

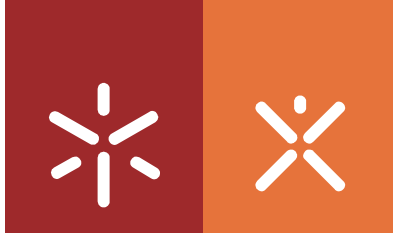


**A curricularização da extensão universitária
a partir do plano nacional de Educação do
Brasil: dificuldades e possibilidades**

Alfredo Balduino Santos

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Alfredo Balduino Santos

**A curricularização da extensão universitária
a partir do plano nacional de Educação do
Brasil: dificuldades e possibilidades**

Tese de Doutorado em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Maria Costa e Silva
e do
Professor Doutor Fábio Napoleão

outubro de 2020

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Este é o momento da caminhada em que paramos para os agradecimentos, que foram constantes desde que iniciamos o doutoramento. Momento em que percebo que não é o fim, mas sim a continuidade, e ao dar continuidade à esta trajetória que é fruto de um esforço coletivo, venho registrar publicamente os agradecimentos à esta rede de apoiadores e amigos.

Gratidão às forças Divinas pela felicidade de pertencer as famílias, “Santos, Marques e outras”, a verdadeira “grande família”. Toda essa gente é nosso porto seguro, não vamos perder essência da Dona Quirina, DonAna Maria, Tia Benta, Tia Maria, Tio Jovino, Tia Terva, Dona Norma, Vó Lita, Vó Nelinho, seu Zé..., minha, nossa ancestralidade, que reforça com muita luta, e a luz da sabedoria extraída da vida, do dia a dia.

Ao Professor Fábio Napoleão, orientador no Brasil, pela parceria na Pró-reitoria de Extensão da UDESC, que em suas citações, diz que, “sou um intelectual orgânico”. Essa minha ligação com nossa gente me enche de força e alegria. Obrigado Sr. Antônio Gramsci por me definir.

Aos Reitores e Pró-ritores de Extensão da UDESC, pelo envolvimento e comprometimento com as gestões, ao longo de 12 anos de aprendizados, a palavra é gratidão.

A todas e todos professoras e professores, pesquisadoras(es) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Minho, pela qualidade acadêmica do doutoramento e acolhida em vossa instituição. Estendo aqui, meus agradecimentos aos servidores técnicos pela paciência, profissionalismo e carinho conosco durante estes quatro anos.

Aos colegas do programa pela cumplicidade com que discutimos as problemáticas em torno do nosso doutoramento. Sozinho não teria o mesmo sentido...Caliari e toda gente, amo vocês.

Ao Ícaro, nosso neto e a Layra, sempre Layrinha, nossa filha, pela paciência e espera pela chegada de um avô e pai enlouquecido, porém apaixonado.

Em especial, destaco três pessoas que me deram forças para perseverar: Professora Ana Maria Costa e Silva, pela grandeza como orientadora de um desorientado, que encontrou nesta parceria, a segurança de “tocar em frente”, com seu conhecimento científico e dedicação à investigação, com muita humanidade. Professora, obrigado pela parceria, que há de continuar...

Ao Professor e irmão Antônio Carlos dos Anjos Filho, pela presença constante e motivação acerca da importância do trabalho extensionista. AC, você é referência nessa trajetória ...

Por fim, o que dizer da