) e em Educação (PPGED) da UNIFAP e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - EDUCANORTE (Doutorado em Rede). É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado) da UNIFAP; Membro da Clínica de Direitos Humanos da UNIFAP e Coordenadora, no Amapá, da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH). Atuou como Coordenadora do Curso de Direito (2006-2007- 2010-2012); Diretora de Pós-Graduação (2013-2014); Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação (2014-2018). Lider do Grupo de Pesquisa Estudos em Direitos Humanos, Educação e Sociedade (EDHUCAS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2170-5574>. E-mail: simoeshcg@gmail.com.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ/São Carlos, SP/Caxias do Sul, RS: Vozes, Ed. da Universidade Federal de São Carlos/Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**. Lei Federal n. 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 13.12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE – 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 608/2018, aprovado em 3 de outubro de 2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN6082018.pdf?query=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 1, de 29 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167921-rces001-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Documento Síntese do Fórum Nacional e Educação Superior.** Brasília: FNES, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_sintese.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

FORPROEX. Fórum dos Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Belo Horizonte: UFMG, 1999. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FORPROEX. Fórum dos Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Manaus, 2012. Acesso em: 14 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão: experiência e articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais.** Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

SERVA, Fernanda Mesquita. **A Extensão Universitária e sua curricularização.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Coordenação Pró-Reitora de Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024.** Rio Branco: UFAC, 2020. Disponível em: <https://www.ufac.br/transparencia/sobre/documentos/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019.pdf/view>. Acesso em: 6 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024.** Macapá/AP: UNIFAP, 2019. Disponível em: <https://www2.unifap.br/pdi/files/2020/01/PDI-2020-2024-Consulta-P%C3%BAblica.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2025.** Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Manaus: UFAM, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1STASxn4NaYw71QGwvX17qW7FZD5wrujh/view>. Acesso em: 6 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2025.** Belém: UFPA, 2016. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf. Acesso em: 6 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual de Atividades – PROEX, 2022.** Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fpsy6wbCtzio-M434UV82L63ajVSTtA_/view. Acesso em: 28 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2019 – 2024.** Porto Velho: UNIR, 2019. Disponível em: [https://www.unir.br/noticias_arquivos/27834_ultima_versao_do_pdi_2019_\(dezembro_2019\).pdf](https://www.unir.br/noticias_arquivos/27834_ultima_versao_do_pdi_2019_(dezembro_2019).pdf). Acesso em: 6 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Resolução CUNI/UFRR n. 049, de 30 de dezembro de 2021**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) 2021 a 2025 e dá outras providências. Conselho Universitário. Boa Vista: UFRR, 2021. Disponível em: <https://ufr.br/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>. Acesso em: 6 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Relatório Anual de Gestão da Diretoria de Extensão (2021)**. Boa Vista: UFRR, 2021. Disponível em: <https://antigo.ufr.br/prae/ultimas-noticias/3270-relatorio-anual-da-extensao-universitaria-2021>. Acesso em: 27 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS. **Resolução nº 38, de 23 de abril de 2021** – CON-SUNI/UFT. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins (2021-2025). Tocantins: UFT, 2020. Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/s/l6G29vJbQ1iklp_eqtOvgw. Acesso em: 6 fev. 2022.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA EM SÃO JOSÉ DO RIO PRETO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD ESTADUAL PAULISTA EN SÃO JOSÉ DO RIO PRETO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN

THE EXPERIENCE OF SÃO PAULO STATE UNIVERSITY IN SÃO JOSÉ DO RIO PRETO FOR THE IMPLEMENTATION OF THE CURRICULARIZATION OF UNIVERSITY EXTENSION

L'EXPÉRIENCE DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTAT PAULISTA À SÃO JOSÉ DO RIO PRETO DANS LA MISE EN OEUVRE DE L'EXTENSION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT



Ana Maria Klein* 

Silvana Fernandes Lopes** 

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz*** 

Introdução

O pesquisador Jacques Marcovitch (2023) em seu projeto de pesquisa intitulado *Indicadores centrados na sociedade para o desempenho de universidades públicas* parte da constatação de que:

A conexão entre universidade e sociedade tem se intensificado nos últimos anos devido à massificação e expansão do acesso ao ensino superior, aumentando a sofisticação econômica que leva a universidade a assumir protagonismo na criação das bases para uma economia fundamentada em conhecimento. Mais recentemente, observa-se na sociedade um processo de crescente conscientização às frequentes crises ambientais, políticas e de saúde que têm afligido o país. O momento histórico demanda maior interação entre universidade e sociedade (Marcovitch, 2023).

* Universidade Estadual Paulista – Unesp.

** Universidade Estadual Paulista – Unesp.

*** Universidade Estadual Paulista – Unesp.

A necessária conexão mencionada pelo pesquisador pode encontrar na extensão um caminho que viabiliza o diálogo entre a sociedade e os diferentes setores que a constituem. A Resolução no 7/2018 MEC/CNE/CES (Brasil, 2018) institui as Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária. O artigo 5º do referido documento define as bases para a prática da extensão universitária, destacando no primeiro item a interação dialógica entre a comunidade acadêmica e a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas.

No contexto da ampla discussão sobre extensão universitária no país, este artigo tem como objetivo apresentar a experiência de curricularização da extensão na Universidade Estadual Paulista (Unesp) do campus de São José do Rio Preto, São Paulo.

Uma breve contextualização da extensão universitária

A universidade tem como base um tripé constituído por ensino, pesquisa e extensão. O ensino foi a primeira grande missão dessa instituição, desde o seu início no século XI, com a Universidade de Bolonha. No século XIX, em 1810, emerge a pesquisa como, também, missão da universidade (Audy, 2017). A união do ensino, pesquisa e a liberdade acadêmica dão origem ao modelo Humboldtiano de universidade. Para Humboldt, cabe ao Estado a garantia da liberdade de ensinar e aprender, estando a universidade livre das pressões de outros setores, como a igreja, categorias profissionais, etc (Silveira; Bianchetti, 2016 *apud* Serva, 2020, p. 29).

A extensão é o último pilar incorporado ao tripé e surge na Inglaterra, na Universidade de Cambridge, em 1871, associada à ideia de Educação Continuada destinada à população adulta que não se encontrava na universidade. Na mesma época, as atividades de extensão estão presentes na Universidade de Oxford, voltadas para os bolsões de pobreza.

Nos Estados Unidos há registros de ações nas Universidades de Chicago, em 1892, de Wisconsin, em 1903, e nos Land Grant Colleges que, em parceria com órgãos do Governo Federal, levavam assistência aos agricultores (Nogueira, 2013, p. 32).

No Brasil, o primeiro registro oficial sobre extensão é identificado no Estatuto das Universidades Brasileiras (Brasil, 1931) e sua obrigatoriedade acontece em 1968 determinando-se que cursos e serviços especiais sejam estendidos à comunidade (Medeiros, 2017, p. 10).

A história da extensão no Brasil passou por diferentes períodos. Na tese de doutorado de Serva (2020), a autora afirma que esse percurso indica que a extensão universitária nasce no berço do movimento estudantil.

Este percurso da história da extensão universitária indica que no Brasil, diferentemente dos demais pilares do tripé acadêmico, a extensão foi uma construção advinda de demandas dos próprios alunos que na prática estavam vivenciando um momento de repressão e desprestígio, sendo ignorados pela universidade (Serva, 2020, p. 15).

Nogueira (2013, p. 34) retoma esse percurso histórico e identifica a atuação da UNE na proposição de que os estudantes desenvolvessem ações voltadas para as classes trabalhadoras em meio urbano e rural. A extensão teria como missão a oferta de cursos, alfabetização, assistência médica, odontológica, técnica e jurídica. Segundo a autora, esta proposta de atuação conjunta de estudantes de diferentes áreas profissionais semeia a interdisciplinaridade acadêmica.

Nogueira (2013, p. 29), citando Paula (2013), analisa a extensão como uma das ações do tripé universitário que encontra maior dificuldade em ser assimilada pelas instituições acadêmicas, em parte pela sua natureza interdisciplinar, por ser externa às salas de aula e aos laboratórios e em parte por atender à demandas por conhecimento e informação de um público amplo, difuso e heterogêneo.

A necessidade de uma política de extensão institucionalizada gera o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, criado em novembro de 1987 com a finalidade de elaborar e coordenar a política de extensão. Até então, a extensão não contava com diretrizes comuns às Instituições de Ensino, cada universidade estruturava e desenvolvia as ações à sua maneira. Planos e um novo Fórum foram constituídos ao longo da história da extensão universitária. Optamos por destacar este primeiro movimento de criação de políticas de institucionalização da extensão e dar um salto no tempo, a fim de adentrarmos na especificidade deste artigo: política de curricularização da extensão.

Um passo importante para a extensão universitária inserir-se de maneira efetiva no currículo dos cursos de graduação, articulando-se com o ensino, foi dado pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, ao promulgar Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária (Brasil, 2018). Estas diretrizes passam a ser parte dos currículos de cursos de graduação por meio da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES).

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira devem ser implementadas em todas as modalidades dos cursos de graduação. Quando os cursos forem ofertados na modalidade à distância, as atividades de extensão devem ser realizadas presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial no qual o estudante esteja matriculado.

Com essas diretrizes, o conceito de sala de aula amplia-se, transcendendo o espaço físico interno à instituição. A sala de aula projeta-se para além dos muros das universidades e o processo ensino e aprendizagem incorpora, além da relação estudante-professor, um novo protagonista: a comunidade que passa a fazer parte destas relações. Os três protagonizam uma relação de troca com a participação ativa, ou seja, estudante e comunidade não são simplesmente depositários, beneficiários ou receptores, são sujeitos no processo. Partindo desta concepção dinâmica e complementar, as Diretrizes para a Curricularização da Extensão, vislumbram a possibilidade da concretização prática do vínculo indissociável de ensino-pesquisa e extensão, presente em todos os planos diretores de universidades, mas nem sempre concretizados em suas atuações. Essa possibilidade é destacada pelas Diretrizes.

Assim, no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, o princípio da indissociabilidade inaugura possibilidades importantes na trajetória acadêmica do estudante e do professor. Na relação entre a extensão e a pesquisa, abrem-se, portanto, múltiplas possibilidades de articulação com as instituições de ensino e a sociedade. Visando à produção de conhecimento, a extensão universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação/ação (ou pesquisa- PROCESSO Nº 23001.000134/2017-72 10 Gilberto Garcia e outros – 0134 ação), que priorizam métodos de análise inovadores, isto é, a participação dos atores sociais e do diálogo (Brasil, 2018, p. 9-10).

A incorporação da comunidade como sujeito participante no processo ensino-aprendizagem abre a possibilidade de um currículo de cursos de gra-

duação sensíveis à realidade, dito de outra forma, uma formação acadêmica aplicada à contextos reais e concretos da comunidade. A extensão possibilita a produção e a aplicação do conhecimento e ao mesmo tempo, a contribuição para o ensino, na medida em que os conteúdos acadêmicos podem ser articulados à realidade, resultando em conhecimento e imprimindo qualidade na formação do estudante. Temos, assim, um processo formativo interdisciplinar e transdisciplinar que pode contribuir para a ampliação de referências e desencadear reflexões sobre temas necessários à vida e à convivência social. Trata-se de uma via de mão dupla que possibilita à comunidade acadêmica e à população externa articularem-se no processo de produção, divulgação e aplicação do conhecimento.

Como mencionado anteriormente, o artigo 5º da resolução que institui as Diretrizes (Brasil, 2018), ao definir as bases para a prática da extensão universitária, evidencia a interação dialógica entre a comunidade acadêmica e a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas. A interação dialógica baseia-se na consideração do outro, ou seja, no respeito, na escuta e no reconhecimento de que existem diferentes tipos de conhecimento.

Paulo Freire no livro *Extensão ou Comunicação?* (2001) destaca que a ação extensionista não pode se caracterizar como uma entrega de saber daqueles que sabem para aqueles que não sabem. A extensão enquanto interação dialógica se constrói na comunicação que se realiza pela mútua compreensão entre os sujeitos envolvidos e dos significados que cada um atribui ao objeto do conhecimento.

Gimenez e Bonacelli (2020, p. 14) destacam a importância da participação para os processos de construção social do conhecimento, na medida em que envolvem cooperação, interação e intercâmbio de ideias, sem os quais não se estabelece um diálogo.

Na perspectiva dos compromissos éticos da universidade pública com a sociedade, a extensão concretiza a sua responsabilidade social. Uma instituição que se sustenta com o dinheiro público tem o dever ético de contribuir e atuar visando o bem comum, o desenvolvimento humano e a valorização de saberes não acadêmicos; um compromisso com a transformação social, com a justiça e com a equidade.

Isso posto, cabe apresentar as bases que sustentam a curricularização da extensão. As Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária (Brasil, 2018) afirmam a necessidade das atividades extensionistas terem um projeto pedagógico que explicita três elementos essenciais: (i) a designação do professor orientador; (ii) os objetivos da ação e as competências dos atores nela envolvidos; (iii) a metodologia de avaliação da participação do estudante (Brasil, 2018, p. 10).

Ainda, segundo este documento, espera-se que as atividades extensionistas expressem as seguintes características: (i) privilegiar as questões sobre as quais se deve atuar, sem, no entanto, desconsiderar a complexidade e a diversidade da realidade social; (ii) abrangência, de forma que a ação, ou um conjunto de ações, possa ser suficiente para oferecer contribuições relevantes para a transformação da área, setor ou comunidade sobre os quais incide; (iii) efetividade na solução do problema (Brasil, 2018, p. 11).

As Diretrizes (p. 16) apontam, também, a desejabilidade da parceria entre instituições de ensino superior visando a oferta de programas extensionistas interinstitucionais, estimulando a mobilidade de estudantes e docentes.

A extensão universitária na Unesp: a experiência de São José do Rio Preto

A Unesp é uma universidade pública, laica e gratuita que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em todas as grandes áreas do conhecimento. Presente em 24 cidades do estado de São Paulo, com 34 unidades universitárias, conta com 136 cursos de graduação e 139 programas de pós-graduação.

A presença das Unidades Universitárias distribuídas em todo o Estado de São Paulo favorece o acesso da população das regiões interioranas, uma vez que as demais universidades públicas do estado localizam-se nas capitais e cidades maiores. A Unesp é feita por 3.233 servidores/as docentes, 5.427 servidores/as técnico-administrativos, 37.236 estudantes de graduação e 12.815 estudantes de pós-graduação.

A curricularização da extensão universitária na Unesp foi estabelecida pela Resolução Unesp nº 41, de 31 de agosto de 2021. Esta resolução vi-

sou atender ao previsto na Meta 12.7 da Lei 13.005-2014 – Plano Nacional de Educação 2014-2024 –, regulamentada pela Resolução CNE/CES 7-2018, que trata da creditação da Extensão Universitária; bem como os princípios norteadores presentes na Política Nacional de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras, da qual a Unesp é signatária, e considera que a curricularização da Extensão Universitária deve orientar-se para áreas de grande pertinência social.

A Resolução Unesp nº 41/2021 exigiu a alteração ou reestruturação dos projetos político-pedagógicos de todos os cursos de graduação da Unesp, reservando um espaço importante das suas matrizes curriculares, no mínimo 10% da carga horária total, para atividades diretamente relacionadas com a sociedade, objetivando a sua transformação.

Artigo 5º - São consideradas Atividades Curriculares de Extensão Universitária as intervenções que envolvam diretamente outros setores da sociedade externos às Instituições de Ensino Superior e que estejam vinculadas à formação dos estudantes, nos termos da legislação vigente (Universidade Estadual Paulista, 2021).

Para tal, entre as diretrizes gerais constantes nesta resolução, destaca-se a orientação de que as atividades curriculares de extensão devem estar relacionadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Artigo 1º - A Curricularização da Extensão Universitária é o processo de inserção de atividades de extensão universitária na matriz curricular dos cursos de Graduação, na forma de componente curricular, compreendido como o conjunto de atividades formativas que articulem ensino, pesquisa e extensão, de natureza dialógica, interdisciplinar e interprofissional, que possibilitem a geração e o compartilhamento de conhecimentos científicos e tecnológicos e a imersão real do graduando na sociedade.

§1º - As Atividades Curriculares de Extensão Universitária devem ser realizadas para e com os outros setores da sociedade e propiciar uma formação mais humana, crítica e ética dos estudantes, voltada ao enfrentamento de questões relevantes, especialmente dos movimentos sociais e das instituições públicas, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, social, cultural, econômico e sustentável.

§2º - O conjunto de Atividades Curriculares de Extensão Universitária deve propiciar ao graduando a possibilidade de apreender melhor e refletir sobre a dinâmica social na qual está inserido, a partir de todo seu arcabouço de co-

nhcimentos, buscando elaborar e implementar ações que contribuam para a transformação da sociedade e para a sua própria transformação enquanto ser humano (Universidade Estadual Paulista, 2021).

O campus de São José do Rio Preto, local desta experiência, oferece nove cursos de graduação nas três grandes áreas do conhecimento.

Embora a forma de creditação das atividades de curricularização da extensão tenha respeitado a natureza e as características de cada um dos cursos, propusemos um programa geral que pudesse orientar coletivamente as ações extensionistas no campus – o Programa *Educação, Ciência e Sociedade*. Importante destacar que as Diretrizes (Brasil, 2018) definem em seu artigo 8º as modalidades de extensão: programa, projeto, curso e oficina, evento, prestação de serviços. O programa é o conjunto articulado de projetos e demais ações (cursos, eventos e oficinas).

A curricularização da extensão impulsionou a ação articulada entre os cursos do Câmpus, visando à elaboração de um programa amplo e diverso, capaz de promover uma formação de qualidade e sensível aos desafios sociais contemporâneos.

Dessa forma, seria possível promover a integração dos estudantes de áreas e cursos diferentes e, assim, enriquecer sua formação, além de ofertar à comunidade externa diferentes ações extensionistas voltadas à educação, saúde, meio ambiente e bem-estar.

A diversidade de ações propostas e a amplitude de grupos da sociedade atendidos possibilitaram desenvolver os seguintes aspectos:

- (i) Aos estudantes da graduação envolvidos nas atividades extensionistas, o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, na medida em que estão previstas ações de intervenção social em realidades específicas e diversificadas; e
- (ii) Às comunidades locais, beneficiarem-se dessas ações e estabelecerem uma relação dialógica mais próxima com a Universidade e com o conhecimento técnico e científico por ela gerado. Ao estabelecer esse tipo de diálogo e troca de conhecimentos, cumpre-se o papel extensionista da Universidade.

Os objetivos do Programa podem ser assim sintetizados:

- (i) Propiciar aos estudantes da graduação a aquisição de novos conhecimentos e sua inserção na realidade social imediata por meio da curricularização de atividades de extensão universitária;
- (ii) Desenvolver ações extensionistas voltadas à educação, saúde, meio ambiente e bem-estar da comunidade externa;
- (iii) Promover a aplicação de conhecimentos acadêmicos e técnico-científicos articulados com populações e realidades sociais por meio de ações de extensão; e
- (iv) Promover a interação da Universidade e do conhecimento nela produzido com a comunidade externa.

O Programa e suas ações assumiram como público-alvo estudantes da educação básica, estudantes e/ou egressos de escolas públicas em fase pré-vestibular, população em situação de vulnerabilidade social, população assistida pela assistência social do município, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, assim como professores da educação básica, assistentes sociais, representantes de diretorias, secretarias e coordenadorias de ensino, agricultura, abastecimento e meio ambiente.

Esse Programa compreende 38 ações, desenvolvidas por meio de atividades de extensão diversificadas, abrangendo nove cursos de graduação, distribuídos em modalidade bacharelado e licenciatura e em períodos de oferecimento integral e noturno (Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Engenharia de Alimentos, Física, Letras, Matemática, Pedagogia). Essa integração favorece a troca entre o conhecimento acadêmico e o saber popular, contribuindo para a formação dos estudantes, para a transformação socioeconômica e para a consecução do compromisso social e ambiental da Universidade com a sociedade.

As ações desenvolvidas pelo Programa *Educação, Ciência e Sociedade* são as seguintes:

- Alfabetização digital de jovens e adultos
- Alicerce matemático: preparo para o profissional

- Apoio ao ensino e divulgação de física
- As duas faces da indústria de alimentos: aspectos positivos e negativos, mitos e verdades
- Astronomia para todos
- Capacitação de manipuladores e produtores rurais de alimentos para o desenvolvimento de produtos de origem vegetal e animal
- Capacitação de produtores de alimentos quanto às boas práticas de manipulação
- Coral percussivo Banduka
- Cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto por ações de aprendizagem serviço e de socioeducação
- Cursinho pré-vestibular do Centro Cultural Vasco
- Desvendando a matemática nos problemas do cotidiano
- Direitos humanos em contextos formais e não formais de educação
- Divulgando ciências: da academia para a sociedade
- E aí?! Educação para a saúde: lidando com as vulnerabilidades da adolescência
- Educação financeira na terceira idade
- Educação financeira no ensino fundamental II e médio
- Educação financeira para jovens e adultos
- Educação nutricional para crianças do Centro de Convivência Infantil do Ibilce/Unesp e Associação Anjo da Guarda
- Educação para o trânsito
- Ensino sobre rotulagem de alimentos para jovens
- Fazendo física
- Gramática e redação para vestibulares e concursos
- Implementação de processamentos alternativos de alimentos provenientes da agricultura familiar
- Incubadora de cientistas

- Layouts de setores alimentícios do município
- Letramento digital
- Matemática para todos
- Mulheres no plural
- Museu didático de História Natural
- Olimpíada de matemática de Rio Preto (OMRP)
- Pensamento computacional e programação de computadores
- Português língua estrangeira
- Postura ativa frente à causa ambiental (PACA): educação socioambiental em parceria com a assistência social
- Resgate da cultura alimentar e aproveitamento total de alimentos
- Teletandem: aprendizagem intercultural de língua estrangeira
- Universidade no Bosque
- Você conhece a Represa?
- Você sabia? Conversas sobre línguas, literaturas e culturas estrangeiras

Do ponto de vista da avaliação das ações desenvolvidas, o Programa pressupõe, como objetivo central, mensurar a importância e os impactos que as ações desenvolvidas tiveram para os estudantes e para a comunidade externa.

Como qualquer avaliação, é essencial para o planejamento de novas ações ou da reedição daquelas desenvolvidas. Outro ponto fundamental é que os indicadores utilizados para a avaliação permitirão divulgar à sociedade, por meio de dados consolidados, as ações que incidem diretamente sobre a sociedade, visando ao desenvolvimento dos ODS em diferentes contextos.

A comunicação com a sociedade, tornando mais perceptível e compreensível a diferentes públicos aquilo que é desenvolvido nas universidades, é um dos grandes desafios que a academia enfrenta, e certamente tanto as ações desenvolvidas como os dados resultantes delas irão contribuir particularmente para a maior visibilidade das ações desenvolvidas e, de maneira mais geral, para a comunicação da UNESP com a sociedade.

A avaliação se desenvolve por meio de dois eixos:

1. Percepção dos estudantes sobre o impacto das ações desenvolvidas na sua formação acadêmica e cidadã.
2. Percepção da comunidade/população externa envolvida sobre a importância das ações.

As avaliações que são respondidas pelos estudantes consistem em três momentos distintos:

1. Levantamento inicial de expectativas dos estudantes de graduação em relação à participação na ação que escolheram (se matricularam) – levantamento prévio
2. Relatório parcial, dois meses após o início das ações, visando a detectar os desafios e possibilidades encontradas no trabalho, possibilitando, assim, que o/a orientador/a faça ajustes no planejamento inicial.
3. Questionário final, no qual o estudante deve avaliar o quanto a ação desenvolvida contribuiu para sua formação.

A avaliação respondida pela população externa é composta por um questionário no final do desenvolvimento da ação.

Essa avaliação integra o conjunto de objetivos da ação e conta com a participação ativa dos estudantes da graduação na aplicação do questionário e na análise dos resultados.

O Programa está em fase inicial de implementação e ainda não contamos com os dados das avaliações.

Nessa etapa, as principais dificuldades que temos enfrentado relacionam-se à falta de familiaridade dos estudantes dos anos iniciais com a estrutura universitária, e com isso, a sua compreensão sobre ensino, pesquisa e extensão vem se dando à medida que realizam as atividades. Outro ponto complexo é a integração de sistemas de matrículas e notas, uma vez que a graduação conta com um sistema de gestão e a extensão com outro. Assim, têm sido necessários ajustes nos sistemas e instruções muito precisas aos estudantes sobre a matrícula na graduação e a posterior inscrição na extensão.

Com essas dificuldades inerentes ao processo de adequação da universidade com a curricularização da extensão, a atuação do coordenador de curso e do coordenador do Programa têm sido essenciais para a orientação aos estudantes .

Considerações finais

As Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária podem ser consideradas um marco para a efetiva valorização e incorporação da extensão às atividades acadêmicas. Assim como a pesquisa faz parte da formação acadêmica, a extensão como compromisso social da universidade com a sociedade passa a fazer parte de maneira efetiva, vinculada ao currículo do curso de graduação.

A Unesp de São José do Rio Preto, ao formular um programa de extensão com diferentes ações, criou a possibilidade da interação de estudantes de diferentes cursos em um mesmo projeto e por vezes em área do conhecimento distinta daquela na qual seu curso se insere. Esse tipo de experiência favorece a interdisciplinaridade, uma vez que são olhares advindos de diferentes cursos e áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, a transdisciplinaridade, ao transcender os limites do conhecimento disciplinar e acadêmico e relacionar-se com contextos reais e problemas concretos.

Outro ponto importante é a abertura da Universidade às demandas sociais por meio do diálogo constante sobre os problemas das comunidades, sobretudo com aquelas que mais sofrem com a desigualdade e exclusão social. Deste processo dialógico emerge a necessidade da conscientização ambiental e de intervenções de proteção ao meio ambiente, a importância do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que abrangem desde uma língua estrangeira até ações que podem contribuir para a geração de renda e educação financeira, passando pela questão alimentar e boas práticas relacionadas à mesma. Enfim, a Universidade, seus estudantes e docentes têm muito a contribuir com a sociedade e, ao mesmo tempo, recebem muito em troca, ao aprender com saberes não acadêmicos, ao ter a possibilidade de desenvolver uma prática reflexiva que parte da problematização da realidade, busca conhecimentos formais, desenvolve ações e reflexões e gera novos conhecimentos a partir destas trocas e processos.

Ao encerrarmos a escrita deste artigo, recebemos a divulgação de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação, concederá bolsas de iniciação à extensão (IEXT) para estudantes de graduação. O objetivo é induzir uma formação qualificada e voltada para atividades do tripé acadêmico - ensino, pesquisa e extensão - já com olhar para a continuidade na pós-graduação stricto sensu, em cursos de mestrado e doutorado, e a maior interação com a sociedade.

E assim, finalmente, a extensão parece dispor de mecanismos e políticas educacionais que lhe permita alcançar o mesmo prestígio que o ensino e a pesquisa na Universidade. Receber financiamento é o reconhecimento concreto da relevância dessas ações para a formação dos estudantes e, sobretudo, para a atuação sensível e dinâmica entre universidade e sociedade. Teremos, assim, uma universidade para todos e não apenas para aqueles que estão dentro dela.

A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA EM SÃO JOSÉ DO RIO PRETO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Resumo: A extensão foi o terceiro pilar incorporado ao conceito de Universidade. Em 2018, o Ministério da Educação promulgou as Diretrizes para a Curricularização da Extensão, dando um passo decisivo para a efetiva incorporação da extensão ao currículo dos cursos de graduação. O artigo apresenta a experiência de curricularização da extensão desenvolvida pela Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto por meio da implementação de um programa que reúne 38 ações extensionistas que abrangem todas as áreas do conhecimento e envolvem diferentes públicos. A experiência tem proporcionado a interação de estudantes de diferentes cursos e áreas do conhecimento, o diálogo com saberes não acadêmicos e uma prática reflexiva que parte da problematização da realidade. Sob a perspectiva dos compromissos da universidade com a sociedade, ampliam-se as interações e o reconhecimento social da importância desta abertura institucional às demandas e problemas da sociedade.

Palavras-chave: Curricularização da Extensão Universitária; Ensino Superior; Relato de Experiência.

LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD ESTADUAL PAULISTA EN SÃO JOSÉ DO RIO PRETO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN

Resumen: La extensión fue el tercer pilar incorporado al concepto de Universidad. En 2018, el Ministerio de Educación promulgó los lineamientos para la curricularización de la extensión, dando un paso decisivo hacia la incorporación efectiva de la extensión en el currículo de estudios de los programas de grado. El artículo presenta la experiencia de curricularización de la extensión desarrollada en la Universidad Estadual Paulista de São José do Rio Preto a través de la implementación de un programa que reúne 38 acciones de extensión que cubren todas las áreas del conocimiento e involucran a diferentes públicos. La experiencia ha proporcionado

interacción entre estudiantes de diferentes carreras y áreas del conocimiento, diálogo con saberes no académicos y una práctica reflexiva que parte de la problematización de la realidad. Desde la perspectiva de los compromisos de la universidad con la sociedad, aumentan las interacciones y el reconocimiento social de la importancia de esta apertura institucional a las demandas y problemas de la sociedad.

Palabras clave: Currículo de la extensión universitaria; Enseñanza superior; Informe de experiencia.

THE EXPERIENCE OF SÃO PAULO STATE UNIVERSITY IN SÃO JOSÉ DO RIO PRETO FOR THE IMPLEMENTATION OF THE CURRICULARIZATION OF UNIVERSITY EXTENSION

Abstract: Extension was the third pillar incorporated into the University concept. In 2018, the Ministry of Education promulgated the Guidelines for the Curricularization of Extension, taking a decisive step towards the effective incorporation of extension into the curriculum of undergraduate courses. The article presents the extension curricularization experience developed by the São Paulo State University in São José do Rio Preto through the implementation of a program that brings together 38 extension actions that cover all areas of knowledge and involve different audiences. The experience has provided interaction between students from different courses and areas of knowledge, dialogue with non-academic knowledge and a reflective practice that starts from the problematization of reality. From the perspective of the university's commitments to society, interactions and social recognition of the importance of this institutional openness to society's demands and problems increase.

Keywords: University Extension Curriculum; University education; Experience report.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Maria Klein

Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista - Unesp, campus de São José do Rio Preto. E-mail: ana.klein@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0004-1908>.

Silvana Fernandes Lopes

Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista - Unesp, campus de São José do Rio Preto. E-mail: sf.lopes@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3110-4315>.

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista - Unesp, campus de São José do Rio Preto. E-mail: luciana.cruz@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3931-1060>.

Referências

AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 90, p. 75-87, maio 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, p. 5800, 15 abr. 1931. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 608/2018**, Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Extensão na Educação Superior Brasileira - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 22 mar. 2024

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. Vinculação com o entorno socioeconômico a partir da integração ensino-extensão: por uma universidade socialmente relevante. **Revista Internacional de Extensão da UNICAMP**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2020. DOI: 10.20396/ijoce.v1i1.13919. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ijoce/article/view/13919>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MARCOVITCH, Jacques. Indicadores centrados na sociedade para o desempenho de universidades públicas. Resumo do Projeto de Pesquisa. Biblioteca Virtual da Fapesp, 2023. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/113391/indicadores-centrados-na-sociedade-para-o-desempenho-de-universidades-publicas/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MEDEIROS, Márcia Maria de. A extensão universitária no Brasil - um percurso histórico. **Barbaquá**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 9-16, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/barbaqua/article/view/1447>. Acesso em: 14 mar. 2024.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Avaliação da Extensão Universitária**: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013.

SERVA, Fernanda Mesquita. **Educação Superior no Brasil**: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Resolução Unesp n. 41, de 31 de agosto de 2021**. São Paulo: UNESP, 2021.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DE GOIÁS: desafios e perspectivas

LA INSERCIÓN CURRICULAR DE EXTENSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES FEDERALES DEL ESTADO DE GOIÁS: desafíos y perspectivas

CHALLENGES AND PERSPECTIVES ABOUT THE CURRICULAR INSERTION OF EXTENSION PRACTICES IN THE FEDERAL UNIVERSITIES IN GOIÁS STATE



Lueli Nogueira Duarte e Silva* 

Priscilla de Andrade Silva Ximenes** 

José Firmino Oliveira Neto*** 

Introdução

Este texto pretende discutir os desafios e as perspectivas da inserção curricular da extensão nas Instituições de Ensino Superior, de modo particular nas Universidades Federais do estado de Goiás (Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal de Catalão - UFCAT e Universidade Federal de Goiás - Câmpus Goiás - UFG/Câmpus Goiás), em decorrência da Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018, a qual estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024.

Neste momento histórico, discorrer sobre a curricularização da extensão, após a vitória à presidência da República de Luiz Inácio Lula da Silva e que está em jogo a possibilidade de reconstrução do projeto de nação soberana e democrática de direito é, de certo modo, discutir o papel da universi-

* Universidade Federal de Goiás.

** Universidade Federal de Goiás.

*** Universidade Federal de Goiás.

dade pública e qual é o sentido da formação universitária. Discutir sobre os fins da universidade pública na reconstrução deste projeto de nação é, em alguma medida, discorrer sobre a efetivação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nosso argumento central é de que a curricularização da extensão universitária possibilita o seu engendramento na totalidade do projeto pedagógico das universidades, possibilitando a unidade de saberes e práticas como processo indispensável à realização da função social da universidade.

A efetivação da indissociabilidade reafirma a universidade como espaço de transmissão e apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (ensino), da produção de novos conhecimentos e da ampliação, da inovação e do desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico (pesquisa) e de intervir e transformar a realidade social, bem como estabelecer trocas de saberes e experiências entre universidade e comunidade (extensão) (Severino, 2013).

Portanto, discutir a inserção curricular da extensão é essencialmente discutir o que se entende por universidade pública brasileira e o que se espera desta instituição social na reconstrução deste país. Como fundamentos para a compreensão e a defesa da extensão universitária, toma-se o conceito de dialogicidade em Freire (1977;1983), bem como a de universidade como instituição social de Chauí (2003).

Para Freire (1977), a extensão deve ser uma ação cultural e não uma invasão cultural, mas deve constituir a nossa práxis pedagógica, como ação transformadora não apenas fora da universidade, mas como uma dimensão do ensino e da pesquisa: não voltar a extensão só para fora da universidade, mas, voltá-la também para dentro dela, para seu projeto político-pedagógico. Na sua obra “Extensão ou comunicação?”, de 1977, Paulo Freire faz um ensaio a partir do trabalho realizado no Chile, refletindo sobre a extensão como ato educativo na perspectiva humanista. Ao realizar uma análise semântica do termo extensão acaba tecendo uma crítica ao caráter assistencialista e/ou messiânico pungente no conceito.

O termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase ‘coisa’, o

negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações (Freire, 1977, p. 22).

O autor explana que o termo e as acepções do conceito extensão não coincidem com um fazer educativo libertador, apontando para a defesa da educação como comunicação ao mostrar como o conhecimento é gerado entre os homens em uma relação social (no caso os sujeitos do campo que participaram do seu trabalho). Ao destacar a intersubjetividade e a intercomunicação, enfatiza a ação transformadora através da mediação entre os sujeitos que pensam, dialogam e comunicam, os quais através dessas ações constroem o mundo (cultura história) e constroem a si mesmos. Assim, ele destaca a relação dialógica na defesa da extensão como ação educativa e comunicacional mais equânime e de reciprocidade entre os sujeitos, ou, nas palavras do autor “diálogo não é transferência de saber e sim uma troca. No diálogo ninguém está tentando ganhar, é uma relação ganha-ganha [...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1977, p. 93).

A articulação dessa tríade na universidade contribui, de modo significativo, para oportunizar a todos e todas, brasileiros e brasileiras, o acesso às condições objetivas e subjetivas do bem estar social, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF, arts. 1º e 3º) e aos direitos fundamentais que emergem do Estado Democrático de Direito.

A ideia da universidade como instituição social que forma para a cidadania e para a democracia vai se constituindo por meio das

revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora (Chauí, 2003, p. 5).

Nessa direção, para Chauí (2003), a universidade pela perspectiva da formação e da democratização, deve repensar alguns pontos, dentre eles, a autonomia universitária, o ensino, a pesquisa e a extensão. Em relação a extensão, em particular, afirma:

Quanto à relevância social das pesquisas, cabe às universidades públicas e ao Estado fazer um levantamento das necessidades do seu país no plano do conhecimento e das técnicas e estimular trabalhos universitários nessa direção, assegurando, por meio de consulta às comunidades acadêmicas regionais, que haja diversificação dos campos de pesquisa segundo as capacidades e as necessidades regionais. As parcerias com os movimentos sociais nacionais e regionais podem ser de grande valia para que a sociedade oriente os caminhos da instituição universitária, ao mesmo tempo que esta, por meio de cursos de extensão e por meio de serviços especializados, poderá oferecer elementos reflexivos e críticos para a ação e o desenvolvimento desses movimentos. Ou seja, a orientação de rumos das pesquisas pode ser feita segundo a ideia de cidadania (Chauí, 2003, p. 14).

As reflexões de Chauí (2003) acerca da emergência da nova concepção de universidade voltada para a formação e para a democracia, na nossa perspectiva, vai ao encontro da concepção de extensão como “interação transformadora” entre as Instituições de Educação Superior (IES) e a sociedade, conforme já posto pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX) (1987), visto que por meio dessa relação dialógica, em que ocorre a troca de conhecimentos, os estudantes e os docentes podem conhecer e apreender as necessidades e demandas da comunidade e, ao mesmo tempo, socializar e democratizar o saber aprendido em prol do bem de todos e dos direitos fundamentais. Por meio dessa interação transformadora, a universidade se efetiva como instância formadora, cidadã e democrática.

Assim, há muito tempo se discute o papel da extensão universitária e há alguns anos a importância da institucionalização desta prática social. Nesses meandros, acreditamos que para ocorrer a consolidação da institucionalização da extensão se torna necessário, minimamente, duas condições. Em primeiro lugar, um aparato jurídico e legal que trate, regule, oriente, defina e regulamente a extensão, no âmbito das IES no país. Em segundo lugar, investimento público para o desenvolvimento de ações de extensão e bolsas de

estudo para os(as) estudantes. Essas duas condições são necessárias para a institucionalização da extensão, porém não são suficientes, pois, evidentemente, há outros fatores que devem ser levados em consideração, como a superação do caráter assistencialista da extensão e das resistências a essa prática.

Assim, no esforço de analisar de forma crítica as iniciativas de integração entre práticas pedagógicas e extensionistas nas universidades federais do estado de Goiás é que esse artigo se insere. Nossos objetivos são analisar criticamente a respeito dos desafios e possibilidades da curricularização da extensão à luz da experiência do curso de Pedagogia das referidas instituições, e, ainda, contribuir para a estruturação de currículos que promovam uma formação aos futuros professores de qualidade socialmente referenciada. Para tanto, realizamos uma análise documental das Resoluções CNE/CES n. 07/2018, CEPEC/UFG n. 1699/2021 e no Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Pedagogia das universidades supracitadas.

A Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018: Para que(m) curricularizar a extensão nos cursos de Graduação?

A Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018, estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE 2014- 2024. De acordo com o documento, as diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira visam regulamentar

as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios (Brasil, 2018, p. 01).

Essa Resolução, em seu art. 3º, concebe a extensão na Educação Superior Brasileira como sendo,

a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico,

tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018, p. 01).

Portanto, em seu art. 4º, “estabelece que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”.

A concepção de extensão universitária presente na Resolução n. 07/2018 encontra respaldo nas discussões e nos debates desenvolvidos nos Encontros Nacionais do FORPROEX, em 1987 e, nos anos de 2009 e 2010. Em documentos do FORPROEX, a concepção de extensão, por um lado, visa se contrapor a ideia assistencialista e paternalista dos anos anteriores e, por outro, atribuir à extensão um papel significativo na criação das possibilidades de transformação não apenas da própria universidade como também dos setores sociais. Concepção de extensão que tem, de certo modo, contribuído para uma concepção de universidade cidadã, ou de compromisso político-social.

Contudo, deve-se ressaltar que nestes documentos, não havia o entendimento de que a extensão deveria ser curricularizada, ou seja, que a prática extensionista deveria estar presente na matriz curricular dos cursos de graduação, contendo, inclusive, carga horária.

O PNE 2014 - 2024 é outro documento que fundamenta a Resolução CNE/CP n. 07/2018, particularmente a estratégia 07 da Meta 12, que visa assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.

Em relação aos objetivos das atividades de extensão presentes na Resolução n. 07/2018 estão também em consonância com as Diretrizes para as Ações de Extensão Universitária, pactuados no FORPROEX, em novembro de 1987, sendo: i) Interação dialógica; ii) Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; iii) Indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão; iv) Impacto na formação do estudante; v) Impacto e transformação Social.

De acordo com Gonçalves (2015), o art. 207 da Constituição Federal de 1988 encontra eco nestas diretrizes do FORPROEX (1987) ao definir como princípio da universidade a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, art. 207). Cabe, porém, ressaltar que não se verifica menção a qualquer tipo de financiamento das ações ou bolsas para estudantes, conforme estabelecido no art. 213 da Constituição que considera que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (Brasil, 1988, art. 213, § 2^a).

As discussões da extensão e de sua institucionalização na Educação Superior Brasileira teve seu reconhecimento na elaboração no Plano Nacional de Educação para o decênio 2001 - 2010 (Brasil, 2011), especialmente na Meta 23 e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 - 2024, na estratégia 12.7 da Meta 12 (Brasil, 2014), este último já mencionado. Todavia, somente agora com a Resolução n.07/2018 é que se percebe um movimento mais amplo acerca da inclusão das atividades de extensão nos cursos de graduação.

Enfim, a Resolução n. 07/2018 se constitui como aparato jurídico que visa institucionalizar a extensão no interior do currículo, das disciplinas, promovendo uma forte integração entre a universidade e a sociedade. Posto que a extensão universitária compreende um conjunto de atividades ofertadas na forma de programas, projetos, cursos, eventos e outros, que estão fundantes na integração mencionada (Santos; Rocha; Passaglio, 2016), proporcionando benefícios para ambas instâncias sociais (Rodrigues *et al.*, 2013).

A resolução não apresenta uma articulação da extensão com a pesquisa. Assim, afirmamos que a relação entre extensão e pesquisa é de coexistência, de simultaneidade e não de articulação e indissociabilidade. Na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, já estava disposto essa relação quando da explicitação das finalidades da extensão: “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 gerada na instituição (Brasil, 1996)”. O que por sua vez, reitera a extensão como um *lócus* de (re) elaboração do conhecimento que permite a relação teoria-prática, e, portanto, de produção científica que implica “uma fonte de integração na relação ensino-pesquisa” (Santos; Rocha; Passaglio, 2016, p. 24).

Outro ponto é a ausência de norma que assegure investimento público para as ações de extensão, o que dificulta sua institucionalização. Por isso, a Carta elaborada na 48ª reunião do Fórum Nacional de Pró-Reitores e Pró-reitoras da extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira, em 2021, orienta

11 - É urgente assegurar, como política de estado que reflita nas políticas institucionais, o financiamento específico da extensão nas IPES por considerar que a ausência do fomento compromete o processo de inserção curricular e afronta a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão prevista na Constituição Federal.

12 - Haja solicitação de audiências públicas na Câmara dos Deputados, Senado Federal e Assembleias Legislativas dos Estados a fim de se construir termos de referência para projetos de lei voltados ao fomento permanente da extensão universitária a serem debatidos nas casas legislativas, em articulação com os governos executivos e representantes da sociedade civil.

Nesse sentido, consideramos que a valorização da extensão universitária implica seu financiamento, sobremaneira com recursos de custeio para os projetos e bolsas destinadas aos extensionistas, com vista a qualificar as ações. E ainda, a constituição de políticas no *tempo espaço* da Universidade que concebem atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma mais igualitária.

Movimentos de inserção curricular da extensão nas IFES do Estado de Goiás

Apesar dos avanços nas Resoluções que visam institucionalizar a extensão e garantir a efetivação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os desafios a serem vencidos ainda são muitos, pois verifica-se para além dos problemas de operacionalização das ACEx, as resistências às atividades extensionistas por parte do corpo docente e discentes, a falta de compreensão da concepção e das diretrizes da extensão, a ideia de a atividade-fim da universidade ser o ensino, ou o ensino e a pesquisa, a desvalorização da extensão, e ainda as condições objetivas e subjetivas que possam favorecer ou promover, de fato, o princípio da indissociabilidade.

Por isso, outro grande desafio é a superação da coexistência entre essas três atividades-fim da universidade e a ideia de que a extensão já está conso-

lidade na universidade. A falta de investimento público para a realização das ações de extensão, a ausência de bolsas para os alunos também são entraves para pleno desenvolvimento das ações extensionistas. Seja como for, para os discentes “a possibilidade de vivenciar, na prática, conceitos e conhecimentos aprendidos e ensinados teoricamente na sala de aula e que podem ser melhor apreendidos e problematizados por meio de atividades e experiências mais interdisciplinares e dialógicas” (Gonçalves, 2015, p. 1250), é muito importante.

Por fim, pode-se inferir que o movimento e as discussões provocadas pelas atuais Resoluções podem ser oportunidades para se refletir sobre o papel da universidade neste momento histórico, a que se destina a formação universitária, bem como problematizar a efetivação da indissociabilidade de maneira que essa “seja assumida como um princípio filosófico, político, pedagógico e metodológico” (Gonçalves, 2015, p. 1246).

A curricularização da extensão na Universidade Federal de Goiás

A UFG foi criada pelo projeto de Lei nº 2.357, aprovado em 14 de dezembro de 1960, em um movimento que reunia as faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e o Conservatório de Música. “A Universidade Federal de Goiás, criada em 1960, inseria-se num clima de arrojo que expirava Brasília, o qual iria possibilitar o deslocamento no eixo das decisões nacionais do litoral para o interior do país”, lembra a professora emérita Lena Castello Branco, na ocasião de comemoração do cinquentenário do curso de História da instituição¹. Assim, após 64 anos de história e consolidação no cenário nacional e internacional, oferta 100 cursos de graduação para mais de 30 mil discentes, distribuídos nos Câmpus de Goiânia, Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás.

A normativa de extensão da UFG se pauta na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), no entanto deixa de apresentar a concepção de extensão da mesma, mencionando apenas os objetivos da Resolução em consonân-

¹ Trecho suprimido da reportagem “50 anos de História”, publicado no site oficial da UFG: <<https://ufg.br/n/112498-50-anos-de-historia>>.

cia com as Diretrizes já mencionadas. Diferentemente, estabelece, no art.3, como critérios para definir as ACEx os seguintes critérios:

I- tiverem como público principal a comunidade externa à UFG e que se qualificarem como um processo formativo, articulado ao ensino e à pesquisa, capaz de estimular e/ou potencializar as relações entre a universidade e outros setores da sociedade, preferencialmente públicos; e

II- promovam a participação estudantil por meio de sua inclusão como membro da equipe executora da ação de extensão (Brasil, 2018).

Do art. 3 da Resolução da UFG, destaca-se, primeiramente, o critério de que para ser considerado atividade de extensão, essa deve se articular ao ensino e à pesquisa. Condição que revela a preocupação em garantir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em segundo, que a ação promova as relações entre universidade e sociedade, critério também condizente com as Diretrizes do FORPROEX (1987) e, por último, a ideia do protagonismo ou da participação estudantil como membro da equipe executora. Esse último, é reforçado pelo § 3º do art. 7, que veda “a validação de carga horária em ACEx para o estudante que participe de cursos e de eventos na qualidade de ouvinte ou de espectador”.

O critério da participação ativa do aluno na ação, tanto como membro da equipe executora como protagonista, pode-se supor que têm a pretensão de garantir que a ACEx tenha, de fato, impacto na formação do aluno. A ideia da participação do aluno é um critério interessante, pode ser, inclusive, avaliado como um avanço no entendimento das ACEx, entretanto, traz uma problemática consigo, na medida em que dificulta sua operacionalização, seja na proposição de um projeto, de um programa ou de um componente curricular; em função do número de alunos e da exigência dos 10% da carga horária total do curso de graduação.

O § 1º do art. 7, também merece uma análise, visto que estabelece que: “O Conselho Diretor ou Colegiado deverá indicar quais ACEx realizadas pelo estudante poderão ser validadas para fins de integralização curricular”. Se, por um lado, demonstra preocupação com rigor acadêmico e sinaliza para a importância de as propostas de ações serem devidamente avaliadas, a operacionalização desse processo se revela um grande complicador. Complicador, no sentido da dimensão ou do tamanho da tarefa. Haja vista que provavel-

mente cada curso de graduação, de acordo com suas especificidades e particularidades, deverá, primeiramente, constituir uma Comissão de Avaliação de ACEx. Na sequência, essa comissão deverá elaborar critérios para definir o que contempla as ACEx para aquele curso e, continuamente, deverá avaliar as ações que cada aluno participou para verificar se configura como ACEx, conforme estabelecido pela UFG, e para que ele, ao final, possa integralizar o currículo.

Outra coisa em relação a ênfase na participação do aluno na ACEx da Resolução da UFG, é que se por um lado, acentua o processo de aprendizagem e a formação do aluno, por outro, obscurece o papel do professor, do conhecimento científico, filosófico, humanístico e cultural do ensino e a produção de novos conhecimentos, ou seja, da pesquisa. Visto que a participação dele na equipe executora é condição para essa atividade ser uma ACEx. Deve-se ter cuidado para que a defesa da ideia da atividade do aluno não comprometa a instauração do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como da transformação social e acabe instituindo as ACEx em atividades práticas e instrumentais com fim em si mesmas.

Outras diferenças presentes na Resolução da UFG dizem respeito aos dois parágrafos do art. 19, que trata das disposições transitórias e finais:

§ 1º Os estágios curriculares não obrigatórios poderão ser validados como carga horária de ACEx, desde que estejam previamente vinculados às ações de extensão (programas, projetos ou prestação de serviço), e que seu campo de atuação se caracterize como prototípico para ação de extensão.

§ 2º As práticas como componente curriculares (PCC) poderão ser validadas como carga horária de ACEx, desde que estejam previamente articuladas com as ações de extensão (UFG, 2021).

O primeiro parágrafo impõe a necessidade de se repensar alguns estágios não obrigatórios, principalmente nas licenciaturas, visto que esses são, em sua maioria, de auxiliares de ensino ou de acompanhamento de alunos/as com deficiência. Será necessário ainda analisar se o campo de estágio pode se configurar como local para a realização de uma ACEx. Porém, essa possibilidade abre brecha para que se legitime muitas vezes o trabalho precarizado que os estagiários são submetidos, sobremaneira na rede privada de ensino.

Porém, ao mesmo tempo, podem ser pensadas atividades extensionistas que contribuam para a atuação do estagiário em uma perspectiva mais participativa, propositiva e próxima do processo ensino-aprendizagem do que um faz tudo ou mero auxiliar de professor. A exemplo, apresentamos as seguintes ações: oferta de cursos ou oficinas para a escola de formação continuada de professores, ou de temáticas pertinentes e demandadas pela própria comunidade; programas ou projetos que visem contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos, entre outros.

Por último, a indicação da Prática como Componente Curricular (PCC) como ACEx também pode contribuir para ações de caráter fortemente praticista e instrumental. Pois, a instância da prática é fortemente marcada na PCC. Embora se a atividade for bem planejada poderá se constituir em um momento significativo de articulação entre ensino e extensão, e também criar espaços para a pesquisa. Como exemplo, pode-se nas licenciaturas, as ações extensionistas envolverem momentos de observação, levantamento das necessidades da comunidade, elaboração de plano de ação, levando em conta os conteúdos aprendidos nas disciplinas, de modo geral, e execução da ação por meio dos princípios da interdisciplinaridade, da interação dialógica, da interprofissionalidade, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo impactos na formação dos estudantes e na transformação social.

No entanto, é preciso ter clareza de que os estágios (curriculares e não obrigatórios), a PCC e a ACEx são componentes curriculares distintos, quer seja, de natureza epistemológica outra como reiteram distintas políticas para formação de professores que se dedicam exclusivamente a pensar os mesmos. É certo que estão imbricados pela movimentação teórico-prática e a relação Universidade-Sociedade, porém o seu desenvolvimento (constituição das ações) é concebido de maneira distinta. Alertamos ainda sobre o risco de sobreposição de carga horária, o que fere a natureza de materialização dos componentes curriculares.

No âmbito da Faculdade de Educação da UFG podemos inferir que as ACEx foram incorporadas à disciplinas com potencial para a prática como componente curricular, com carga horária integral ou parcialmente dedicada à extensão. Na mesma perspectiva da PCC, as ACEx não se reduzem à prática de ensino propriamente dita, mas caracteriza-se como ato educativo,

em unidade com o ensino e a pesquisa, que possibilite reflexão das questões postas pela educação e pelo trabalho docente. É importante, ainda, ressaltar a centralidade do caráter de dialogicidade, visando fortalecer o diálogo entre universidade e comunidade externa a partir de demandas suscitadas pela comunidade e pela prática social.

Destaca-se, ainda, que a carga horária das ACEx também contemplará projetos e programas que favoreçam o protagonismo estudantil que fortaleça a integração entre ensino, pesquisa e extensão, de forma a assegurar a dimensão acadêmica da extensão na formação de estudantes, e, ainda, promova a articulação da comunidade acadêmica com a comunidade externa à UFG, por meio do diálogo, da troca de conhecimentos, da participação e da vivência com a realidade social, podendo incluir experiências de mobilidade acadêmica.

Ainda que no período da pesquisa o projeto pedagógico do curso estava em fase de reformulação e aprovação, a participação no processo de construção do projeto institucional da curricularização da extensão tem possibilitado a compreensão da incorporação das ACEx no currículo do curso de Pedagogia. De acordo com a Resolução CEPEC/UFG nº 1699, de 22 de outubro de 2021,

Art. 2º As ACEx têm como objetivos:

I - fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão, de forma a assegurar a dimensão acadêmica da extensão na formação de estudantes;

II - promover a articulação da comunidade acadêmica com a comunidade externa à UFG, por meio do diálogo, da troca de conhecimentos, da participação e da vivência com a realidade social, podendo incluir experiências de mobilidade acadêmica;

III - possibilitar a produção e a construção de conhecimentos atualizados e coerentes com a realidade vivenciada, voltados para o desenvolvimento da sociedade, em suas diversas dimensões, de forma equitativa e sustentável; e

IV - garantir a formação humanista e cidadã no processo educativo dos estudantes, proporcionando desenvolvimento acadêmico de forma interdisciplinar e integrada à carga horária prevista no PPC (UFG, 2021).

No tempo espaço da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas da UFG/Câmpus Goiás, as movimentações para curricularização da extensão

ocorreram no momento em que se elaborava o PPC do curso de Pedagogia, implementado em 2022, com um projeto piloto que já previa as ACEx. No caso do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com vista a adequar o PPC para inserir a carga horário destinada às atividades de extensão, o NDE foi (re)configurado, instaurando uma trajetória de trabalho e profícuas reflexões, que neste texto não serão reiteradas dado o movimento ainda de construção dos documentos do curso.

No bojo do curso de Pedagogia, a proposta de extensão está prevista para ser inserida na matriz curricular no que ficou nomeado de Projeto Integrado de Extensão (PIEX), com carga horária de 320 horas, que corresponde a 10% da carga horária total do curso, apresentado como objetivos:

- contribuir na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;
- consolidar e integrar as atividades de extensão ao longo da graduação, proporcionando condições de desenvolvimento da extensão em suas várias etapas;
- proporcionar condições para que o aluno entenda conceitualmente a extensão, sua função social, identificar os agentes sociais, a elaborar o projeto de extensão;
- estabelecer diálogos e construir com a setores da sociedade, respeitando a diversidade cultural;
- promover e estimular o desenvolvimento ético e social na prática de extensão;
- promover iniciativas que expressem o compromisso social do curso com a comunidade;
- promover reflexão e formas de avaliação sobre as ações (UFG/Cidade de Goiás, 2022, p. 25).

Dessa maneira, o PIEX será desenvolvido em formato disciplinar, compreendendo quatro componentes curriculares (I, II e III e IV), cada qual com 80 horas, do primeiro ao quarto semestre do curso.

A disciplina, sob orientação docente, visa estimular a criação de projetos, programas, oficinas, eventos, em que os estudantes possam atuar como articuladores junto à comunidade, aprendendo as etapas da escrita do projeto, observando *in loco* o desenvolvimento do projeto e propondo ações coordenadas juntamente com o professor/orientador para que a atividade possa ser realizada e concretizada. Ao final, será o momento de compartilhamento das experiências, avaliação dos projetos, dos resultados e dos produtos obtidos, estimulando

iniciativas populares de desenvolvimento social e econômico (UFG/Cidade de Goiás, 2022, p. 27).

Quanto às ementas das disciplinas, o curso desenvolveu um movimento que perpassa inicialmente as reflexões sobre a caracterização da extensão na Universidade, de forma a explicitar a natureza do trabalho docente nessas instituições que integra ensino, pesquisa e extensão, contemplando um movimento de observação, planejamento e desenvolvimento, divulgação e avaliação das ações. Esse trabalho parece implicar a participação da comunidade efetivamente, quando na ementa da disciplina PEx III explicitam a natureza *in loco* do planejamento e desenvolvimento das atividades de extensão. A seguir, tabela que explicita as ACExs em Goiás.

Tabela 1. PEx e as respectivas ementas no curso de Pedagogia da UFG/ Câmpus Goiás

DISCIPLINA	EMENTA
PEx I	O que é extensão; A extensão e a universidade; Extensão, pesquisa e ensino; A extensão no contexto da educação inclusiva; Elaboração e desenvolvimentos de projetos de extensão; Atividades de extensão na comunidade.
PEx II	Observação e intervenções em atividades de extensão; Desenvolvimento de atividades de extensão.
PEx III	Planejamento e desenvolvimento de atividades de extensão <i>in loco</i> .
PEx IV	Estratégias de divulgação e consolidação do trabalho de extensão; Divulgação das atividades de extensão; Desenvolvimento das atividades de extensão e Avaliação das atividades de extensão.

Enquanto projeto piloto, até o ano de 2024, já foi possível a oferta de um ciclo disciplinar de ACEx para a primeira turma ingressante em 2022. Assim, em momento de compartilhamento das propostas desenvolvidas no interior do curso no âmbito das reuniões do Fórum de Licenciatura da UFG, a coordenação desse reiterou belezuras e agruras do processo de implemen-

tação do PEx, citando desde os entraves do sistema da Universidade que não previa disciplinas desta natureza, dificuldades para efetiva participação dos discentes do noturno em atividades realizadas em outros períodos, falta de recursos, mas também a troca efetiva com a comunidade oportunizando a materialização da natureza teórico-prática que deve (re)fazer a docência e, conseqüentemente, a formação de professores.

A curricularização da extensão na Universidade Federal de Catalão

A Universidade Federal de Goiás - Câmpus Catalão, surgiu em 1982, com um convênio entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão e se tornou um Câmpus Avançado, em 1983, tendo como objetivo inicial, possibilitar à instituição uma participação efetiva no processo de desenvolvimento cultural e socioeconômico local, regional e nacional. Pretendia-se, também, oferecer bases físicas, administrativas e técnicas para a realização de programas de Extensão Universitária, vinculado às atividades a serem ofertadas às necessidades básicas da região sudeste do estado de Goiás. Em 2018, o plenário do Senado aprovou a criação de duas universidades no estado de Goiás: a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e a Universidade Federal de Jataí (UFJ), a partir do desmembramento da Universidade Federal de Goiás (UFG).

As discussões sobre a inserção curricular na Universidade Federal de Catalão iniciaram, em 2019, em parceria com a UFG, com a realização do Seminário “Curricularização da Extensão na UFG”. O Seminário foi amplamente divulgado para docentes e técnicos administrativos e culminou na criação de uma Comissão Mista de Curricularização (CMC), envolvendo representantes da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e da Pró-Reitoria de Extensão (Proex). A partir de amplo debate e estudos sobre as políticas e práticas de implantação da integralização curricular da Extensão Universitária, a CMC construiu uma proposta de minuta da resolução que regulamenta o registro e a inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UFCAT para apreciação das unidades/cursos.

Em 2020, a CMI apresentou uma proposta de minuta aos cursos para consulta e devolutiva de sugestões. Em 2021, a CMI organizou um simpósio para a discussão da temática, o que de acordo com o Ofício Circular nº

4/2021/CEC-RC/RC/UFG foi bastante decisivo para melhor delineamento da proposta de resolução da curricularização da extensão na UFCAT, que foi aprovada em 2021 no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEC).

Na Faculdade de Educação (FaE/UFCAT), criou-se uma comissão formada por docentes dos cursos de graduação para a implantação da inserção da Extensão nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo, com vistas a atender às suas especificidades. A comissão iniciou os trabalhos com a participação nos eventos e reuniões da área para a compreensão e aproximação do processo, bem como com participação representativa na CMC. Posteriormente, realizou-se reuniões para análise e considerações sobre a primeira minuta da Resolução de Curricularização da Extensão disponibilizada para apreciação das Unidades Acadêmicas.

Após examinar a minuta tecemos algumas considerações a respeito do documento e encaminhamos à CMC da PROEC, dentre as quais destacam-se: a questão da duplicidade da carga horária e o aproveitamento de atividades de estágio com ACEXs.

No documento supracitado, “Das orientações pedagógicas e administrativas”, o seu art. 4 determina que: “as ACEX, em suas variadas formas, devem compor, o mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”, ficando sob responsabilidade do colegiado de curso, assessorado pelo NDE, realizar um diagnóstico para avaliar quais disciplinas já realizam atividades extensão ou têm potencial de realizá-la.

Contudo, sobre essa questão, observa-se a necessidade de alguns esclarecimentos sob qual a carga horária mínima e a máxima dessas disciplinas que poderá ser dedicada às atividades de extensão e, ainda, qual a forma de registro das ACEX no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

Ademais, questionamos se deveria ser a carga horária curricular dos cursos de graduação, visto que carga horária estudantil pode gerar problemas de interpretação. De acordo com o Art. 5: “A inclusão das ACEX nos currículos dos cursos de graduação da UFCAT está condicionada ao cadastro prévio como Ação de Extensão via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Aca-

dêmicas (SIGAA) e ao que está determinado no PPC”. Sugere-se que se acrescente orientações mais específicas a fim de que não haja duplicação da carga horária para o docente que registrará a ACEx no SIGAA, uma vez que poderá haver disciplinas com carga horária mista – parte teórica, parte extensão.

Outra questão é referente ao § 5º do Art. 5 que dispõe que: “As atividades de Estágio Curricular Não-Obrigatório não poderão ser aproveitadas como ACEx”. Sugere-se alterar para que as atividades de estágio curricular obrigatório e não obrigatório não poderão ser aproveitadas como ACEx, tendo em vista que de acordo com a lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008).

Nesse sentido, compreendemos a inviabilidade de que as atividades realizadas nesse componente curricular obrigatório e não obrigatório possam ser aproveitadas como ACEx, tendo em vista que as premissas para realização dessas atividades são de naturezas distintas, conforme expresso pela própria minuta: “Art. 3º Atividades Curriculares de Extensão (ACEx) são aquelas ações de Extensão Universitária que se qualificarem como um processo formativo, com o protagonismo estudantil e a atuação na produção e na construção e popularização de conhecimentos”.

A natureza formativa possibilitada pelo componente curricular estágio curricular obrigatório e pelo estágio curricular não-obrigatório, componentes da formação acadêmica, de caráter teórico-prático, têm como objetivo principal proporcionar aos estudantes a aproximação com a realidade profissional, com vistas ao desenvolvimento de sua formação técnica, cultural, científica e pedagógica, mediante ao exercício da profissão e da cidadania, devendo,

inclusive contar com apoio do supervisor ou preceptor do local em que está sendo realizado (UFCAT, 2020).

Dentre tantos retrocessos em relação às conquistas históricas materializadas na Resolução anterior (DCNFP - 02/2015), destaca-se o retorno à concepção de formação pautada na noção de competências, em oposição ao necessário aprofundamento epistemológico, pautado no ensino, na pesquisa e na extensão, especificidades próprias da formação oferecida pelas universidades em seus cursos de formação inicial, amparando-se em uma concepção pragmática e tecnocrática de formação docente, com ênfase na dimensão da prática instrumentalizada do conhecimento, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico e sobre a formação docente.

Nesse bojo, consideramos que, mais que necessário, é urgente que as conquistas históricas dos cursos de graduação em relação ao componente curricular estágio obrigatório e estágio não obrigatório sejam preservadas e garantidas também pela Resolução da curricularização extensão da UFCAT. Nesses termos, solicitamos que tais sugestões fossem levadas em consideração na construção da Resolução supracitada e após a análise da CMI as alterações foram realizadas.

A Resolução foi aprovada no segundo semestre de 2021 e a partir de então foi criada uma comissão para a sua implementação nos cursos de graduação no âmbito da PROGRAD. A partir das orientações da PROGRAD, a comissão da curricularização da FaE se reuniu com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos para pensarmos na viabilidade dessa inserção das ACEx no currículo dos cursos. A partir de um trabalho colaborativo e coletivo, definiram-se algumas estratégias nos cursos.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de graduação em licenciatura em pedagogia (PPC, 2017), no curso de Pedagogia, decidiu-se pela implementação de ACEx engendradas às disciplinas Seminários de Integração, do núcleo comum, que ocorrem no 1º, 3º, 5º e 7º períodos do curso, com o objetivo de articular conhecimentos que tratam da noção de cultura, direitos humanos e sociedade com o intuito de refletir sobre a produção de significados sobre as diferentes realidades educacionais, a partir da prática social, com ênfase dos dilemas socioculturais e educacionais. Destaca-se, ain-

da, que essas disciplinas têm como égide o desenvolvimento de uma postura de investigação e crítica, com vistas a contribuir para superação de qualquer forma de exclusão, sejam: étnico-raciais, econômicas, culturais, de gênero, religiosas, políticas e outras.

Ademais, ressalta-se o potencial formativo dessas disciplinas, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que pode promover a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade a partir dos fundamentos de História, Sociologia, Psicologia e Filosofia, ampliando o debate sobre temas como Escola, Infância, Aprendizagem, Desenvolvimento, Gestão, entre outros, bem como as questões das relações étnico-raciais e para a história e cultura indígena e afro-brasileira.

Com relação a carga horária, de acordo com a representação Gráfica da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFCat (UFCAT, 2017):

Figura 1: Representação Gráfica da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFCAT

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO MATRIZ CURRICULAR UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA								
COMPONENTE CURRICULAR	UNID ACAD RESP	PR ou CR*	CH SEMANAL		CH TOTAL	NC ou NE****	NAT ***	CH PCC **
			Teórica	Prática				
Seminário de Integração: Educação, Cultura, Direitos Humanos e Sociedade	UAEE		14	50	64h	NC	<u>Obr</u>	50
Seminário de Integração: Prática Docente e Inclusão	UAEE		14	50	64h	NC	<u>Obr</u>	50
Seminário de Integração: Formação de Professores	UAEE		14	50	64h	NC	<u>Obr</u>	50
Seminário de Integração: Socialização dos relatórios de estágio e TCC	UAEE		14	50	64h	NC	<u>Obr</u>	50

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do PPC/Pedagogia/UFCAT, 2017.

Destaca-se, ainda, que os PPC estão em fase de reformulação e adequação para inserção curricular da extensão, o que tem se alargado devido ao cenário de reconfiguração das políticas curriculares para formação de professores no Brasil.

Considerações finais

A curricularização da extensão nos cursos de graduação provoca à emergência de as Universidades se unirem em torno de um projeto de nação que se sustente pela liberdade, pela democratização do acesso ao saber, pela valorização da vida e pela luta à equidade social. O projeto de nação que se enseja esboçar passa pela retomada de políticas brasileiras mais progressistas que combatam qualquer movimento de retomada de sistemas autoritários, bem como a tentativa de padronização de currículo e da formação de professores numa perspectiva neotecnicista, praticista e tecnocrata.

Ademais, destaca-se a defesa do caráter dialógico da extensão, superando as compreensões de cunho assistencialista e o entendimento de que as IES não apenas oferecem cursos e/ou atendimento para a comunidade externa, mas constroem um projeto educativo e societário pautado na emancipação de sujeitos e na transformação social a partir de uma relação de diálogo e reciprocidade com todos atores sociais envolvidos no processo (Freire, 1977).

Assim, delineamos o processo de incorporação das ACEx no currículo do curso de Pedagogia de universidades federais do estado de Goiás, com o intuito de reforçar o papel da universidade pública brasileira na formação para a cidadania, ancorada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, da autonomia didático-pedagógica e pautada em compromisso ético/político e social, com vista à construção de um projeto de nação soberana e de estado democrático.

Desvelou-se o esforço das IES pesquisadas para a garantia de que a extensão universitária estivesse na centralidade do currículo por meio de componentes curriculares, de modo a se estabelecer um equilíbrio entre o ensino, a pesquisa e a extensão nos projetos de desenvolvimento profissional, com um novo paradigma para a educação superior brasileira. É urgente assegurar, como política de estado que reflita nas políticas institucionais, o financiamento específico da extensão nas IES por considerar que a ausência do fomento compromete o processo de inserção curricular e afronta a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão prevista na Constituição Federal.

Destaca-se, ainda, a importância desse processo na reformulação de currículos visando a formação de licenciandos, futuros pedagogos, numa pers-

pectiva integral e de qualidade socialmente referenciada, ao mesmo tempo que possibilita maior aproximação entre universidade e comunidade externa.

A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DE GOIÁS: desafios e perspectivas

Resumo: Neste artigo, discutimos o processo de curricularização da extensão universitária em cursos de graduação em universidades federais do estado de Goiás. Nosso argumento central é de que a curricularização da extensão universitária possibilita o seu engendramento na totalidade do projeto pedagógico das universidades, possibilitando a unidade de saberes e práticas como processo é indispensável à realização da função social da universidade. Para tanto realizamos uma análise documental das Diretrizes Nacionais para a Extensão na Educação Superior Brasileira, as Resoluções Institucionais que dispõem sobre a curricularização da extensão, bem como os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas. Desvelou-se o esforço das IES pesquisadas para a garantia de que a extensão universitária estivesse na centralidade do currículo por meio de componentes curriculares, de modo a se estabelecer um equilíbrio entre o ensino, a pesquisa e a extensão nos projetos de desenvolvimento profissional, com um novo paradigma para a educação superior brasileira. É urgente assegurar, como política de estado que reflita nas políticas institucionais, o financiamento específico da extensão nas IES por considerar que a ausência do fomento compromete o processo de inserção curricular e afronta a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão prevista na Constituição Federal.

Palavras-chave: Instituição de Ensino Superior; Extensão Universitária; Curricularização da Extensão.

LA INSERCIÓN CURRICULAR DE EXTENSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES FEDERALES DEL ESTADO DE GOIÁS: desafíos y perspectivas

Resumen: En este artículo, discutimos el proceso de curricularización de la extensión universitaria en cursos de pregrado en las universidades federales del estado de Goiás. Nuestro argumento central es que la curricularización de la extensión universitaria posibilita su engendramiento en todo el proyecto pedagógico de las universidades, posibilitando la unidad de las universidades. Los conocimientos y las prácticas como proceso son indispensables para llevar a cabo la función social de la universidad. Para ello, realizamos un análisis documental de las Directrices Nacionales de Extensión en la Educación Superior brasileña, de las Resoluciones Institucionales que prevén la curricularización de la extensión, así como de los proyectos pedagógicos de las carreras de Pedagogía en las instituciones investigadas. Se revelaron los esfuerzos de las IES investigadas para asegurar que la extensión universitaria sea central en el currículo a través de componentes curriculares, con el fin de establecer un equilibrio entre enseñanza, investigación y extensión en proyectos de desarrollo profesional, con un nuevo paradigma para la educación superior brasileña. Es urgente asegurar, como política de Estado que se refleje en las políticas institucionales, financiamiento específico para la extensión en las IES, considerando que la ausencia de financiamiento compromete el proceso de inserción curricular y enfrenta la inseparabilidad enseñanza-investigación-extensión prevista en la Constitución Federal.

Palabras clave: Institución de Enseñanza Superior; Extensión Universitaria; Plan de Estudios de Extensión.

CHALLENGES AND PERSPECTIVES ABOUT THE CURRICULAR INSERTION OF EXTENSION PRACTICES IN THE FEDERAL UNIVERSITIES IN GOIÁS STATE

Abstract: In this article, we discuss the process of curriculum construction of university extension practices in undergraduate courses at federal universities in Goiás state. The central argument is that the university curriculum construction about extension practices enables its engendering in the entire universities pedagogical project, enabling the unity of knowledge and practices as a process is indispensable for carrying out the university

social function. To this end, we carried out a documentary analysis of the National Guidelines for Extension in Brazilian Higher Education, the Institutional Resolutions that provide for the extension curriculum construction, as well as the pedagogical projects of the Pedagogy courses at the researched institutions. The efforts of the Higher Education Institution (HEIs) researched to ensure that university extension was central to the curriculum through curricular components were revealed, in order to establish a balance between teaching, research and extension in professional development projects, with a new paradigm for Brazilian higher education. It is urgent to ensure, as a state policy that reflects in institutional policies, specific funding for extension in HEIs, considering that the absence of funding compromises the process of curricular insertion and confronts the inseparability of teaching-research- extension provided for in the Federal Constitution.

Keywords: Higher Education Institution; University Extension; Extension Curriculum.

SOBRE OS AUTORES

Lueli Nogueira Duarte e Silva

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (1987) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011). Atualmente é professor Associada da Universidade Federal de Goiás e diretora da Faculdade de Educação/UFG. Presidenta do FORUMDIR (2022-2026) e coordenadora do Fórum Estadual de Educação de Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Escola, Conhecimento e Processo Ensino Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: estado do conhecimento, psicologia e educação, teorias psicológicas e pedagógicas, produção do conhecimento e formação de professores. Atualmente está desenvolvendo estudos sobre formação de professores; gestão escolar e sistema de avaliação do Estado de Goiás. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6256-2928>. E-mail: lueli@ufg.br.

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Educação pela UFG/RC, Pedagoga pela UFG. Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora estadual da ANFOPE/GO. Líder da REDECENTRO (Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste/Brasil) e membro do Nepie - Núcleo de Estudo e Pesquisa Infância Educação. É pesquisadora das temáticas: Formação de professores, profissionalização e trabalho docente, Infância e Educação Infantil, Teorias e Práticas pedagógicas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3479593001073380>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0683-6285>. E-mail: priscilla_andrade@ufg.br.

José Firmino Oliveira Neto

Mestre e Doutor em Educação em Ciências e Matemática. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG. Membro das seguintes associações: ANFOPE, ANPAE, ANPED, SBEnBio e Abrapec. E-mail: josefirmino@ufg.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9450281471017580>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0782-2149>. E-mail: josefirmino@ufg.br.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. (PNE - 2014 - 2024). Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 - 2024 e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 05-15, set./dez. 2003.

FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**: ForGRAD 1997 a 2004. 3. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2004. Disponível em: http://www.forgrad.com.br/documentos/publicacoes/publicacao_7.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM, maio 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Vitória, ES, dez. 2018. Acesso em: 17 set. 2022.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Carta do 48º Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Rio de Janeiro, dez. 2021.

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

GONÇALVES, Nadia G. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.

RODRIGUES, A. L. L.; DO AMARAL COSTA; C. L. N.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S.; NETO, I. D. F. P. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais - UNIT**, v. 1, n. 16, p. 141-148, 2013.

SANTOS, H. H. S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão universitária e formação no ensino superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO. **Projeto político do Curso de Graduação em Pedagogia** - modalidade licenciatura. Regional de Catalão. Catalão: UFG, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CEPEC/UFG nº 1699, de 22 de outubro de 2021**. Dispõe sobre a regulamentação das Atividades Curriculares de Extensão (ACEx) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2021.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR: desafios, limites e possibilidades

THE CURRICULARIZATION OF HIGHER EDUCATION EXTENSION: challenges, limits and possibilities

LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: desafíos, límites y posibilidades

LA CURRICULARISATION DE L'EXTENSION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : défis, limites et possibilités



Marineide de Oliveira Gomes* 

Marcia Helena Alvim** 

Rodrigo Luiz Oliveira Rodrigues Cunha*** 

Introdução

Tratar do tema da presença da extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação de universidades públicas nos leva a recuperar, mesmo que brevemente, a herança e os modelos das primeiras universidades que surgiram no mundo, a opção feita pelo Brasil e os arranjos atuais.

As universidades públicas ganham destaque no Brasil, em um mundo em transformação, de contradições e de mudanças rápidas, em um universo multi-cêntrico, por ser um ambiente de universalidade de saberes, de produção e difusão de conhecimentos com valor social, político, econômico e cultural para a população. É também um ambiente propulsor do debate público de ideias, de apelo pelas descobertas da ciência, junto à qualidade da formação e preparação de profissionais para o mundo do trabalho e, sobretudo, pela possibilidade

* Universidade Católica de Santos.

** Universidade Federal do ABC.

*** Universidade Federal do ABC.

de concretização do direito à Educação e de ampliação cultural que o acesso à educação superior proporciona, principalmente aos segmentos vulnerabilizados da população que a ela tiveram acesso nos últimos tempos.

Nas diferentes conformações históricas que as universidades públicas tiveram no país é salutar considerar os desafios que se colocam na atualidade, como a busca de alternativas para as inúmeras desigualdades produzidas pela ganância dos ganhos do capital, que destrói os recursos naturais e transforma tudo em mercadoria a ser consumida, produzindo abusos humanos e climáticos, gerando sucessivas crises anunciadas, o que revela a responsabilidade histórica coletiva de alterar essa condição.

Nessa ótica, do ponto de vista institucional se faz importante criar condições para que as relações produzidas na educação superior ocorram de forma autoral, crítica e autônoma, com emancipação intelectual, com condições de levar àqueles que ensinam e aprendem a atuarem de forma colaborativa, como sujeitos (e não objetos) do conhecimento e estarem disponíveis, com desejo e motivação para novas aprendizagens, que possam ocorrer em ambientes criativos, desafiadores, os provocando a pensar, por meio de ações participativas e democráticas.

Em tempos distópicos e de valorização de inverdades transmitidas pelos meios de comunicação e outros agentes sociais, dos efeitos perversos da globalização e do neoliberalismo, como uma nova racionalidade mundial que atinge as subjetividades humanas (Dardot; Laval, 2016), a unidade entre teoria e a prática, a não neutralidade (impossível no ato educativo), o sentimento de indignação diante das injustiças e o desenvolvimento do pensamento crítico, são elementos estruturantes na organização do trabalho cotidiano em universidades públicas. Assim como Paulo Freire (1987) nos alertava sobre a necessidade do povo se transformar em cidadão, e não em consumidores, ao potencializar suas vozes e ganhar responsabilidade social, o que contribui para a democratização da sociedade, como um todo.

Nas universidades públicas, embora tenhamos significativos avanços nas últimas décadas, como o investimento na expansão de vagas, o acesso a segmentos da população que ficaram alijados historicamente desse direito, por meio da política de cotas e incentivos à permanência estudantil, tornando diverso e plural o público estudantil, a marca do ensino, da pesquisa e da

extensão, a mesma ainda se mantém e encontra dificuldades para afirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O que se observa na prática, salvo honrosas exceções, é que o ensino se materializa em aulas, organizadas de forma disciplinar nos currículos, com abordagem instrucional, verticalizada, com baixa conexão dialógica entre sujeitos que têm experiências (adultos) que ensinam e aprendem, visando mais a obtenção de resultados quantitativos de aprendizagem.

A pesquisa, por sua vez, se faz mais presente em nível de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), ou na graduação em projetos institucionais e/ou de indução de governos, na forma de Iniciação Científica ou de Iniciação à Docência e se materializa, em geral, por ações individuais de docentes, que, em muitas vezes, perseguem a lógica da produtividade individual e da competição, valorizados pelas instituições reguladoras e de fomento. Lógica que se repete internamente nas universidades nos parâmetros de valorização dos planos de carreira docente e orçamentos das pró-reitorias, por exemplo, que sobrevalorizam a pesquisa, em detrimento do ensino e da extensão.

As ações de extensão são, frequentemente, levadas a cabo por docentes e/ou profissionais da Educação que tentam se aproximar da indissociabilidade proposta (ensino, pesquisa e extensão). Porém, o próprio termo “extensão” não conta com unanimidade na área, uma vez que muitas ações desenvolvidas nas universidades ganham essa nomenclatura, com diferentes propósitos e saberes envolvidos nos processos de contextualização da realidade e de entrelaçamento entre culturas.

Na intenção de melhor compreender e dar concretude à perspectiva de curricularização da extensão universitária nos cursos de graduação, orientada pela Resolução n. 7/2018/ CNE/CES (Brasil, 2018), entendemos ser importante discutir às raízes históricas e identificar as heranças envolvidas na opção pela indissociabilidade e os arranjos institucionais que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, desde a criação das primeiras universidades brasileiras e aprofundar os conceitos de currículo e de extensão como campos em disputa que emergem no contexto da curricularização da extensão. Para isso, organizamos o texto na forma de ensaio, fazendo uso de produção teórica sobre o tema, com a problematização da experiência de uma universidade pública federal acerca da curricularização da extensão.

A seguir, problematizamos esse processo experienciado na Universidade Federal do ABC (UFABC)/SP, como ação em curso e que revela desafios e possibilidades. Por fim, apresentamos breves considerações acerca do ensino, da pesquisa e da extensão, buscando possibilidades de equalizar as três dimensões, no dia-a-dia da organização universitária.

Perspectivas sobre Currículo e Extensão Universitária nas universidades brasileiras: campos em disputa

Parece interessante identificar, mesmo que brevemente, as perspectivas (e promessas) das universidades, desde sua origem, sem, contudo, engessá-las em si mesmas, buscando entendê-las em diálogo com as necessidades e os contextos das épocas.

A ideia de universidade, originalmente, se associa aos modelos inglês, alemão e francês. O modelo inglês, o mais antigo, surge no século XII, com as Universidades de Oxford e Cambridge, depois acompanhada das Universidades de Paris (França) e Bolonha (Itália) e tinham por foco a preservação e a manutenção dos saberes universais, com atividades de ensino, em sua maioria ligadas à Igreja; o modelo alemão, (consolidado no século XVIII, na mais antiga universidade de Berlim, criada por Humboldt) introduz a centralidade da pesquisa, conjugada ao ensino, o que representou um marco na história da ciência moderna, com a tentativa de desvinculação das autoridades eclesásticas. Já no modelo francês (guiado pelo ideário de Napoleão Bonaparte, no século XIX), as universidades eram ligadas ao Estado (com pouca autonomia) e tinham por função a preparação de servidores estatais e formação de pessoal de alto nível, no contexto das reformas globais da época e da construção de uma concepção de Estado-Nação (Cunha, 2007; Cunha, 2006).

Na América Latina de colonização espanhola, na maioria dos países, as primeiras universidades foram alicerçadas em um modelo fragmentado em relação aos modelos inglês, alemão e francês, mantendo os privilégios aos que a ela tinham acesso, as classes dominantes, calcado nas ideias de difusão, produção do saber e de profissionalização. Em 1918, na Universidade de Córdoba (Argentina) emerge um movimento de estudantes na defesa de reformas sociais de base e de uma nova função social para as universidades,

com a inclusão da extensão universitária ao lado do ensino e da pesquisa, justificado pelo compromisso da universidade com os problemas nacionais, por meio do reconhecimento e da busca de soluções que respondessem às necessidades da população (Romanelli, 1986).

Nesse contexto e pela crença de que as universidades fazem parte do patrimônio nacional, os temas da democratização do acesso, da autonomia, da gestão, do financiamento e da qualidade educacional ganharam relevo.

As primeiras universidades no Brasil, criadas pelo governo federal, a saber, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro (posteriormente Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ), e, em 1929, a Universidade de Minas Gerais (atual Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG), seguem o modelo da formação profissional (do ensino), inicialmente com as áreas da Medicina, Direito e Engenharia, mas são os Pioneiros da Escola Nova (BRASIL, 1932), tendo à frente Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que iniciam a ampliação do papel social das universidades, com a incorporação da pesquisa e da extensão, evidenciando a luta pela educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada.

Na sequência, nos governos de Getúlio Vargas, são criadas a Universidade de São Paulo/USP, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal/UDF, com sede no Rio de Janeiro (capital federal, à época), em 1935. USP e UDF já nascem com a definição de atuarem nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, ainda voltadas a um público seletivo da sociedade (Cunha, 2006).

Nas décadas seguintes, sobretudo na década de 1960, os movimentos estudantis, sociais e educadores eminentes como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, em um cenário de grande efervescência política e de continuidade dos embates entre os setores público e privado, contribuíram para criar um projeto diferenciado de universidade e, em 1962, surge a Universidade de Brasília (UnB), o que reforçou as ideias de autonomia e de democracia interna, a partir das indagações sobre a função social da universidade (Vieira Pinto, 1986).

A ditadura civil-militar, de 1964 a 1985, período denominado de “anos de chumbo”, retrocedeu com relação a esses ideais e as universidades, passaram a funcionar como correia de transmissão de temas que marcaram os governos ditatoriais: a modernização conservadora e a aceleração da eco-

nomia, por meio do tecnicismo, da racionalização e do controle, impostos por agências internacionais, com a presença marcante do capital estrangeiro, visando manter a condição do país como capitalismo periférico dependente (Oliveira, 2018; Cunha, 2007).

Como sabemos, foi um período de perseguições, exílios, torturas e mortes a representantes de movimentos populares, sindicais, intelectuais e estudantes que quisessem reagir às determinações vigentes. A educação básica e superior e a cultura, foram as áreas em que se pôde observar os maiores retrocessos nesse período, porém as vozes que ousaram reagir a esse estado de coisas nunca se calaram. Vale considerar que a Reforma Universitária de 1968, implantada pelo governo militar e os acordos firmados com organismos internacionais, a exemplo do acordo MEC-USAID, alinhado aos padrões impostos pelo governo americano, contribuíram para elitizar o ensino superior, se distanciando dos problemas sociais, com ênfase no atendimento às necessidades econômicas da época e escancararam as portas para o crescimento do ensino superior privado (Fernandes, 1975).

De forma dialética, os anos de chumbo levaram o país às lutas pela redemocratização do Estado Brasileiro, sobretudo pela anistia, liberdades democráticas e a organização de uma Assembleia Nacional Constituinte. É justamente na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que as universidades ganham expressão democrática. O artigo 207 preconiza que: *“as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão e obedecerão aos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”*, como preceitos que viriam marcar, a partir daí e de forma estrutural, a identidade da universidade brasileira. Entretanto, o embate entre os interesses público e privado não só se mantiveram, como se intensificaram (Fávero, 1980).

Até os dias atuais, inúmeras reformas e /emendas foram propostas para a Carta Magna de 1988, sobretudo no capítulo da ordem social, no qual a Educação se insere, sendo que a intenção de tornar indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão nas universidades, se repetiu nas orientações legais posteriores, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

Vale destacar que a partir da década de 1990, assim como houve expansão do ensino superior público, com as universidades públicas organizadas a

partir da Reforma do Estado, proposta por Bresser Pereira (Bresser-Pereira, 1997), o setor privado voltou a crescer, de forma exponencial, sobretudo as instituições mantidas por grandes empresas e conglomerados econômicos (muitas com capital aberto na Bolsa de Valores). O setor privado foi amplamente beneficiado pelos incentivos do governo federal, como o FIES/ Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior (Brasil, 2001), destinado a estudantes de baixa renda que pagam as parcelas após a conclusão do curso e, posteriormente, o ProUni - Programa Universidade para Todos (Brasil, 2005), com oferta de bolsas aos estudantes de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, tendo como contrapartida a isenção de alguns impostos federais.

Por tais razões, se faz importante aprofundarmos as concepções de currículo e de extensão universitária para entender os limites e as dificuldades de se instituir, na prática, a almejada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Entendemos o currículo mais do que um rol formal de saberes, conteúdos, metodologias e formas de avaliação. Antes, o definimos, no campo da teoria crítica, como política cultural que envolve relações de poder, com enfoque intencional de compromisso político público e de reflexão na/sobre a prática. Neste sentido, o currículo pode contribuir para potenciais processos de transformação social, a partir de uma perspectiva que privilegie a compreensão radical dos fenômenos sobre a realidade a ser estudada e/ou pesquisada, indo além das tendências calcificadas da organização universitária, em suas estruturas disciplinares e opressivas que dão conformidade à organização dos saberes acadêmicos e, que, de certo modo, inviabilizam práticas democráticas, integrais e emancipatórias, como atributos da justiça social (Santomé, 2013).

Os currículos dos cursos da educação superior, assim como da educação básica, em geral, são reveladores do duplo papel das instituições educacionais nas sociedades modernas. Ao mesmo tempo em que se produz e socializa conhecimentos historicamente construídos, é também um ambiente de reprodução das relações sociais. Em uma sociedade desigual e multifacetada como a brasileira, os currículos em geral, contém saberes fechados (gradeados), que não dialogam necessariamente entre si, em sua maioria desvalorizam às diversidades e desconsideram os saberes não formais/informais que, via de regra, são construídos por uma parcela da população que não chegou ao ensino

superior. Deste modo, nos questionamos: Quais conhecimentos devem ser ensinados e quais identidades se pretende construir, a partir das organizações curriculares? (Silva, 1999).

Para melhor compreendermos as organizações curriculares, vale se perguntar: a) o que se pretende com a educação superior?; b) quem são os estudantes na atualidade? c) quais impactos se pretende promover no presente e no futuro dos estudantes e para a sociedade, em geral (quando os estudantes egressos já estiverem atuando no mundo do trabalho como profissionais e cidadãos)?; d) quais seriam as perspectivas educacionais mais coerentes com esses propósitos? As respostas a tais questões implicam em explicitar as concepções de educação, de estudante, de professor e, principalmente, das finalidades educacionais que guiam as práticas universitárias, que não são neutras, mas contextualizadas, pois ocorrem em determinadas circunstâncias e estão traduzidas nos currículos.

Os currículos, pela sua estrutura e organização contribuem, em grande parte, para a legitimação das diferenças, da reprodução de desigualdades, discriminações e preconceitos e revelam uma universidade operacional instrumentalizada para a formação profissional a um determinado mercado de trabalho, que pode ser volátil, precário e transitório. Sob essa ótica, uma outra universidade é necessária como instituição social que se reconheça e se legitime como espaço de cultura e de formação humana plena. Nas palavras de Chauí (2003, p. 12):

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

A extensão universitária, tal como nos referimos anteriormente, muitas vezes, fica à mercê da existência de algum espaço no hiato entre o ensino e a pesquisa, não se apresentando com a mesma valorização institucional que as outras duas dimensões. Sob esse nome, várias são as denominações presentes no cotidiano das universidades, tais como a prestação de serviços diretos à população ou aos órgãos governamentais ou não governamentais, como os serviços de assessoria, consultoria e/ou formação específica em um determi-

nado campo profissional. Outra denominação para a extensão é a assistência prestada por universidades em determinados campos, como o da Saúde, no caso dos Hospitais e Clínicas Universitárias, por exemplo.

Subjacente a essas diversas percepções de extensão está a ideia de estender à população os saberes produzidos na universidade para uma determinada aplicação social, em geral, se desviando dos saberes dos sujeitos, suas diversidades e a complexidade dos contextos. Consideramos que nossa percepção sobre a extensão universitária coaduna com Gadotti (2017, p. 02) ao afirmar que todo o processo extensionista deve ser dialógico, ou seja, de “[...]” *“mão dupla”, que significa a troca de saberes acadêmico e popular que tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada na realidade.*”

Da mesma forma que Gadotti, neste texto, assumimos a concepção educativa de extensão universitária do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1979) que a define como a mobilização de leituras de mundo, pela possibilidade de que todos os envolvidos nas práticas extensionistas se tornem sujeitos de transformação, por meio da comunicação, da crença no inacabamento humano e da conscientização, com vistas a uma *práxis* transformadora. Por suas palavras: *“o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”* (Freire, 1979, p. 36).

Para que a extensão universitária de fato aconteça, é necessário mobilizar reflexões e sujeitos, encontros entre humanos que carregam diferentes saberes, a caminho da construção de novos saberes. Por essa razão, Paulo Freire substituiu o termo “extensão” por “comunicação”. Considerada a essência da teoria freiriana, na comunicação há participação, há diálogo, há dialogicidade, há reciprocidades que ocorrem pela expressão das relações entre homens, mediatizados pelo mundo, supondo a escuta autêntica do outro, a compreensão dos pontos de vista ali envolvidos e a riqueza das experiências narradas, com disponibilidade para transformar as maneiras de pensar de cada um e reacender a esperança na interpelação da História, que sujeitos concretos fazem em realidades também concretas (Gomes, 2020).

Justifica-se assim as recentes rejeições políticas ao patrono da educação brasileira pelo temor da possibilidade do diálogo entre aqueles que desejam a transformação do mundo e os que se colocam de forma indiferente e não a querem, entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (Freire, 1979).

Sabemos com Stephen Ball (2011) que as políticas educacionais não são implementadas, quando gestadas unilateralmente dos gabinetes para as instituições, são reinterpretadas nos cotidianos institucionais. Deste modo, são gestadas em diferentes arenas em disputa e são traduzidas pelos sujeitos que a praticam, a partir das realidades existentes.

Diante desse campo de disputas que envolvem o currículo e a extensão universitária, a curricularização de extensão, tal como proposto no Parecer n. 608/2018 CNE/CES (Brasil, 2018a) e na Resolução MEC n. 7/2018 CNE/CES (Brasil, 2018b) evidenciam a urgência de se buscar a valorização institucional da extensão universitária e se construir uma definição paradigmática sobre o termo, o que envolve ir além da instrumentalização formativa com a atribuição de horas de ações de extensão creditadas aos currículos dos estudantes, a partir de ações de extensão universitária existentes ou a serem criadas.

Outros fatores merecem destaque na Resolução n. 7/2018, dentre os quais indagamos: A compreensão da extensão como componente curricular (artigo 2º): Haveria uma compreensão única sobre essa orientação que pudesse considerar integrada a extensão no âmbito do ensino, presente nas matrizes curriculares dos cursos? A perspectiva de extensão presente na organização curricular dos cursos, de fato, representa a responsabilidade e compromisso da universidade pública com a realidade da população brasileira?

A indissociabilidade supõe o atravessamento de saberes e a valorização do compromisso público da universidade. Em que o ensino de graduação se beneficia da pesquisa e da extensão e vice-versa? Como assumir administrativa e academicamente essa indissociabilidade, sem dimensões acessórias, mas continuidades de fluxos naturais de retroalimentação de cada uma, de modo a intervir para transformar as realidades (do ensino, da pesquisa e da extensão)? São perguntas ainda a serem respondidas a partir da reflexão crítico-propositiva das práticas que envolvem os processos de curricularização da extensão.

A curricularização da extensão em ação: a experiência da UFABC

Buscando compreender os desafios e as possibilidades que nos apresenta o processo de discussão e implementação da curricularização da extensão para as universidades, destacamos abaixo o caso da UFABC. Consideramos que a análise deste processo, ainda em curso, poderá colaborar para compreendermos aspectos e demandas estruturantes da curricularização, alguns desafios intrínsecos ao processo de implementação e possibilidades para a execução da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, especialmente sob o viés de construção de uma universidade pública mais igualitária e dialógica.

No âmbito da Universidade Federal do ABC (UFABC) as discussões sobre a curricularização da extensão, no intuito de cumprimento da Resolução MEC n. 7/2018 CNE/CES, iniciaram-se em 2021 na Comissão de Graduação, que reúne todos os coordenadores de curso da instituição, consubstanciando-se na Resolução ConsEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) nº 253/2022. A referida normativa buscou regulamentar a inclusão da carga horária, nos currículos dos cursos de graduação, das ações de extensão e de cultura.

A institucionalização da curricularização da extensão foi construída através de um intenso debate que mobilizou saberes acadêmicos, trocas de experiências com algumas instituições de ensino superior, a comunidade docente, discente e técnicos-administrativos. No espaço da Comissão de Graduação a discussão sobre a normativa estendeu-se durante 2 sessões e suas continuações (totalizando 4 encontros), compreendendo os meses de julho e agosto de 2021. Em relação ao Conselho Universitário de Ensino, Pesquisa e Extensão o tema foi tratado nos meses de outubro de 2021 a fevereiro de 2022, ocorrendo sua proposição em 3 sessões e suas continuações (5 encontros). Assim, a regulamentação instituiu-se a partir de um amplo e longo debate, de forma democrática, a partir da participação de diferentes sujeitos integrantes da vida cotidiana universitária.

Em relação ao entendimento da normativa sobre as ações de extensão e cultura, o documento indica a relação transformadora e dialógica entre universidade e sociedade no processo de curricularização da extensão.

Art. 2º: No âmbito da UFABC, define-se: I - ação de extensão universitária como um processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico ou tecnológico que promove a interação transformadora entre a UFABC e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e/ou a pesquisa; e II - ação de cultura como uma ação que promove, difunde, cria, desenvolve, protege e valoriza o patrimônio histórico-cultural, considerando-se dimensões cidadã, simbólica e econômica da cultura (Universidade Federal do ABC, 2022, p. 02).

Esta perspectiva está prevista na Resolução nº 12/2021 do Comitê de Extensão e Cultura da UFABC, responsável pela definição das atividades de extensão na instituição. Destacamos a proposta apresentada nos trechos abaixo, que busca valorizar a diversidade epistêmica e cultural, bem como o combate às desigualdades sociais, culturais e de conhecimento. Estas ações se realizam no diálogo, ou seja, há a previsão de interação que transforma a sociedade e a universidade.

§3º: As atividades de extensão na UFABC deverão ser planejadas e ter como foco o desenvolvimento social e econômico e o fomento e valorização dos diferentes saberes e da diversidade cultural do país, por meio da divulgação científica, da interação dialogal com a sociedade civil organizada e não organizada, da colaboração para o aperfeiçoamento das políticas públicas, da inovação, da tecnologia, do trabalho conjunto com o setor produtivo e/ou de iniciativas que promovam a equidade.

§4º: A extensão deve promover uma interação que transforma não apenas os setores sociais com os quais ela interage, mas também a própria Universidade (Universidade Federal do ABC, 2021, p. 01-02).

No entendimento sobre a execução da inserção da carga horária referente a 10% do total indicado pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação, a normativa indica como possibilidades a participação com protagonismo discente em projetos de extensão, ações culturais, eventos de extensão e publicação de artigos em revistas extensionista e disciplinas com metodologia didático-pedagógica extensionista.

Art. 4º: A carga horária de extensão e cultura poderá ser curricularizada no PPC como resultado de ações de extensão e cultura sob as seguintes formas: I - registradas no Módulo Extensão do sistema de gestão acadêmica; II - como metodologia didático-pedagógica extensionista prevista nas ementas de disci-

plinas, nos trabalhos de conclusão de curso (TCC) ou trabalhos de graduação (TG) e nos estágios previstos no PPC do curso; III - outras atividades discentes (Universidade Federal do ABC, 2022, p. 02-03).

Após a aprovação da normativa interna sobre curricularização da extensão, a instituição iniciou os trâmites para inseri-la organicamente com a revisão e aprovação dos Projetos Pedagógicos dos seus 4 cursos de ingresso (Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades, Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Exata e Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas); seguindo os cursos de formação específica (Bacharelados em Biotecnologia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, Neurociência, Ciências Econômicas, Filosofia, Planejamento Territorial, Políticas Públicas e Relações Internacionais; Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química e Filosofia; e Engenharias Ambiental e Urbana, Energia, Informação, Instrumentação, Automação e Robótica, Materiais, Aeroespacial, Biomédica e Gestão, totalizando 25 cursos).

Este processo demandou inúmeras discussões desenvolvidas na aprovação das sessões da Comissão de Graduação e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão durante os meses de setembro de 2022 a fevereiro de 2024. No caso dos cursos específicos a este fluxo as discussões todas se iniciaram nos próprios cursos, em seus Núcleos Docentes Estruturantes e plenárias, sendo posteriormente remetidas aos Conselhos dos Centros Interdisciplinares onde esses cursos guardam vínculo.

Esta reorganização curricular de todos os cursos de graduação da UFABC, mediante a necessidade de creditação das horas extensionistas, promoveu um interessante espaço para o compartilhamento de discussões teóricas, experiências acadêmicas e extensionistas e a visualização de dúvidas e desafios em relação à extensão. Assim, ressaltamos que o momento foi profícuo, especialmente por desestabilizar percepções e amadurecer a perspectiva extensionista em sua ontologia e em seu potencial para impactar a formação profissional e a transformação social.

As propostas de creditação da extensão apresentadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, dada a diversidade de áreas da instituição, abrangeu ações como: projetos de extensão, disciplinas com caráter extensionista, está-

gios e outros componentes curriculares, participação em eventos e publicação em revistas extensionistas, dentre outras possibilidades mediante especificidades das diferentes áreas. Notamos que alguns cursos, como as Licenciaturas, realizaram a proposição da inserção curricular das práticas extensionistas de forma mais orgânica, especialmente ao apresentar a possibilidade de evidenciar o caráter extensionista de algumas disciplinas e estágios supervisionados já existentes - alguns cursos mais. Neste momento, nos dedicaremos a discutir esta proposta de curricularização da extensão.

De acordo com a Resolução ConsEPE 253, em sua Subseção I: *Das metodologias didático-pedagógicas extensionistas previstas nas ementas de disciplinas*, todas as disciplinas que forem revistas ou criadas com caráter extensionista serão apreciadas por uma análise técnica do mérito extensionista ou cultural, a ser realizada pela ProEC/UFABC, seguindo para ampla discussão de sua ementa na plenária do curso e Comissão de Graduação. No plano de ensino da disciplina faz-se obrigatória a descrição das atividades de extensão ou de cultura a serem realizadas. Em relação aos cursos de licenciatura, alguns módulos de estágios supervisionados foram indicados com caráter extensionista, sendo que, nestes componentes, o discente realiza atividades formativas próprias ao estágio, enquanto desempenha atividades extensionistas.

Durante o processo de elaboração e discussão desta proposta, muitos questionamentos foram realizados, especialmente em relação ao caráter de disciplinarização da extensão mediante a creditação das horas extensionistas realizadas, majoritariamente, em disciplinas obrigatórias e eletivas dos cursos de graduação. Dentre as diferentes reflexões, destaco a questão do perfil de muitos dos discentes da instituição, ou seja, dos discentes trabalhadores. Um importante desafio refere-se à exequibilidade das horas extensionistas para os discentes que trabalham, sendo estes, em muitos casos, os discentes em maior vulnerabilidade social. Mediante este questionamento, o reconhecimento do viés extensionista de diferentes componentes curriculares e seu potencial de inserção na realidade social do entorno, tanto quanto em seu campo profissional, balizou decisões sobre esta importante decisão.

A complexidade da curricularização da extensão pode ser evidenciada na reflexão acima. Como promover uma educação transformadora a partir dos conhecimentos desenvolvidos na universidade e da interação dialógica

com a sociedade, permitindo, ainda, a diminuição das desigualdades internas da instituição, notadamente com alunos bolsistas, trabalhadores e cotistas, visando um não prejuízo ao seu processo de formação universitária? Consideramos primordial a compreensão das especificidades sociais, regionais e organizacionais de cada instituição de ensino superior quando da organização de seus currículos para a efetivação da curricularização da extensão, buscando sempre promover a mudança social. Concordamos com Pereira e Vitorini que afirmam

Curricularizar a extensão é ir além de creditar a extensão. É uma possibilidade de repensar as formas de ensino no contexto universitário, as relações interpessoais, a construção da cidadania em uma proposta de formação crítica, considerando que a universidade não é uma instituição à parte da sociedade, mas que possui uma capacidade ímpar no sentido de promover a reflexão crítica voltada às mudanças sociais (Pereira; Vitorini, 2019, p. 28).

Desta maneira, entendemos que a experiência de creditação da extensão em disciplinas apresenta-se como uma possibilidade que colabora na diminuição dos possíveis obstáculos sociais vivenciados pelos discentes trabalhadores, mas que dificulta a realização da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão. Destarte este apontamento crítico, ressaltamos que este modelo pode contribuir para efetivar a relação dialógica entre universidade e sociedade, tanto quanto para uma formação cidadã e transformadora. Ou seja, as disciplinas com viés extensionistas promovem o conhecimento e a formação de profissionais qualificados para suas atuações, com o compromisso ético da redução das desigualdades através de uma transformação social, sendo este um dos mais relevantes compromissos das universidades públicas.

A necessária discussão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de forma a conceber a integração orgânica entre estas três dimensões nas disciplinas extensionistas e mesmo em todas as demais ações formativas, consiste num dos principais desafios do processo de curricularização da extensão. Ressaltamos como uma possibilidade importante a reflexão sobre a proposição de programas integrados extensionistas que buscam articular diferentes áreas em torno a uma temática ou proposta de atuação, em diálogo com a sociedade e fomentando ensino e pesquisa, o que implica em debate curricular. Consideramos que a universidade do futuro apenas se consubstancia em sua plenitude quando da implementação eficaz da dialogicidade com seu entorno.

Assim, dentre os principais desafios vivenciados na elaboração da proposta de curricularização da extensão na UFABC, destacamos: 1. as discussões sobre o entendimento da extensão em sua dialogicidade com a sociedade, numa relação de “mão dupla”, ou seja, a universidade promove o compartilhamento de experiências em ensino e pesquisa, ao mesmo tempo que se situa numa posição de aprendizado dos saberes locais, práticas e soluções empregadas pela comunidade em suas demandas sociais, técnicas e culturais. 2. A creditação da extensão nos cursos de graduação de forma a preservar o acesso ao cumprimento destes créditos pelos discentes trabalhadores, valorizando sua formação tanto quanto as possibilidades de execução das atividades extensionistas. 3. Os fluxos internos de entendimento sobre a curricularização da extensão e sua creditação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Neste momento de implementação e com a possibilidade de aperfeiçoamento das ações indicadas como possibilidades para a curricularização da extensão, priorizamos como principais dificuldades a preservação e o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente na curricularização da extensão das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação; a harmonização das propostas mediante o perfil discente da instituição, em particular do discente trabalhador; e a proposição de programas integrados extensionistas e interdisciplinares que atuem na efetivação da curricularização extensionista almejada: plural, ética e dialógica em busca de transformação social.

Considerações finais

Intencionamos trazer ao debate o tema da curricularização da extensão universitária, considerando a historicidade, assim como a origem e o contexto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras, entendendo seu papel social, ao debater os conceitos de currículo e de extensão como conceitos em disputa.

Sabemos das dificuldades de transformar, na prática, os currículos do ensino superior, superando as formas históricas disciplinares e engessadas (não à toa, chamamos a matriz de grade curricular), passando a considerá-los de forma integrada e integral, agregando e dialogando com diferentes saberes, as

culturas e as diversidades presentes na vida social que pulsa fora dos saberes acadêmicos/formais.

Situar e explicitar as concepções que estão por trás das práticas universitárias, nos ajuda a elucidar os valores em jogo nos cotidianos institucionais. Os caminhos escolhidos para tais práticas se guiam por valores e conceitos julgados coerentes para aqueles que os realizam, assim como para as epistemologias que as alicerçam.

É possível considerar que abordagens pedagógicas transmissivas no ensino e na pesquisa e que pouco consideram os saberes não acadêmicos ou informais, também assim se expressam nas ações de extensão, que ocorrem, em geral, com nenhuma ou com baixa participação dos sujeitos envolvidos. Por essa razão, coibir artificialismos nas ações de curricularização da extensão nos parece ser um passo importante para elucidar as bases que dão sustentação ao ensino, à pesquisa e à extensão no dia-a-dia das universidades.

Propomos uma necessária e urgente resignificação e revalorização do ensino universitário, em uma perspectiva humanista, integral, emancipatória e multirreferenciada, reconhecendo e legitimando as experiências dos estudantes, por meio de um olhar crítico e curioso sobre os saberes acadêmicos e não acadêmicos (que se retroalimentam), construídos em ambientes de liberdade de pensamento e de expressão, com lugar para o acolhimento das necessidades humanas e institucionais. A pesquisa construída de maneira informada e articulada socialmente leva a nos perguntar sobre o significado, a relevância e impactos na sociedade, assim como o respeito e o reconhecimento ao outro (sujeitos e objetos de pesquisa), em espaços de colaboração e de trocas recíprocas.

E quanto à extensão como comunicação e integração entre saberes acadêmicos e sociais/populares, em relação orgânica, dialógica e agregada ao ensino e à pesquisa, precisa ser capaz de propor alternativas com autonomia relativa, junto à sociedade, em outras bases paradigmáticas acerca dos principais dilemas que afligem o mundo e o país, em um cenário diverso, contraditório e plural. Considerando o artigo 207 da CF/1988 (Brasil, 1988), a autonomia universitária consiste em garantir as possibilidades mínimas para a autogestão dos assuntos relativos à atuação da Universidade no desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa condição é fundamental

para a realização da efetiva indissociabilidade dessas três dimensões e uma janela de oportunidades para que as universidades possam propor ações coerentes que tratem da desejada indissociabilidade.

Deste modo, dentre os principais desafios que observados no histórico das universidades brasileiras e no processo vivenciado na elaboração da proposta de curricularização da extensão na UFABC, ressaltamos: a ideia de extensão como comunicação de mão dupla com a sociedade; as formas de creditação da extensão nos cursos de graduação (e, futuramente, de pós-graduação) e, por fim os fluxos internos de entendimento da curricularização da extensão e seu reconhecimento e validação nos Projetos Pedagógico dos Cursos.

No âmbito do processo de curricularização da extensão na UFABC, as discussões sobre o entendimento da extensão em sua dialogicidade com a sociedade, numa relação de “mão dupla”, ou seja, a universidade promove o compartilhamento de experiências em ensino e pesquisa, ao mesmo tempo que se situa em uma posição de aprendizado dos saberes locais, práticas e soluções empregadas pela comunidade em suas demandas sociais, técnicas e culturais. Ressalta-se que essas aprendizagens representaram uma das mais importantes conquistas institucionais deste processo.

Dentre outras reflexões e decisões relevantes, destacamos as formas de creditação da extensão nos cursos de graduação de forma a preservar o acesso ao cumprimento destes créditos pelos discentes trabalhadores, valorizando sua formação tanto quanto suas possibilidades de execução das atividades extensionistas; os fluxos internos de entendimento sobre a curricularização da extensão e seu reconhecimento e validação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Deste modo, este transcurso implicou na promoção de formação e de ambientes de debates sobre os diferentes entendimentos que guiam as práticas de estudantes, docentes e técnico-administrativos e de como traduzir tais ações nos PPC como pactos coletivos, para além de responder às exigências formais.

Os Projetos Pedagógicos desempenham papel primordial na organização dos currículos por traduzir intencionalidades e finalidades educacionais, especialmente, se constituir como processo democrático de decisões, como uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos,

buscando eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações institucionais, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Tal visão supõe ainda o debate e imbricação acerca da coerência entre as fases de planejamento, desenvolvimento do processo educacional e de avaliação (Veiga, 1998).

No processo de implementação da curricularização da extensão na UFABC e com a possibilidade de aperfeiçoamento das ações indicadas como possibilidades, identificamos como principais dificuldades a preservação e o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente na curricularização da extensão nas disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação, dos cursos de ingresso ou específicos; a harmonização das propostas mediante o perfil discente da instituição, particularmente do discente trabalhador; e a proposição de programas integrados extensionistas e interdisciplinares que atuem na efetivação da curricularização extensionista almejada: plural, ética, integral e dialógica em busca de transformações sociais.

Nesse aspecto, é Paulo Freire (1996, p. 101) que nos encoraja e desafia

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos é meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Concluimos que o diálogo, a comunicação e a coerência são peças-chave para que a universidade possa propor alternativas para o ensino, para a produção de conhecimentos socialmente referenciados (a pesquisa) e a relação com a sociedade (a extensão), se indagando continuamente para que, para quem, a favor de que e de quem está a universidade pública, por meio de uma visão crítica e problematizadora acerca do seu papel humanista para a emancipação política e a promoção de ações transformadoras da realidade.

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR: desafios, limites e possibilidades

Resumo: O artigo visa abordar o tema da curricularização da extensão universitária, a partir de alguns desafios colocados para as universidades públicas na atualidade e se inicia pela contextualização do seu papel social, ao considerar o histórico embate da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, problematizando os conceitos de currículo e de extensão como conceitos em disputa. Nesta reflexão buscaremos compreender os caminhos institucionais trilhados pela Universidade Federal do ABC (UFABC) no processo da curricularização da extensão em seus cursos. Por fim, propõe a necessária e urgente ressignificação e revalorização do ensino universitário, em uma perspectiva humanista, emancipatória e multirreferenciada; da pesquisa, informada e articulada socialmente e da extensão como comunicação e integração entre saberes acadêmicos e sociais/populares, em relação orgânica, dialógica e agregada ao ensino e à pesquisa. Neste sentido, buscamos refletir sobre a coibição de artificialismos para o mero cumprimento legal da presença curricular da extensão universitária, sendo capaz de propor alternativas com autonomia relativa, junto à sociedade, em outras bases paradigmáticas acerca dos principais dilemas que afligem o mundo e o país, em um cenário diverso, contraditório e plural.

Palavras-chave: Universidade Pública; Extensão; Currículo.

LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: desafíos, límites y posibilidades

Resumen: El artículo pretende abordar el tema de la curricularización de la extensión universitaria, a partir de algunos desafíos que se plantean a las universidades públicas en la actualidad y comienza por contextualizar su rol social, al considerar el choque histórico de la inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión, problematizando el currículo y la extensión, como conceptos en disputa. En esta reflexión buscaremos comprender los caminos institucionales recorridos por la Universidad Federal del ABC (UFABC) en el proceso de curricularización de la extensión en sus carreras. Finalmente, propone la necesaria y urgente redefinición y revalorización de la educación universitaria, desde una perspectiva humanista, emancipadora y multirreferenciada; de la investigación, informada y socialmente articulada y de la extensión como comunicación e integración entre el conocimiento académico y el social/popular, en una relación orgánica, dialógica y agregada con la enseñanza y la investigación. En este sentido, buscamos reflexionar sobre la prohibición de artificialismos para el mero cumplimiento legal de la presencia curricular de extensión universitaria, pudiendo proponer alternativas con relativa autonomía, junto a la sociedad, sobre otras bases paradigmáticas respecto de los principales dilemas que aquejan en el mundo y el país, en un escenario diverso, contradictorio y plural.

Palabras-clave: Universidad Pública; Extensión; Plan de Estudios.

THE CURRICULARIZATION OF HIGHER EDUCATION EXTENSION: challenges, limits and possibilities

Abstract: The article aims to address the topic of curricularization of university extension based on some challenges posed to public universities today. The discussion begins by contextualizing their social role, considering the historical clash of the inseparability between teaching, research and extension, problematizing the curriculum and extension concepts as disputed concepts. In this reflection, we will seek to understand the institutional paths taken by the Federal University of ABC (UFABC) in the curricularization of the extension process in its courses. Finally, it proposes the necessary and urgent redefinition and revaluation of university education from a humanist, emancipatory and multi-referenced perspective of research, informed and socially articulated and of extension as communication and integration between academic and social/popular knowledge, in an organic, dialogic and aggregated relationship to teaching and research. In this sense, we seek to reflect on the prohibition of artificialisms for the mere legal fulfilment of the curricular presence of university extension, being able to propose alternatives with relative autonomy, together with society, on

other paradigmatic bases regarding the main dilemmas that afflict the world and the country, in a diverse, contradictory and plural scenario.

Keywords: Public University; Extension; Curriculum.

SOBRE OS AUTORES

Marineide de Oliveira Gomes

Professora da Universidade Federal de São Paulo/EFLCH (aposentada). Ativista pelo direito à Educação e Educação Integral. Mestra em Educação (FE USP) e em Estado, Governo e Políticas Públicas (Flacso). Doutora em Educação (FE-USP), com Pós-Doutoramento na mesma área (Universidade Católica Portuguesa/Lisboa) e estágio no Centre de Recherche en Éducation/CREN (Université de Nantes). Pesquisadora dos campos das Políticas Educacionais e Formação de Professores. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2929-4888>.

Marcia Helena Alvim

Docente do Centro de Ciências Naturais e Humanas da UFABC desde 2008, bacharel e licenciada em História pela Unicamp, com mestrado e doutorado em História das Ciências pela mesma instituição. Atualmente desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: História Decolonial, Interculturalidade e Relações entre História das Ciências e Educação Científica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0904-5032>.

Rodrigo L.O.R. Cunha

Docente do Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH) da UFABC desde 2009, bacharel em Química pelo Instituto de Química da Universidade de São Paulo, com doutorado em Química Orgânica pela mesma instituição. Seus interesses em pesquisa são nas áreas de Química, Bioquímica, Ensino de Química e História da Química. Em conjunto com Márcia Helena Alvim exercem a direção do CCNH (gestão 2021-2025). UFABC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0203-3143>.

Referências

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer n. 608 de 03 de outubro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 241, Seção 1, p. 34, 17 dez. 2018a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ces-608-2018-10-03.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 7 de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 49-50, 19 dez. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni). **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 7, 14 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11096.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 10.260 de 12 de julho de 2001. Institui o Programa de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 2, 13 jul. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal nº 9.394/96, instituída em 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=AUTOR%3A%20DEPUTADO%20OCTAVIO%20ELISIO%20D%20PL,1258%20DE%201988>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE**, n. 1, Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 1997. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno01.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd**, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: da colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidade & Poder**. Análise crítica/fundamentos históricos: 193045. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária**: Para quê? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

GOMES, Marineide de Oliveira. É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz. Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, nº 29, p. 329-340, 2020. Acesso em: 23 mar. 2024.

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil**: uma biografia não autorizada. São Paulo: Boitempo, 2018.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; VITORINI, Rosilene Alves da Silva. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces** - Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 19-29, 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Consepe - Conselho Universitário de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 253/2022**. Disponível em: <https://www.ufabc.edu.br/administracao/conseelhos/consepe/resolucoes/resoluc-a-o-n-253-regulamenta-a-inclusao-de-carga-horaria-em-acoess-de-extensao-e-de-cultura-exigida-na-graduacao-revoga-e-substitui-a-resolucao-n-222#>. Acesso em: 01 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Comitê de Extensão e Cultura. **Resolução nº 12/2021**. Disponível em: <https://curricularizacao.proec.ufabc.edu.br/normas/res-12/> Acesso em: 01 abr. 2024.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VEIRA PINTO, Álvaro. **A Questão da Universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

ENSINO, PESQUISA E OS DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: uma análise propositiva desde o PPC de Pedagogia da UNEB - Campus VII - Senhor do Bonfim

TEACHING, RESEARCH AND THE CHALLENGES OF THE CURRICULARIZATION OF EXTENSION: propositive analysis on the Pedagogy Course Project from UNEB – Campus VII – Senhor do Bonfim

ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y LOS DESAFÍOS DE LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN: un análisis propositivo desde el PPC de Pedagogía de la UNEB – Campus VII – Señor de Bonfim

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena* 



Introdução

A reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC do Departamento de Educação - UNEB Campus VII, DEDC-VII, deu um importante passo na consolidação de uma concepção de currículo e formação docente, que reafirmam a indissociabilidade das três dimensões do processo formativo acadêmico: o ensino, a extensão e a pesquisa. Partimos do entendimento de que, são os objetivos e finalidades estabelecidos no PPC que determinam, no campo das intenções, do conteúdo e da forma, se essas três dimensões andarão mais próximas ou mais distantes, se elas serão mais ou menos articuladas.

O Curso de Pedagogia do DEDC VII, definiu que seu objetivo está voltado a garantir uma formação ampla e sólida dos/as pedagogos/as que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, deixando expressas a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Quilombola, a Educação

* Universidade do Estado da Bahia: Senhor do Bonfim.

de jovens e Adultos - EJA, a Educação Profissional, a Educação Especial e os processos de educação em espaços de privação de liberdade, além dos espaços não-escolares que são abarcados pela especificidade da área.

Desse modo, estabeleceu-se como intenção formativa constituir uma “articulação com as instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais, instituições governamentais e não governamentais, fóruns de educação, Colegiado Territorial do Piemonte Norte do Itapicuru – TIPNI e outros coletivos socioeducacionais” (UNEB, 2019, p. 15). Está afirmado no PPC, que o Colegiado de Pedagogia – COLPED, está comprometido com a garantia da articulação da universidade com a comunidade territorial através da participação dos professores e professoras, bem como estudantes, em espaços como o Colegiado Territorial do TIPNI, os Conselhos Municipais, prioritariamente, os de Educação e outros espaços engajados e com objetivos afins ao que se propõe no curso. Tais premissas tem com finalidade, “vincular a formação dos profissionais do magistério às demandas sociais pautadas na agenda do Desenvolvimento Territorial” (UNEB, 2019, p. 16).

Identificamos na nossa práxis coletiva, à luz dos objetivos traçados, que atuamos com base em dois eixos que reiteram ser necessário “disponibilizar aos estudantes, futuros professores(as) pedagogos(as), um “conjunto vasto de atividades que proporcionem a vivência de experiências que sejam colaborativas para uma formação profissional sólida, interdisciplinar e coerente com as demandas da realidade social.” (UNEB, 2019, p. 23). Os eixos que o olhar sobre a nossa práxis apontou, foram a) o reconhecimento da relação da educação com a sociedade e b) a relação da formação de professores com a Educação Básica.

São estes eixos que dão sustentação aos componentes curriculares do curso, ou seja, eles dizem qual lastro deve sustentar a organização do trabalho pedagógico. Assegura, dessa forma, o ensino (ênfatisando a importância dos fundamentos que compõem o conteúdo das disciplinas) e reconhece o papel colaborativo das ações de pesquisa e extensão no aprofundamento, atualização e ampliação dos conhecimentos, tendo em vista as demandas históricas socialmente apresentadas. Essa perspectiva traz à tona duas importantes concepções que são basilares para o curso. A primeira é a de que “a educação só pode ser compreendida na relação com as outras práticas sociais como a

cultura, a política, as religiões, as manifestações culturais, bem como, na compreensão das formas de organização social” (UNEB, 2019, p.23). A segunda é a concepção de currículo que vamos desdobrar adiante.

O objetivo desse ensaio é apresentar parte da organização curricular do novo Projeto de Curso de Pedagogia - PPC, em processo de implantação desde o ano de 2021, analisando seus avanços e as condições que desafiam sua consolidação, sobretudo quanto à efetivação da indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão, tendo esta última atenção especial devido ao processo de curricularização, conforme demanda a Resolução CNE/CP n. 7/2018. A orientação metodológica que respalda as análises é o Materialismo Histórico Dialético, a partir das categorias realidade, contradição e possibilidades.

O Currículo no PPC– concepção, finalidade e forma

O currículo é entendido como um plano formativo constituído de três dimensões distintas, mas interarticuladas: o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino deve permitir a formação geral dos futuros professores(as)/pedagogos(as). A formação geral constitui-se do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, aqueles que são clássicos e, portanto, indispensáveis para a compreensão da profissão porque lhe dão sustentação e asseguram os fundamentos da área de formação.

Contudo, a dinâmica dos processos sociais explicita que, além dos fundamentos a partir dos saberes já acumulados, existe o desafio de compreender as múltiplas determinações sociais, as quais incluem os processos educativos, bem como, o campo de atuação profissional, o que requer ampliar experiências formativas que ultrapassem o ensino. Viana (2011, p. 57) lembra que “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, mas é certo reafirmar que a atividade teórica por si não transforma o mundo, ela transforma nossa visão ou concepção de mundo, mas não o modifica diretamente.” Tendo essa afirmativa como assertiva, a extensão desponta como a possibilidade de (re)conhecer a realidade social no seu movimento concreto, apreendendo dela, elementos que colocam para as dimensões do ensino e da pesquisa, novas e ou necessárias indagações.

O conteúdo do ensino apontado no PPC pautou-se nos princípios da base comum nacional para a formação inicial e continuada, conforme a Resolução CNE/CP, n. 02/2015, que prevê o que o processo formativo de professores deve garantir: sólida formação teórica e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação, além do fortalecimento da gestão democrática como parte da prática pedagógica e o diálogo do processo formativo. A base curricular do PPC encontra-se na dimensão do ensino e é composta por 36 componentes curriculares em formato de disciplinas, que representam 61% da carga horária total do curso.

A pesquisa aparece como forma de alcançar um entendimento mais aprofundado e ampliado da realidade. Ela vai nascer das contradições da realidade concreta, das lacunas às perguntas que o movimento histórico apresenta, das alterações contínuas da realidade e da curiosidade que o acesso aos conhecimentos acumulados e socializados nas disciplinas, vai promover ao longo do curso. Esse movimento dialético e questionador, próprio dos princípios e formas da construção do pensamento científico, portanto, princípio das formas de fazer pesquisa, faz com que o currículo ultrapasse o conhecimento já acumulado, estimulando a produção de novos conhecimentos, levando a práxis pedagógica a ultrapassar os muros da universidade.

Esse mesmo movimento é feito pelas atividades extensionistas, as quais também partem do desejo de alcançar outros espaços educativos e agregar outros saberes. Ao articular-se de forma orgânica com o já existente, com a realidade das comunidades, das instituições, dos movimentos sociais, a formação ganha sentido real concreto, podendo levar a uma atuação social/profissional mais consciente, consistente e transformadora.

Na matriz formativa deste PPC, os componentes curriculares estão agrupados em duas categorias: componentes de ensino e componentes diversificados. Os componentes curriculares de ensino, definem a base da formação dos pedagogos. Esta, por sua vez, é complementada e ampliada, na relação estabelecida com os componentes curriculares da pesquisa e da extensão, provocando, como indica a Resolução nº 2/2015, 'o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica', assegurando o planejamento sistemático e integrado do processo formativo e uma formação interdisciplinar mais forte (UNEB, 2019, p. 31).

É dessa relação interdependente entre as três dimensões que o currículo pode assegurar uma formação comprometida com a sólida base teórica como

prevê a Resolução 02/2015, entendida no PPC, “como o conjunto dos conhecimentos essenciais da profissão, cuja construção ocorre na dialética que coloca em confronto dialógico, as práticas sociais, incluindo aí, a educação e o trabalho pedagógico” (UNEB, 2019, p. 22). Assim,

O Curso de Pedagogia no Campus VII se organiza a partir da compreensão de que é fundamental disponibilizar aos estudantes, um conjunto vasto de atividades que proporcionem a vivência de experiências que sejam colaborativas para uma formação profissional sólida, interdisciplinar e coerente com as demandas da realidade social. Desse modo, sua estrutura toma como base dois eixos: I) o reconhecimento da relação da educação com a sociedade e II) a relação da formação de professores com a educação básica (UNEB, 2019, p. 23).

Os dois eixos mencionados: I) o reconhecimento da relação da educação com a sociedade e II) a relação da formação de professores com a educação básica, reafirmam, portanto, que o currículo do PPC de Pedagogia está pautado na relação da educação com a sociedade (seu movimento e contradições) e no desvelamento de como essa relação atua, determinando os fins e as formas da educação. Como bem lembra Krupskaya (2017), “as questões da educação mudam de acordo com os objetivos da educação” e isso exige que os conhecimentos sejam sempre atualizados, acompanhando os desdobramentos, as necessidades do contexto histórico em que a práxis educativa se desenvolve, assegurando, contudo, que as atualizações ocorram numa perspectiva de compreender as determinações da realidade e se voltem para a superação das desigualdades e não para a sua manutenção.

Uma vez identificados os eixos e seu papel na concepção curricular, buscou-se um formato organizativo que consolidasse a unidade com essa concepção. Encontramos na proposição dos Fundamentos da Escola do Trabalho de Pistrak (2011), uma inspiração que nos parecia atender aos nossos objetivos. No ano de 2015, o COLPED ofertou um curso de Especialização em Educação do Campo que teve seu desenho desde o sistema de complexos temáticos. Essa experiência, analisada e avaliada pelos docentes que atuaram no curso, referendou voltarmos a esta estrutura de complexos de estudo, para pensar a licenciatura em Pedagogia no novo PPC.

Os complexos cumprem o papel de apresentar questões que estão na realidade social, a qual “será sempre ponto de partida e de chegada da formação profissional [...]” (UNEB, 2019, p. 23), reunindo

[...] indagações que desafiam refletir, elucidar e compreender a educação, tanto no âmbito das políticas públicas educacionais dentro dos sistemas de ensino (sua estrutura, organização, processos e finalidades), como nos demais espaços em que ela ocorre, a exemplo dos movimentos sociais, organizações políticas, culturais, de classe, religiosas entre outros. Além disso, os complexos de estudo também problematizam as relações sócio-históricas, políticas e culturais que constituem a dinâmica da sociedade, as quais atuam conjuntamente, na formação dos sujeitos, ainda que não aparentem uma relação direta com a educação e com a escola.

São quatro complexos que se estruturam em formato de uma ementa com perguntas em torno da temática em foco:

A Educação e suas determinações sociais: A Educação se constitui de contradições que precisam ser enfrentadas, compreendidas na relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial. O plano formativo do curso de pedagogia expõe este confronto entre concepções de educação que fortalecem as atuais formas de reprodução social e aquelas que se constituem no intuito de superação deste modelo, para construção de uma sociedade justa e igualitária. Qual é efetivamente o papel essencial da educação e da escola? Como ela se articula com a reprodução da sociedade? Como estas determinações implicam na docência, no trabalho escolar, na definição das políticas, nos resultados educacionais, na cultura, na organização social?

A organização do trabalho pedagógico na educação básica: O projeto político-pedagógico da escola como conjunto de intenções educativas, é a identidade da escola, no sentido de que nele se expressam seu papel social e sob quais concepções de sujeitos, sociedade e educação, organiza seus processos formativos. Tais definições, exigem clareza do marco teórico-legal no qual estas concepções se assentam. Quanto mais claros os fundamentos que regem a educação e a prática pedagógica, mais se estabelece uma coerência entre os objetivos da escola e a organização do trabalho pedagógico, que articula todas as dimensões da atividade escolar. Quais conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, sociológicos, culturais, antropológicos e linguísticos são necessários para a organização do trabalho pedagógico? Quais concepções de educação estão presentes nas instituições de educação básica do território? Quais as aproximações e distanciamentos entre o projeto da escola e a prática-pedagógica escolar? Quais sentidos ocupa o projeto político-pedagógico nas escolas de educação básica do território? Qual o lugar e concepção de infância, adolescência e juventude? Como o universo sociocultural dos adultos e idosos se faz presente ou ausente nas escolas de educação básica? Como o currículo expressa as concepções de educação presentes nas escolas? Como o trabalho pedagógico

se articula com a dimensão da formação continuada de professores? Como os processos de avaliação se efetivam e definem o trabalho pedagógico e a prática docente? Quais as relações do trabalho pedagógico com as formas e diretrizes de gestão da educação e da escola?

A Educação para fortalecimento dos valores e direitos humanos: Há projetos educativos e pedagógicos em confronto na atualidade, porque há projetos de sociedade e de humanidade que também estão em disputa. No confronto de tais projetos, volta-se o olhar para a violação dos direitos humanos, que representa, em si, uma forma de instauração de um projeto social distanciado do bem comum, dos princípios do estado democrático de direito, de uma forma de sociabilidade justa, na qual homens e mulheres vivenciam relações igualitárias, onde a pobreza, as desigualdades e a barbárie, não sejam vistas de modo naturalizado e as lutas sociais pela efetivação e conquista de direitos, não sejam criminalizadas. O que representa a discussão de gênero e diversidade sexual nas escolas? O que significa reconhecer, valorizar e difundir a cultura e a história dos quilombolas, indígenas, camponeses, dos povos ciganos e de terreiro, nos processos educativos escolares e não-escolares? Qual a relação das políticas afirmativas, dos projetos socioeducativos, da ampliação do tempo escolar, das políticas de segurança alimentar, transporte escolar, dos processos de gestão democrática; de acesso às tecnologias da informação e comunicação; de avaliação e de produção de material didático-pedagógico com o fortalecimento dos valores e direitos humanos?

Processos formativos como práticas emancipatórias: A educação vinculada à cultura, a identidade e aos modos de organização social, presentes nos distintos coletivos do campo e da cidade, como prática escolar e não escolar vivida nos movimentos e organizações sociais, nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e nos sujeitos concretos, supõe uma determinada concepção de educação, que considera a materialidade da vida e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação emancipatória. Onde se formam os sujeitos sociais? Como as crianças, jovens e adultos se educam? Quais os conteúdos e formas da educação em espaços institucionais, escolares e não escolares? Como os processos educativos não escolares influenciam a educação escolar e vice versa? (UNEB, 2019, p. 24).

Os complexos de estudo são uma possibilidade de superar a fragmentação dos processos formativos, construindo uma abordagem integral e integrada mais consistente, em torno da educação e da formação de professores(as). Os complexos podem ser vistos como o ponto de convergência entre as dimensões do ensino, pesquisa e extensão. As problemáticas sinalizam que a

pesquisa e a extensão assumem a tarefa de ampliar as experiências formativas dos(as) estudantes desde a realidade social concreta, tendo o Território, as questões da atualidade como ponto de partida e de chegada da práxis docente. Vale esclarecer, à luz de Caldart (2023, p. 131), que

A atualidade se refere fundamentalmente às contradições que movem a realidade social em determinado momento histórico e que precisam ser analisadas nas relações entre sua expressão mais geral e sua realização prática na realidade particular sobre a qual incidirá o trabalho educativo concreto.

A observação de Caldart é relevante para afirmar que a compreensão da educação e de suas formas organizativas no processo escolar só é possível quando analisadas desde os traços mais gerais, como a “cultura política que se tornou hegemônica no mundo e seus principais efeitos sobre ideias, sentimentos, valores e ações, especialmente da juventude” (Caldart, 2023, p. 132), sobretudo no contexto de ascensão das reformas neoliberais, atualmente expressadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pela BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020).

O trabalho pedagógico que tem os complexos como organização curricular é concretizado quando há uma unidade na finalidade da formação. Ele exige ação coletiva, com intencionalidade política de formar para emancipação humana, ou seja, para romper com as atuais formas de organização social. Vale ressaltar, com isso, que o trabalho pedagógico coletivo, colaborativo, integrado e voltado a compreender as contradições que movem a realidade social, comprometido com a socialização do conhecimento como forma de humanização, não condiz com os princípios orientadores e vigentes na sociedade capitalista, que tem na sua base a propriedade privada dos meios de produção da vida, com base na exploração, subordinação e coerção. Para Félix, Moreira e Santos (2007, p. 223),

O estudo do complexo demanda um esforço intelectual e de planejamento por parte dos professores na busca por compreender e ensinar o movimento (dialético) da produção do conhecimento como algo socialmente construído e que precisa ser transmitido aos estudantes. Esta transmissão não é o despejar de conteúdos de forma alienada, mas a obrigatoriedade da escola e do professor em ensinar, em transmitir saberes a seus alunos e ajudá-los a ter autonomia teórico-prática.

Os valores vigentes na sociedade do capital operam diretamente nas relações sociais a partir do estímulo ao individualismo, à concorrência e a meritocracia, o que desafia construções coletivas a partir das necessidades essenciais das classes populares, as quais se encontram subordinadas pelo trabalho precarizado, que amplia e fortalece as desigualdades socioeconômicas. É nesse contexto real/concreto, que a educação ocorre e impõe à formação de professores(as) uma perspectiva de tomada de posição sobre o papel da escola na afirmação ou superação dessa realidade.

Na formação escolar proposta no desenho curricular do curso de Pedagogia do Campus VII, há uma posição de que os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos são instrumentos/condições, tanto para interpretação/compreensão da realidade, como para sua intervenção numa perspectiva superadora do atual modo social vigente. A formação profissional, sobretudo a de professores(as), é, como ressalta Martins (2010, p. 14) “uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”.

No que concerne ao ensino, o PPC aponta na sua matriz de conhecimentos, novos desenhos de disciplinas e referenciais teóricos (numa perspectiva crítico-superadora) que lançam dois desafios imediatos. Tendo em vista o compromisso explicitado no PPC, de inclusão das populações subalternizadas, o primeiro desafio que se coloca é o de inserir na base dos conteúdos destes componentes, conhecimentos historicamente negados ou invisibilizados no currículo da formação de professores(as) pedagogos(as), enxergando-os não como conteúdo de uma única disciplina, mas como um conhecimento que atravessa a base da formação.

Para melhor compreender esse argumento, trazemos como exemplo, a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo multisseriadas, as quais correspondem a mais de 60% das escolas de anos iniciais do campo, em todo o país e tem significativa presença no Território Piemonte Norte do Itapicuru - TIPNI. Essa forma de organização do ensino tem múltiplos desenhos escolares, devendo, portanto, perpassar vários componentes como Educação do Campo, Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais, Estágio Supervisionado, Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar, Didática, Educação Inclusiva, Infância e Educação; ou seja, os professores(as), têm a tarefa de se apropriarem

coletivamente de um conteúdo que é basilar na formação de pedagogos(as), uma vez que são esses(as) os(as) profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nestas escolas, que têm sido historicamente invisibilizadas.

A concepção de pesquisa e extensão: avançando, alterando a lógica e assumindo novos desafios

Ao definir que a formação de professores(as) pedagogos(as), deve ocorrer na relação com as questões que atravessam a realidade sociocultural, ambiental, política do Território, o PPC aponta para a pesquisa e para a extensão, papéis mais claros. Para a pesquisa, está sinalizada a necessidade de se sustentar em teorias do conhecimento que levem em consideração a relação entre educação e sociedade. O pressuposto é que ambas (pesquisa e extensão) são formas de entendimento e atuação na realidade social, buscando desse modo, superar as abordagens teórico-metodológicas que isolam os fenômenos educativos das outras práticas sociais, “evitando identificar seus determinantes socioeconômicos, supostamente externos ao fenômeno educativo” (Sánchez Gamboa, 2007, p. 132) e/ ou, aquelas que fazem a crítica à sociedade e colocam a educação e a escola, como agentes sociais que apenas reproduzem a lógica vigente. As concepções teóricas orientadoras da práxis formativa no PPC, portanto, as bases epistemológicas e ontológicas que estão implícitas nesta forma organizativa e seus desdobramentos, são um ponto de inflexão e um grande desafio para a práxis formativa proposta para o curso de Pedagogia.

O PPC indica ser necessário avançar na dimensão da pesquisa, sobretudo, em projetos de Iniciação Científica (IC), individuais e coletivos, que colaborem para que os(as) estudantes avancem na compreensão dos pressupostos ontológicos e epistemológicos envolvidos na prática da pesquisa em educação. A ausência de projetos de IC e poucos projetos de pesquisa em andamento, apontam uma fragilidade a ser superada.

No que diz respeito à extensão, a revisão do PPC coincidiu com a tarefa de concretizar a curricularização da extensão conforme Resolução do

CONSEPE, nº 2.018/2019¹. A extensão sempre foi uma dimensão presente nas ações do Colegiado de Pedagogia. A relação com o TIPNI, levou-nos, ao longo dos anos, ao entendimento de que não fazemos extensão *para* a comunidade, mas *com* a comunidade, uma vez que é na realidade concreta que estão as demandas da educação e, portanto, da formação dos professores e professoras pedagogos(as). Nesse sentido, reafirmamos que é a realidade social quem determina a educação e, portanto, a escola, a práxis educativa não podem ser compreendidas, explicadas e ou alteradas, fora da relação com as outras práticas sociais.

Essa clareza de percurso e de finalidade, faz ultrapassar a perspectiva da extensão como uma via de mão única, em que a universidade vai à comunidade para ensinar, informar, desenvolver algo de dentro para fora, sem que isso implique numa relação de envolvimento, de construção de aprendizagens mútuas e de compromissos coletivos com a comunidade. Essa visão alargada que estamos construindo, reafirma o princípio posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que aponta caber à extensão, difundir na comunidade “as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Lei 9394/1996, art. 43).

O desenho da extensão no PPC de Pedagogia alinha-se, ainda, ao postulado na Resolução do CONSEPE, nº 2.018/2019, em que a extensão é compreendida como “parte do percurso acadêmico dos discentes, possibilitando-lhes autonomia e protagonismo para que experimentem uma formação acadêmica integral, interdisciplinar e indissociável entre ensino, pesquisa” (art. 2º). A extensão no PPC, é guiada pelo entendimento de que é na ação extensionista, que a universidade se encontra, se envolve com a comunidade para integrar o movimento próprio de suas formas organizativas, trazendo a realidade social para repensar, ampliar os objetivos, o conteúdo e a forma da universidade, do espaço acadêmico, da formação profissional. Isso se confirma na atuação constante de membros do colegiado nos Conselhos Municipais, nas instituições colegiadas territoriais, nas ações coletivas realizadas juntamente com os movimentos e organizações sociais, nas atividades/projetos de formação continuada junto às escolas e redes de ensino, na participação

¹ Resolução que trata da regulamentação das ações de curricularização da extensão nos cursos de graduação e pós-graduação da UNEB.

em redes, fóruns e outros espaços de construção coletiva onde há reciprocidade de aprendizagens.

Diante dessa premissa, o PPC prevê a constituição ou melhor, a reunião das atividades/ações extensionistas a partir do Núcleo de formação pela extensão – NUFE, cujo objetivo é

fortalecer a prática pedagógica, estreitando a relação dos discentes com a prática pedagógica nos mais diversos espaços educativos onde o pedagogo atua e da Universidade com outras instâncias sociais, sobretudo, as organizações, movimentos sociais, as instituições de Educação de Ensino Superior e aquelas que atuam na área de extensão comunitária no Território (UNEB, 2019, p. 44).

A Resolução CONSEPE/UNEB, 2.018/2019 prevê que 10% da carga horária do curso, constante do histórico formativo dos estudantes, sejam vivenciadas na extensão. Buscando formas de atender a este requisito, o NUFE mobiliza suas ações de duas formas: a) articulando a extensão à prática pedagógica (225 horas) e b) com oferta semestral de atividades extensionistas ampliadas (125 horas), devidamente articuladas aos objetivos deste PPC” (UNEB, 2019, p. 46).

O NUFE foi uma forma que o Colegiado encontrou para assumir coletivamente a responsabilidade pela oferta de ações/atividades extensionistas, de modo que os estudantes possam alcançar a carga horária exigida para sua integralização curricular. Ou seja, há que se viabilizar que ações de extensão sejam ofertadas de forma permanente pelo Colegiado, requerendo que os/as professores (individual e coletivamente) se comprometam em formular proposições de projetos e ou atividades extensionistas, em consonância com as demandas sinalizadas pelo PPC e que elas tenham condições (no seu conjunto) de envolver o maior número possível de estudantes.

A obrigatoriedade de que os estudantes tenham 10% de sua formação pela extensão traz a necessidade de se ter tempo-espço e condições concretas para seu desdobramento. Mas, a realidade das nossas práxis nos impele a questionar quais são as condições concretas para assegurar as ações de extensão (que tem múltiplas modalidades), que permitam uma ampla participação estudantil, considerando que não é possível garanti-la de forma homogênea (dentro de um molde de tempo-espço-forma únicos).

Há que se destacar, que a extensão está intimamente relacionada a condicionantes que devem ser considerados no processo de curricularização e que são desafios urgentes. Primeiramente, o contexto geográfico onde a universidade se insere. No caso do Campus VII, a origem dos(as) estudantes mostra que, embora a UNEB esteja situada geograficamente no município de Senhor do Bonfim, seu alcance é territorial e até mesmo para além do território. No curso de Pedagogia, a maior parte dos(as) estudantes reside nas comunidades do campo dos vários municípios do Território e precisam fazer o percurso casa-universidade diariamente.

As condições de moradia e de acesso, de deslocamento, mostram que estes estudantes só podem estar na universidade, no horário das aulas. Uma minoria tem condições de residir no município de Senhor do Bonfim ou sair de sua comunidade e residir na cidade. Isto posto, lançamos algumas questões: a) como desenvolver a extensão nestas condições? b) como manter a relação dos estudantes com a comunidade externa, envolvê-los em outras práticas (dentro e fora da universidade), se a carga horária do curso (para os estudantes) é desenhada (e distribuída no tempo-espço) com exclusividade para atender ao ensino? c) Qual o tempo-espço e condições efetivas, precisam ser criados, dentro do cronograma dos oito semestres, tempo previsto para a integralização curricular, para os(as) estudantes participarem da extensão? Na estrutura de organização atual da carga horária do curso e a sua forma e distribuição nos semestres, é possível garantir a extensão como uma dimensão formativa devidamente curricularizada?

Se analisarmos os editais de extensão (uma forma relevante para impulsionar as ações), verificaremos que há um baixíssimo número de vagas disponíveis para bolsistas. No geral, é destinada somente uma vaga de monitoria para cada projeto proposto. Com apenas uma bolsa ofertada (e para monitoria) impõe-se um tipo de ação extensionista que limita as formas de participação dos estudantes na ação desenvolvida, deixando-os, muitas vezes, estritos a auxiliar os(as) professores(as) nas questões operacionais. Além do mais, nem sempre os projetos/ações e ou atividades de extensão encontram o suporte institucional mínimo necessário, quanto ao material, ao deslocamento e outras necessidades que as ações demandam.

A ausência de estrutura faz com que as atividades de extensão sejam tratadas como de cunho pessoal, no âmbito da boa vontade/militância do(a)

professor(a) que as desenvolvem, desresponsabilizando a instituição de dar as condições para seu desenvolvimento. O resultado aparente dessa contradição é que não há o devido valor e visibilidade a essa dimensão do processo formativo (a extensão), desestimulando os professores e professoras a darem continuidade às ações. A pergunta final é, portanto: não tendo a extensão o suporte e as condições necessárias e, faltar aos estudantes a estrutura pedagógica, logística e financeira, para estarem em outros tempos/formas e condições na universidade (e fora dela), é possível garantir a curricularização?

Alguns cursos optaram por curricularizar a extensão em outro formato. Partindo das possibilidades abertas pela própria Resolução CONSEPE/UNEB, 2.018/2019, diminuíram a carga horária de ensino, em determinados componentes curriculares, destinando a fração retirada, para o que deveria ser a extensão. No PPC de Pedagogia, não concebemos essas ações como extensão, mas como metodologia de trabalho do componente de ensino, que pode acontecer fora da sala de aula ou da universidade. Partimos do pressuposto que ensino, pesquisa e extensão são dimensões que se relacionam na organização curricular, mas têm natureza, forma e objetivos diferentes e por isso se distinguem. A relevância das três dimensões na formação, é exatamente por elas possuírem natureza distinta, sem que uma substitua a outra, elas atuam de forma complementar, alargando as possibilidades educativas/formativas. Retirar parte da carga horária de ensino para essa suposta extensão, é negligenciar a relevância dessa dimensão, cuja base são os conhecimentos clássicos, fundamentais no processo de constituição profissional.

Conclusões propositivas

O ensaio deu destaque às possibilidades e desafios de concretização do princípio de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na formação de professores e professoras, pedagogos e pedagogas, tomando como análise, o PPC de pedagogia da UNEB - Campus VII. Destacamos a estrutura da proposta do PPC e algumas questões concretas que a práxis aponta, sobretudo, para a curricularização da extensão.

Avaliamos que o desenho do PPC de Pedagogia traz questões fundamentais para avançar na perspectiva da formação de professores(as) pedagogos(as)

socialmente referenciada. O reconhecimento de que o ensino, a pesquisa e a extensão são componentes curriculares, portanto, dimensões interdependentes no percurso formativo, é um passo largo, pois dá aos três componentes a mesma relevância, sem deixar de reconhecer suas especificidades quanto ao conteúdo, à forma e à sua natureza.

No tocante à dimensão da extensão, o PPC destaca a necessidade de projetos coletivos que agreguem não apenas um número maior de discentes, mas de docentes, pois as vivências de projetos e ações nesse formato mostram que são proposições potentes e com resultados mais sólidos. Como provocação e, ao mesmo tempo, como uma proposição diante do que foi sinalizado ao longo do texto, faz-se necessário que se inclua no planejamento semestral, além das proposições coletivas de projetos de pesquisa e extensão nos Planos Individuais de Trabalho (PIT) dos professores(as), um calendário unificado de ações de pesquisa, extensão, acadêmico-científico-culturais – AACC, realizadas pelo Colegiado, dando unidade e organicidade às ações, permitindo que os(as) estudantes as compreendam como parte do currículo da sua formação.

Dissemos anteriormente que a maior parte dos estudantes só pode estar no departamento no período das aulas. Quando as atividades acadêmico-científico-culturais e mesmo as de extensão, ocorrem em horário compatível com as possibilidades destes estudantes, eles encontram como barreira, a alegação dos professores(as) de que não podem liberá-los para as atividades, sob o argumento de comprometimento da carga horária de ensino. Mas, pela diversidade da extensão, esses horários nem sempre condizem com os projetos em curso.

Essa dificuldade ocorre porque a extensão não tem tempo concreto previsto no cronograma semanal/semestral, na distribuição da carga horária para os(as) estudantes. Contudo, o mesmo problema não se dá quanto à carga horária dos(as) professores (as) já que, no PIT há uma pequena (mas existe) quantidade de horas previstas para a extensão (bem como para a pesquisa). Então, onde encaixar concretamente a extensão para que os (as) estudantes possam acessá-la?

O planejamento coletivo, através da organização de um calendário de ações que explicita como e onde as atividades acontecerão, são instrumentos que facilitam encontrar uma saída. Dentre as possibilidades, está a de que,

quando as atividades de ensino estiverem planejadas (mesmo que isso não seja possível a todas) para ocorrerem no horário das aulas, a carga horária de ensino relativa aqueles dias, poderia ser “reposta” de modo remoto. Ou seja, aquelas atividades de extensão que foram desenvolvidas no mesmo horário das aulas (ensino), contabilizariam como carga horária de extensão para os(as) professores envolvidos. Isso quer dizer que a substituição da aula presencial para a remota, dentro desse planejamento, não contaria como algo extra aos professores, ou uma discrepância, uma vez que, o que se estaria fazendo, seria ampliar/diversificar o tempo-espacos de ensino (lançando mão das tecnologias), para que os estudantes possam alcançar, ao longo do curso, os 10% de participação em atividade extensionista exigidas para sua integralização curricular. Essa medida não resolve a problemática na sua inteireza, mas poderia ser um caminho possível de maiores possibilidades.

As questões aqui refletidas, indagadas e sinalizadas, dizem que há muitos elementos a serem melhor observados para que possamos fortalecer a indissociabilidade entre as três dimensões curriculares da formação de professores(as) pedagogos(as). A curricularização da extensão evidencia que sua natureza não permite ser tratada apenas sob o aspecto da obrigatoriedade de um percentual de participação dos estudantes, mas requer estrutura, condições concretas que vão desde o financiamento, incluindo concessão de um maior número de bolsas e, sobretudo, de revisão/ampliação e ou diversificação/distribuição da carga horária concreta dos cursos, dentro dos semestres. Sem carga horária para os(as) estudantes, programadas coletivamente nos turnos em que os cursos funcionam, não há como curricularizar a extensão de forma plena.

ENSINO, PESQUISA E OS DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: uma análise propositiva desde o PPC de Pedagogia da UNEB - Campus VII - Senhor do Bonfim

Resumo: O presente trabalho busca analisar a proposta de curricularização da extensão no projeto pedagógico do curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação do Campus VII, Senhor do Bonfim, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Considerando as experiências construídas desde o início da implantação do PPC, no ano de 2021, são apontados os principais desafios encontrados por docentes e discentes no processo de consolidação de uma proposta formativa que considera o ensino, a pesquisa e a extensão como dimensões indissociáveis no processo de formação acadêmica. Por outro lado, também são sinalizadas proposições para superar os desafios até então encontrados no processo de curricularização da

extensão, sugerindo caminhos a serem construídos institucionalmente de modo a garantir a participação plena dos sujeitos nos projetos, atividades e ações que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Palavra-chave: curricularização da extensão; extensão universitária; formação acadêmica.

TEACHING, RESEARCH AND THE CHALLENGES OF THE CURRICULARIZATION OF EXTENSION: **propositive analysis on the Pedagogy Course Project from UNEB – Campus VII – Senhor do Bonfim**

Abstract: This work analyses the proposal for the extension curricularization presented in the Pedagogical Project of Pedagogy Course (PPC) of the University of Bahia State (UNEB), Campus VII, Senhor do Bonfim - Bahia. Considering experiences constructed since the beginning of the PPC implementation, in 2021, this text pointed out the main challenges faced by teachers and students trying to consolidate a formative perspective that weighs teaching, research and extension as indivisible dimensions in the academic formation process. Moreover, some propositions are indicated to overcome the challenges that have been found in the process of curricularization of extension, pointing out alternatives to be institutionally organized in order to ensure the unrestricted participation of individuals who are supposed to engage in the projects, activities and actions related to teaching, research and extension in the university.

Keywords: curricularization of extension; university extension; academic formation.

ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y LOS DESAFÍOS DE LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN: **un análisis propositivo desde el PPC de Pedagogía de la UNEB – Campus VII – Señor de Bonfim**

Resumen: El presente trabajo busca analizar la propuesta de curricularización de la extensión en el Proyecto Pedagógico de Curso (PPC) de la licenciatura en Pedagogía del Departamento de Educación del Campus VII, Señor de Bonfim, de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB). Considerando las experiencias construidas desde el inicio de la implantación del PCC, en el año 2021, son apuntados los principales desafíos encontrados por los docentes y estudiantes en el proceso de consolidación de una propuesta formativa que considera la enseñanza, la investigación y la extensión como dimensiones indisolubles en el proceso de formación académica. Por otro lado, también son señaladas propuestas para superar los desafíos hasta entonces encontrados en el proceso de curricularización de la extensión, sugiriendo caminos a ser construidos institucionalmente para garantizar la participación plena de los sujetos en los proyectos, actividades y acciones que involucran la enseñanza, la investigación y la extensión.

Palabras clave: Curricularización de la extensión; extensión universitaria; formación académica.

SOBRE A AUTORA

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Professora Ajunta da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Gestão Pública Contemporânea e graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia na qual é Pós-doutoranda em Educação pela Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6834-8842>. E-mail: ipsouza@uneb.br.

Referências

- CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarifas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- FÉLIX, Cláudio Eduardo; MOREIRA, Romilson do Carmo; SANTOS, Cláudio Rodrigues. Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 3, p. 211-230, 2007.
- KRUPYSCAYA, Nadezheda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- PISTRAK, Mosey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- UNEB. Universidade do Estado da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Departamento de Educação, Campus VII. Colegiado de Pedagogia. Senhor do Bonfim: UNEB, 2019.
- VIANA, Marta Loula Dourado. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, 2011.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

EM(N)CANTOS COM A LITERATURA INFANTIL: uma experiência de curricularização da extensão

(EN)CHANTS WITH CHILDREN'S LITERATURE: an experience of curricular extension

IN(N)CANTOS CON LA LITERATURA INFANTIL: una experiencia de curricularización de extensión



Nájela Tavares Ujjié* 

Viviane da Silva Batista** 

Irismar de Fátima Cordeiro*** 

Introdução

A Extensão Universitária adquire novos contornos a partir da aprovação da Resolução n. 7/2018 CNE/CP, a qual institucionaliza a curricularização da extensão no Ensino Superior brasileiro e orienta a materialidade da extensão em perspectiva educativa e formativa deste nível educacional. A missão universitária tem demarcada em seu horizonte a tríade: ensino, pesquisa e extensão, no entanto, a extensão universitária sempre esteve como algo a parte do currículo, com a institucionalização pela via legal, a extensão toma parte do currículo como elemento basilar e integrativo de comunicação e diálogo entre universidade e sociedade, numa dinâmica de desenvolvimento educacional, social, cultural e econômico das regiões de pertença.

Nesse contexto, o projeto de extensão *Em(n)cantos com a Literatura Infantil* se apresenta como um exemplo prático de materialidade de curricularização da extensão, junto ao curso de licenciatura plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, o qual integraliza 30

* UNESPAR.

** UNESPAR/Paranavaí.

*** UNESPAR/Paranavaí.

horas das 72 horas da disciplina optativa de Literatura Infantil. Por percebermos o alcance das ações promovidas pelo projeto em questão, que atuou em duas frentes: 1) confecção de materiais e livros artesanais e 2) contação de histórias, este artigo objetiva evidenciar os resultados dessa prática extensionista, bem como explicitar os pressupostos de base de sua efetivação.

A metodologia utilizada no delineamento da ação extensionista tomou por respaldo a pesquisa-ação formativa que, de acordo com Junges (2016), tem cunho colaborativo e interventivo, atua, age e interage com pessoas e situações concretas, tem ação dinâmica, de modo que o roteiro para a organização é uma referência da atividade, plenamente adaptável e regulado pelas circunstâncias, realidade em questão e participantes, que são autores e atores da ação em coparticipação com os condutores, no caso em tela os contadores de história. Nesta dinâmica o preparo dos materiais, livros artesanais, álbuns seriados, fantoches, dedoches, sequência ilustrada, o planejamento das contações de histórias, o antes, o durante e o depois, são roteiros de referência que ganham cadência e ritmo em articulação com o público-alvo e o âmbito, lugar da contação. Assim, por meio de percurso metodológico integrador, as bases e constituição do projeto se deram, aspectos que detalharemos adiante.

Para discutir a concretização do projeto, organizamos as próximas quatro seções da seguinte forma: Gênese da Extensão Universitária e Curricularização da Extensão, que aborda os princípios teóricos fundamentais que sustentam a ideia de extensão universitária e como ela se integra ao currículo acadêmico; Literatura Infantil e Contação de Histórias: pressupostos de base, sendo estas duas primeiras seções dedicadas aos pressupostos de base teórica da ação, e tendo na sequência a seção Ação Extensionista: Em(n)cantos com a Literatura Infantil, voltada à narrativa e aos resultados do projeto em questão, e por fim, a quarta seção dedicada às Considerações Finais.

Gênese da Extensão Universitária e Curricularização da Extensão

Embora o surgimento e o desenvolvimento da universidade como instituição tenham sido amplamente discutidos na literatura universal, a dimensão da extensão universitária é um aspecto relativamente mais recente e menos

explorado. A extensão começou a emergir no final do século XIX, como uma resposta à crescente demanda por uma maior interação entre a universidade e a sociedade (Nogueira, 2013). Portanto, a extensão universitária representa uma evolução posterior, refletindo a necessidade das universidades se engajarem mais ativamente com a sociedade e as comunidades em que estão inseridas.

Em corroboração, de acordo com Mirra (2009), o surgimento da extensão universitária teve suas raízes na Inglaterra, a partir da ideia de que a universidade estaria em dívida com a população que não conseguia acessá-la, posto que o ensino muitas vezes restringia-se a uma elite, então era preciso alcançar as comunidades que tradicionalmente não teriam acesso à educação superior.

A exemplo desse movimento, a prática da extensão universitária logo se espalhou por outras universidades europeias, refletindo o reconhecimento crescente de seu potencial para promover a educação e o desenvolvimento comunitário. De acordo com Nogueira (2005), Mirra (2009) e Paula (2013), nos Estados Unidos, experiências bem-sucedidas de extensão foram registradas nas Universidades de Chicago, em 1892, e de Wisconsin, em 1903. No entanto, foram as atividades realizadas pelos *Land Grant Colleges* nos Estados Unidos que tiveram um impacto nacional significativo. Essas instituições, em parceria com órgãos do Governo Federal, ofereciam assistência e educação aos agricultores e comunidades rurais, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social das regiões agrícolas do país.

Assim, o surgimento e a disseminação da extensão universitária representaram uma resposta às necessidades educacionais e sociais mais emergentes, bem como uma ampliação do papel da universidade na sociedade, alcançando um público mais amplo e diverso.

No Brasil, a abordagem da extensão universitária passou por diferentes etapas ao longo do tempo, refletindo as mudanças políticas, sociais e educacionais do país e o que percebemos é que, na medida do possível, essas têm buscado fortalecer e valorizar a extensão, reconhecendo sua função de interação com a sociedade e de promoção do desenvolvimento social e cultural. O desenvolvimento da extensão universitária brasileira recebeu influência

inglesa¹, visivelmente mais voltada ao assistencialismo, e americana², que se afastou um pouco da perspectiva assistencialista, assumindo a tecnicista em função do ideário neoliberal, o que de fato impactou a legislação e a prática extensionista nacionais. Portanto, “Esses dois modelos – o primeiro de influência inglesa e o segundo inspirado na experiência americana – estarão presentes tanto na legislação como na prática em toda a história da extensão universitária brasileira” (Nogueira, 2013, p. 32).

A influência inglesa destacou-se por promover uma abordagem mais direta na resolução de problemas sociais, com ênfase na prestação de serviços à comunidade. Por outro lado, a influência americana trouxe uma perspectiva mais orientada para o desenvolvimento de habilidades técnicas e tecnológicas, em consonância com as demandas do mercado e a lógica neoliberal de eficiência e competitividade. Essas influências moldaram significativamente a forma como a extensão universitária é concebida e implementada no Brasil, refletindo-se tanto na legislação pertinente quanto nas práticas adotadas pelas instituições de ensino superior.

Ainda de acordo com Nogueira (2013), sob essas influências, a extensão universitária brasileira teve sua primeira experiência registrada na Universidade de São Paulo, seguida pelas Universidades Federais de Viçosa e de Lavras, em Minas Gerais. Apesar desses esforços iniciais, o caráter de limitação ainda predominava, a disseminação dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas na universidade estava restrita a um público específico, os benefícios das ações de ensino, pesquisa e extensão ficavam contidos em uma “bolha social”.

Embora no Brasil, a extensão universitária tenha dado seus primeiros passos tardiamente e de forma limitada, ao longo do tempo, sua natureza

¹ O modelo de extensão universitária inglês enfatiza a democratização do conhecimento, buscando elevar o nível cultural da população em geral por meio de atividades educacionais como cursos e conferências. Portanto, o modelo “inglês” se refere a uma abordagem que historicamente tem sido associada principalmente ao Reino Unido e outros países de língua inglesa na Europa, como Irlanda e Escócia.

² O modelo “americano” se refere a uma abordagem historicamente associada aos Estados Unidos, onde a extensão universitária desempenhou um papel significativo na expansão do ensino superior e no desenvolvimento de programas comunitários e de desenvolvimento. Portanto, o modelo americano tem uma abordagem mais pragmática, concentrando-se na aplicação prática do conhecimento acadêmico para resolver necessidades específicas da comunidade, frequentemente colaborando com políticas públicas e programas de desenvolvimento comunitário.

se tornou um dos princípios das universidades brasileiras, conforme o Artigo 207 da Constituição Federal de 1988: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e **obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**” (Brasil, 1988, Art. 207, grifo nosso). A partir daí, a extensão passou a ser reconhecida como um componente essencial do tripé universitário, ao lado do ensino e da pesquisa, desempenhando um papel fundamental na formação acadêmica e no compromisso social das Instituições de Ensino Superior (IES).

Esse direcionamento encontrou amparo legal na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que apresentou as finalidades da educação superior, estabelecendo diretrizes que fortalecem a relação entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras. No Artigo 43, a LDB 9.394/96 destaca a importância da extensão universitária ao promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos para a comunidade, além de comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (Brasil, 1996). Desse modo, essa legislação reconhece a extensão como uma atividade essencial para difundir as conquistas e benefícios resultantes da pesquisa científica e tecnológica geradas nas instituições de ensino superior (Souza, 2000).

Costa (2018) observa que, embora a extensão tenha ganhado notoriedade com esses avanços, na prática permaneceu secundarizada em relação ao ensino e à pesquisa. Isso se deve, em grande parte, à dificuldade na articulação entre Universidade e Sociedade, que se constitui como um desafio constante para as IES brasileiras.

Em 1999, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior (FORPROEX) debate a política da extensão no território nacional e na sequência elaborou o Plano Nacional de Extensão Universitária, o qual representou uma ressignificação da extensão universitária, adotando uma perspectiva cidadã que visa não apenas a promoção do conhecimento, mas também o engajamento efetivo das universidades na transformação da sociedade. No âmbito desse plano, foram elaborados princípios que apresentam fundamentos relevantes e atuais para a prática extensionista e que definem a extensão universitária como “[...] a atividade acadêmica capaz de

imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade” (FORPROEX, 2001, p. 2).

A partir desse contexto, a comunidade acadêmica brasileira tem caminhado de encontro ao reconhecimento da extensão como uma atividade de promoção do engajamento com a sociedade, que visa atender às demandas locais e contribuir para o desenvolvimento educacional, social, econômico e cultural do país, com vistas à sua consolidação, manutenção e expansão como parte da missão, da função social das IES nacionais.

Em 2018, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2018), estabeleceu diretrizes para a inserção curricular da extensão, garantindo que cada Instituição de Ensino Superior desenvolva ações de extensão em seus currículos de graduação de acordo com suas propostas pedagógicas e as diretrizes curriculares nacionais. Assim cabe a todas as IES do Brasil destinar pelo menos 10% da carga horária de seus cursos de graduação para ações de extensão, representando um importante passo em direção à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Esse processo representa a inserção das atividades de extensão na estrutura dos cursos de graduação, em uma abordagem conhecida como curricularização da extensão. Essa abordagem contempla estudos, discussões, disputas e rupturas com o *status quo*, com o objetivo de fortalecer a formação dos estudantes e reafirmar o papel das instituições de ensino superior. Envolve uma transformação curricular que valoriza a integração entre ensino, pesquisa e extensão dentro dos currículos universitários, garantindo que a extensão desempenhe um papel indispensável na formação acadêmica e profissional dos estudantes.

A extensão universitária representa um dos três pilares fundamentais sobre os quais se sustenta a universidade, ao lado do ensino e da pesquisa. Enquanto um processo educativo, cultural e científico, a extensão universitária cria pontes entre o conhecimento produzido nas universidades e a sociedade, buscando não apenas a aplicação prática desse saber, mas também seu papel crucial na transformação social.

O Brasil vive atualmente um momento de renovação com a curricularização da extensão, que consiste na estratégica inserção desta dimensão como

componente curricular obrigatório nos cursos superiores. Esse processo é vital para a reconciliação da extensão com sua missão educativa e de promoção do conhecimento, abrangendo a reavaliação de sua prática e teoria em prol de uma educação superior mais integrada e conectada às demandas sociais.

A gênese da extensão universitária, portanto, é marcada por uma trajetória de identificação, evolução e adaptação do papel das universidades, culminando na atual fase de curricularização, que visa reforçar o valor da extensão na formação acadêmica, no diálogo e na responsabilidade social das instituições de ensino superior.

Neste bojo, compreendemos a ação extensionista, a partir de Freire (1985) que defende a extensão como comunicação, dialogicidade e co-participação no ato de conhecer, bem como a compreende como uma dimensão do ensino e da pesquisa, aspectos que articulamos na materialização do projeto *Em(n)cantos com a Literatura Infantil*, que aproxima universidade e sociedade, coloca teoria em prática, forma contadores de história e garante a literatura infantil como direito universal ao público-alvo em todos os cantos e com seus encantos.

Literatura Infantil e Contação de Histórias: pressupostos de base

A literatura infantil surgiu no final do século XVII e início do século XVIII, quando a constituição familiar obteve uma nova organização, em acordo com o modelo burguês. Por esse viés, a literatura infantil teve a sua gênese atrelada ao intuito de transmitir valores e normas, que deveriam ser ensinados às crianças desde cedo, para que crescessem entendedoras do padrão determinado pela sociedade vigente. De acordo com Coelho (2000, p. 27):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão.

De acordo com Candido (2011), a literatura e a arte são bens inestimáveis que promovem a sobrevivência, a decência e a integridade física e espiri-

tual. Portanto, devem ser considerados direitos humanos, a serem garantidos a todos, independentemente de classe social. De acordo com essa perspectiva, o autor argumenta que a literatura é uma manifestação que permeia todas as culturas e épocas. É a prática de fabulação, a arte de contar histórias, uma mola literária que se encontra na vida cotidiana e atende a uma necessidade estética e universal. Para ele, portanto, a literatura é um fator indispensável para a humanização e desempenha uma dupla função: instruir e educar. É um equipamento intelectual que estimula tanto a cognição quanto as emoções, permitindo às pessoas experimentar dialeticamente os problemas do mundo. Ela oferece uma ambivalência entre imagem e transfiguração, bem como um encontro entre ficção e realidade, apresentando a complexidade inerente à condição humana, ao nos mostrar a coexistência do bem e do mal. Assim, a literatura nos humaniza e nos inspira a viver plenamente.

Para Cunha (1985), a literatura contribui para a construção do hábito da leitura e a ampliação dos conhecimentos vários. A literatura infantil é algo mágico, que está presente no dia a dia dos seres humanos. De acordo com José (2007, p. 57):

As histórias refletem a expressão artística e o imaginário de uma pessoa, uma comunidade ou um povo. Assim, ler e contar oral e expressivamente são artes próximas do teatro. Atraem crianças, sobretudo, mas também nós adultos. Tem o poder de sair do fato local para o universal. Cria intercâmbios entre as pessoas de realidades e nacionalidades diferentes.

Quando contamos uma história, seja ela com a ajuda de livros ou não, estamos oportunizando o contato com o mundo literário, fazendo com que a criança pequena desenvolva sua imaginação e criatividade e auxiliando-as no desenvolvimento do letramento literário. Por essa via “[...] oferecer literatura às crianças desde a mais tenra idade é garantir um direito e, portanto, cumprir um dever ético que requer professores bem formados e comprometidos em construir uma educação de qualidade” (Baptista; Belmiro; Galvão, 2016, p. 92).

Sabe-se que a contação de histórias tem importância essencial no desenvolvimento infantil, tanto no âmbito social quanto no escolar e familiar, seja pela sedução dos pequenos (bebês e crianças), seja pelo auxílio na estruturação do pensamento e da linguagem, ou mesmo por mobilizar a fantasia. Muitos dizem que contar histórias é privilégio para os pequenos, mas isso

não é verdade, segundo Coelho (2001), contar e ouvir histórias é uma arte sem idade, o que afirma a máxima popular que diz que “de uma boa história ninguém escapa”.

Para Ferreira e Ujiie (2019, p. 113) [...] o contato frequente com a literatura infantil permite a criança-aluno sonhar e viver aquilo que sua imaginação consegue produzir, enfim permite saborear novas aventuras pelo livro, pela imersão no mundo da palavra, pela leitura palpável e de mundo.

A literatura infantil tem contribuição fundamental na aprendizagem, isso porque favorece a apreensão da linguagem, a ampliação do acervo vocabular, bem como contribui para o desenvolvimento cultural, social e cognitivo da criança. A magia do ato de contar e recontar histórias deve ser trabalhada desde cedo com nossas crianças. Quanto mais cedo começarmos, mais sucesso poderemos ter em desenvolver suas potencialidades de comunicação, o prazer de ouvir e a criatividade para contar e recontar. Quem sabe assim podemos torná-los leitores mirins ou mesmo contadores de histórias.

Além de acreditar no poder da história e na magia e atração que exerce a literatura infantil, a figura do contador de histórias surge sobre seus ouvintes, e muitos estudos relatam sua importância no desenvolvimento infantil, por ser uma atividade recreativa, educativa, instrutiva, afetiva (alargando horizontes, estimulando a criatividade, criando hábitos, despertando emoções, valorizando sentimentos) e física (ajudando na recuperação de crianças enfermas e hospitalizadas). A contação de histórias estimula também a socialização, desenvolve a atenção, a disciplina, a linguagem, dentre outros contributivos.

Bajard (2002, p. 188) é contundente no que tange a contação de histórias e afirma que: “[...] História transmitidas pela voz podem se endereçar a ouvintes de qualquer faixa etária e não somente aos pequenos não-alfabetizados”. Para o autor a transmissão vocal do texto escrito possibilita que o corpo de um mediador se correlacione com o texto e o interlocutor (adulto, criança ou bebê) num ato teatral de co-presença e participação, capaz de sensibilizar ao mundo da literatura e impregnar o interlocutor acusticamente da língua escrita, que o mobilizará a significações diversas.

Perrotti (2010) evidencia que no processo de aquisição da linguagem oral e escrita, contar histórias é uma arte, que deve ser cultivada desde muito

cedo, no ventre materno, no berço e na escola da primeira infância. Pondera a importância de escolher a história, sua extensão e seu potencial de afeto para o grupo de crianças, concebe a contação como ação pedagógica e artística importante à performance e à atuação de professores de crianças pequenas. Complementa ainda pontuando: “É muito importante a narração para os pequenos, mas é necessário permitir que eles contem histórias para nós adultos” (Perroti, 2010, p. 18).

O contador de história é o transmissor vocal do texto escrito, o mediador. Assim aprende a utilizar a voz, o olhar, o corpo, para dar vida e afeto humano ao texto escrito. “[...] A escuta das fábulas pela criança suscita nela o desejo de procurar a fonte da qual o mediador retira essas histórias, favorecendo assim o contato com a materialidade dos livros” (Bajard, 2002, p. 186).

A organicidade do momento de contação de história em geral conta com acolhida e recepção dos ouvintes, diálogo inicial, contação da história propriamente dita, trabalho com diferentes linguagens, partilha do grupo e conversa de síntese integrativa final, o planejamento roteirizado da contação de história, o antes, o durante e o depois (Ujjié, 2017).

De acordo, com Coelho (2001), sempre que possível o contador de histórias deve sentar-se no nível do público, das crianças; preservar a atenção das crianças no local em que a história está sendo contada, evitando muito barulho e pessoas estranhas interrompendo; explicar em caso de extrema necessidade palavras novas incluídas no decorrer na narrativa. A autora enfatiza ainda, que é preciso preparar o espírito e a sensibilidade das crianças para a contação de histórias, por essa via a conversa preliminar a história é de suma importância, pois essa pode introduzir o clima de suspense necessário à atividade. Pode preparar o ânimo das crianças, pode oferecer oportunidade expressiva anterior e diálogo o que minimizará interrupções, com comentários paralelos no decurso da história, bem como pode debater hipóteses e impressões aparentes, nutrir a leitura preliminar e imagética, a partir do título, nome do autor ou mesmo ilustração da capa do livro escolhido.

Debus (2006) evidencia que a leitura plurissignificante ocorre no contato com o texto escrito ou narrado e permite ao leitor manipular o próprio tempo, envolvendo-o em ideias, acontecimentos e fazendo-o interagir com o mundo de forma mais atraente. Enfatizamos, dessa maneira que, não há lite-

ratura sem leitor, e o texto nunca é o mesmo, porque provoca cada um de um modo diferente, e no mundo cada sujeito é único, assim como sua apreensão das coisas, das letras, das palavras e das histórias também são únicas.

Frente ao exposto, ao instrumentalizar os acadêmicos de Pedagogia, da disciplina optativa de Literatura Infantil, numa aproximação com o mundo literário e com a dinâmica da contação de história, o intento é trazer apoderação, para produção de reverberações: contações de histórias que possam se expandir para diversos lugares e públicos.

Ação Extensionista: Em(n)cantos com a Literatura Infantil

A ação extensionista do projeto *Em(n)cantos com a Literatura Infantil* integralizou as atividades curriculares de extensão e cultura (ACEC), da disciplina de Literatura Infantil (optativa) do primeiro ano de Pedagogia noturno, bem como cumpriu o desígnio de ação extensionista aberta a comunidade local, propiciando aproximação e mobilização entre comunidade acadêmica de Pedagogia e munícipes (crianças, adolescentes, adultos e idosos) via atividade literária em todos os cantos e produzindo encantos com o universo da imaginação e fantasia via literatura. A ação no âmbito do Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2001) vincula-se a área de extensão educação e a duas linhas extensionistas: a) formação de professores, e, b) metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem.

O projeto foi desenvolvido no ano letivo 2023, com 30 horas. A ação extensionista tem contribuição formativa e socioeducativa a dinâmica acadêmica dos alunos de Pedagogia, ao passo que viabilizou aproximação social, sendo ação cultural e educativa aberta à comunidade paranavaense e entornos. A metodologia utilizada no delineamento da ação extensionista tomou por respaldo a pesquisa-ação formativa, de cunho colaborativo e interventivo, atuando em duas frentes: 1) confecção de materiais e livros artesanais e 2) contação de histórias.

Em relação a primeira frente *confecção de materiais e livros artesanais* a ação teve por prerrogativa instrumentalizar os acadêmicos de Pedagogia, articular ação formativa inicial no que tange a literatura infantil, a compreen-

são da contação de histórias, as estratégias, as metodologias, a elaboração de materiais para a prática de contação de histórias.

Dentro desta frente, que teve verticalidade em confecção também de livros artesanais, a coordenadora geral da ação extensionista realizou três visitas a Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) paranavaíense e diálogos com professoras da Educação Infantil, tendo em vista conhecer o acervo literário disponível à primeira infância. Foi possível identificar que os materiais são esparsos distribuídos entre as salas e poucos são direcionados para leitura de bebês. A visita nestas unidades e diálogos realizados nos apontou para a demanda de confecção dos livros artesanais direcionados à primeira infância, os quais foram doados no final do ano letivo a uma das unidades. A figura 1 ilustra os materiais e os livros artesanais produzidos pelos acadêmicos de Pedagogia.

Figura 1 – Livros Artesanais Produzidos em Diferentes Materialidades



Fonte: Acervo das autoras, ano letivo 2023.

Os livros artesanais produzidos pelos acadêmicos de Pedagogia se configuraram em exemplares únicos com possibilidade de constituir leitura plurissignificante, que segundo Debus (2006) oportunizam a ampliação do repertório cognitivo, imagético, linguístico, cultural, educativo e estético. Dentre os livros artesanais produzidos tivemos adaptações de clássicos infantis, livros de cantigas ilustradas, adaptações e transcrições que oportunizaram as histórias ganhar variação brincante e multidimensionalidade.

Além, do que a experiência da produção de um livro artesanal convocou os acadêmicos de Pedagogia a explorar diferentes materialidades: cores, formas, formatos, espessuras, os diferentes papéis e suas texturas, o pano com linhas, estampa, colorido, fitas, fitilhos, lantejoulas, barbantes, brilhos, o plástico com transparências, levezas, sonoridades, maleabilidade, a rigidez do papelão dentre outras. Igualmente, foram muitos os momentos de leitura literária exploratória para inspirar a criação autoral, uma vez que a artesanaria literária, seja criativa, adaptativa ou de transcrição, articula o pensar a narrativa e sua estrutura, um título e sua adequação, o texto e seu suporte, a imagem entre outras questões inúmeras e que são promotoras de uma diversidade de aprendizagens.

No que diz respeito a segunda frente *contação de histórias* foi previsto e organizado um espetáculo de contação de histórias no mês da criança, realizado no dia 06 de outubro de 2023, no período matutino, na Universidade Estadual do Paraná, no Campus de Paranavaí com a recepção de turmas de uma escola municipal, que foram trazidas pelo transporte municipal para participar da atividade aberta ao público, aproximadamente 80 crianças e 7 professoras, para além do preparo do auditório do DCE (Diretório Central Estudantil) para apresentação das contações e sua realização as acadêmicas organizaram um lanche comunitário servido ao final do espetáculo aos alunos da escola. A figura 2 ilustra a atividade realizada.

Figura 2 – Espetáculo de Contação de História - Em(n) Cantos com a Literatura Infantil - UNESPAR/Campus Paranavaí



Fonte: Acervo das autoras, ano letivo 2023.

Na frente *contação de histórias* as acadêmicas de Pedagogia receberam uma carta de encaminhamento para apresentação nas instituições, a livre escolha, de seus municípios e agendamento de contação de histórias, considerando preparação, realização e relato descritivo analítico da atividade. A preparação das contações deveriam considerar as leituras, discussões e orientações oferecidas no decurso da disciplina de Literatura Infantil e ano letivo, o roteiro da contação deveria prever o antes, introdução a história, o durante, contação de histórias com múltiplos recursos e o depois, atividade após a história de síntese integrativa final (Ujii, 2017). A figura 3 ilustra os momentos de contação de histórias em diversos espaços e espacialidades de Paranavaí e seus entornos.

Figura 3 – Contação de Histórias em Diversas Turmas e Localidades



Fonte: Acervo das autoras, ano letivo 2023.

A ação extensionista logrou êxito no que tange os seguintes objetivos específicos: atuar na formação inicial de professores em Pedagogia para compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos da Literatura Infantil; despertar o contador de histórias existente em cada acadêmico de Pedagogia, para produção de materiais curriculares e ação de contação de histórias a partir do texto literário; e, promover acessibilidade a Literatura Infantil como direito humano universal ao público-alvo atendido pela ação extensionista.

Destarte, a ação extensionista do projeto *Em(n)cantos com a Literatura Infantil* teve contribuição formativa e socioeducativa a dinâmica acadêmica dos alunos de Pedagogia, ao passo que viabilizou aproximação social, sendo ação cultural e educativa aberta à comunidade, a qual teve alcance de 623 (seiscentos e vinte e três) crianças atendidas e 32 (trinta e duas) professoras, de instituições dispersas pelos municípios de Paranaíba, Nova Londrina, Terra Rica, Nova Esperança, Paranaíba, Loanda e Cruzeiro do Sul.

As ações que integralizaram as atividades de curricularização da extensão junto à disciplina de Literatura Infantil primaram por garantir a literatura com direito humano universal a todos os participantes, acadêmicos de Pedagogia, crianças e professores que tomaram parte nas atividades realizadas.

Outrossim, teve por prerrogativa disseminar princípios educativos, políticos, éticos e estéticos que se entremeiam a seara fértil da literatura infantil.

O momento foi entretido por aprendizagens inúmeras a nós docentes implicados com o desafio de dar materialidade a curricularização da extensão nas disciplinas, aos acadêmicos de materializar aprendizagens curriculares e disciplinares em ação extensionista via contação de histórias, às instituições que se abriram a receber acadêmicos extensionistas não estagiários.

Enfim, no momento, a curricularização da extensão é um campo em franca expansão de aprendizagens e o nosso grande desafio é favorecê-la em parceria entre a universidade e a sociedade.

Considerações finais

A prática da extensão universitária, como prevista na Resolução n. 7/2018 CNE/CP, representa um movimento significativo para a institucionalização da curricularização da extensão no ensino superior brasileiro. O projeto *Em(n)cantos com a Literatura Infantil* exemplifica como essa abordagem pode ser implementada de maneira eficaz, conectando a teoria acadêmica com a prática social e educativa.

O projeto extensionista destacou-se como uma ação inovadora e significativa no âmbito da curricularização da extensão, atendendo ao compromisso das universidades brasileiras de promover ensino, pesquisa e extensão de maneira integrada. Ao longo de seu desenvolvimento, duas frentes de trabalho se destacaram: a confecção de materiais e livros artesanais e a contação de histórias. Essas atividades não apenas ofereceram uma experiência prática para os alunos de Pedagogia, mas também promoveram a interação entre a universidade e a comunidade local, resultando em uma significativa contribuição socioeducativa. Desse modo, os resultados do projeto foram evidentes tanto no engajamento dos acadêmicos quanto no impacto positivo para as crianças e professores das escolas envolvidas – reafirmando a extensão universitária como um dos pilares fundamentais para a formação acadêmica.

Em síntese, a ação extensionista teve um impacto significativo ao alcançar 623 crianças e 32 professoras em diferentes instituições e municípios. Esta iniciativa foi fundamental para a formação inicial de professores em Pedago-

gia, como contadores de história, mas também para ressaltar a literatura infantil como um direito universal. Por meio da contação de histórias, o projeto também disseminou princípios educativos, políticos, éticos e estéticos.

O sucesso do projeto mostra que ele é um modelo de ação extensionista viável, passível de replicação e adaptação em outras instituições de ensino superior. Dessa forma, *Em(n)cantos com a Literatura Infantil* contribui para a expansão da curricularização da extensão universitária brasileira, reforçando a importância do envolvimento das universidades com a comunidade e a formação de futuros educadores. Assim, o projeto não só cumpriu seu objetivo imediato, mas também deixou um legado que pode ser amplamente aproveitado por outras iniciativas semelhantes.

Para concluir, ressaltamos a importância da extensão universitária como um mecanismo essencial para a integração entre a universidade e a sociedade, promovendo educação, cultura e desenvolvimento social, por isso, reforçamos a importância do contínuo investimento em iniciativas que promovam a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Desejamos, por fim, que o projeto apresentado sirva de inspiração e, para além disso, de exemplo prático do potencial transformador da extensão universitária. E reforçamos a necessidade de continuar investindo em ações que promovam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na seara universitária.

EM(N)CANTOS COM A LITERATURA INFANTIL: uma experiência de curricularização da extensão

Resumo: O projeto de extensão *Em(n)cantos com a Literatura Infantil* teve por prerrogativa integralizar as atividades curriculares de extensão e cultura (ACEC), da disciplina de Literatura Infantil (optativa) do primeiro ano de Pedagogia noturno, no ano letivo 2023, com carga-horária de 30 (trinta) horas, junto a Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. A metodologia utilizada no delineamento da ação extensionista tomou por respaldo a pesquisa-ação formativa, de cunho colaborativo e interventivo, atuando em duas frentes: 1) confecção de materiais e livros artesanais e 2) contação de histórias. Assim logrou êxito no que tange os seguintes objetivos específicos: atuar na formação inicial de professores em Pedagogia para compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos da Literatura Infantil; despertar o contador de histórias existente em cada um, para ação a partir do texto literário; e, promover acessibilidade a Literatura Infantil como direito humano ao público-alvo atendido pela ação extensionista. Assim, a **ação extensionista teve contribuição formativa e socioeducativa a dinâmica acadêmica dos alunos de Pedagogia** na elaboração de materiais e na realização de contação de histórias, ao passo que viabilizou aproximação social, sendo ação cultural e educativa aberta a comunidade, a qual teve alcance de 623 crianças que foram atendidas e 32 professoras, de instituições dispersas pelos municípios de Paranavaí, Nova Londrina, Terra Rica, Nova Esperança, Paranacity, Loanda e Cruzeiro do Sul, na região norte do Estado do Paraná.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Contação de Histórias. Curricularização. Extensão.

(EN)CHANTS WITH CHILDREN'S LITERATURE: an experience of curricular extension

Abstract: The extension project *(En)Chants with Children's Literature* aimed to integrate the Curricular Extension and Culture Activities (ACEC) of the Children's Literature course (an elective) during the first year of the evening Pedagogy program in the 2023 academic year, with a workload of 30 hours, at UNESPAR, Paranavaí Campus. The methodology used in designing the extension action was based on formative action research, with a collaborative and interventionist approach, operating on two fronts: 1) crafting materials and handmade books, and 2) storytelling. The project successfully achieved the following specific objectives: to contribute to the initial training of Pedagogy teachers for understanding the theoretical-methodological assumptions of Children's Literature; to awaken the storyteller within each participant for action based on literary texts; and to promote access to Children's Literature as a human right to the target audience served by the extension action. Thus, the extension action had a formative and socio-educational impact on the academic dynamic of Pedagogy students in the creation of materials and the performance of storytelling, while also facilitating social engagement. It was a cultural and educational action open to the community, reaching 623 children and 32 teachers from institutions spread across the municipalities of Paranavaí, Nova Londrina, Terra Rica, Nova Esperança, Paranaity, Loanda, and Cruzeiro do Sul, in the northern region of Paraná State.

Keyword: Children's literature. Storytelling. Curriculum. Extension.

IN(N)CANTOS CON LA LITERATURA INFANTIL: una experiencia de curricularización de extensión

Resumen: El proyecto de extensión *In(n)cantos com a Literatura Infantil* tuvo la prerrogativa de integralizar las actividades curriculares de extensión y cultura (ACEC), de la disciplina Literatura Infantil (optativa) del primer año de Pedagogía noturno, en el año académico 2023, con una carga horaria de 30 (treinta) horas, en la Universidad Estadual do Paraná, Campus Paranavaí. La metodología utilizada en el diseño de la acción de extensión se apoyó en la investigación-acción formativa, de carácter colaborativo e intervencionista, actuando en dos frentes: 1) elaboración de materiales y libros hechos a mano y 2) narración de cuentos. Así, tuvo éxito en los siguientes objetivos específicos: trabajar en la formación inicial de docentes en Pedagogía para comprender los presupuestos teórico-metodológicos de la Literatura Infantil; despertar al narrador que hay en cada persona para actuar en función del texto literario; y promover la accesibilidad a la literatura infantil como un derecho humano para el público objetivo atendido por la acción de extensión. Así, la acción de extensión tuvo un aporte formativo y socioeducativo a la dinámica académica de los estudiantes de Pedagogía en la elaboración de materiales y cuentacuentos, al tiempo que posibilitó el acercamiento social, con una acción cultural y educativa abierta a la comunidad, que tuvo un alcance de 623 niños y 32 profesoras, de instituciones dispersas en los municipios de Paranavaí, Nova Londrina, Terra Rica, Nova Esperança, Paranaity, Loanda y Cruzeiro do Sul, en la región norte del Estado de Paraná.

Palabras clave: Literatura infantil. Narración de historias. Plan de estudios. Extensión.

SOBRE AS AUTORAS

Nájela Tavares Ujjié

Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3405-4894>. E-mail: najelaujjié@yahoo.com.br.

Viviane da Silva Batista

Doutora em Educação (UEM). Professora Adjunta e Coordenadora da Curricularização da Extensão do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2126-7778>. E-mail: viviane.batista@ies.unespar.edu.br.

Irismar de Fátima Cordeiro

Mestranda e Estagiária de Docência na disciplina de Literatura Infantil do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Professora da Educação Infantil do Município de Alto Paraná-PR. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1399-4706> E-mail: irismardefcordeiro@outlook.com.

Referências

- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaço de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAPTISTA, Mônica Correia; BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiane. Educação infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. *In*: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita. **Literatura Infantil e Juvenil**: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão-RS: UNISUL/COPIART, 2016. p. 73-93.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 abr. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Brasília-DF: Ministério da Educação/ Imprensa Oficial, 2018.
- CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.
- COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, José Fernando Andrade. Articulação entre pesquisa, ensino e extensão: um desafio que permanece. **Rev. Ciênc. Ext**, v. 14, n. 2, p. 9-19, 2018.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- DEBUS, Eliane. **Festaria de Brincança**: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.
- FERREIRA, Alessandra Aparecida Barbosa; UJIE, Nájela Tavares. Aulas de Literatura Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a experiência do município de União da Vitória-PR. *In*: JUNGES, Kelen dos Santos; ANSAI, Rosana Beatriz. **A Pesquisa no Curso de Pedagogia**: disseminando e compartilhando conhecimento. Curitiba: CRV, 2019. p. 113-127.
- FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Forproex, 1999.

FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.1).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JOSÉ, Elias. **Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JUNGES, Kelen dos Santos. A pesquisa-ação numa dimensão formativa: ponderações teóricas e práticas. In: PAGANINI-SILVA, Eliane; CAMARGO-SILVA, Sandra Salete. (Orgs.) **Metodologia da pesquisa científica em Educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes**. 1. ed. Curitiba: Íthala, 2016. p. 128-143.

MIRRA, Evando. **A ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. A construção da extensão universitária no Brasil: trajetória e desafios. In: FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Avaliação da Extensão Universitária**. Belo Horizonte: FORPROEX; PROEX/UFMG, 2013. p. 28-50.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

PERROTI, Edmir. Entrevista. **Pátio Educação Infantil: Literatura infantil muito além do cantinho da leitura**, Porto Alegre, ano VII, n. 24, p. 16-19, jul./set. 2010.

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

UJJE, Nájela Tavares. Literatura Infantil e Ação Educativa: a arte de contar histórias e encantar. In: UJJE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Práxis educativa e infância: interseções para a formação integral da criança**. Curitiba: CRV, 2017. p. 95-109.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/s/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/s/es) será(ão) informado(a/s/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PPGEdu / Faed / UFMS
Cidade Universitária - Campo Grande - MS -
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
e-mail: intermeio.faed@ufms.br
Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva
PPGEdu / Faed / UFMS
Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616
e-mail: fabiany.tavares@ufms.br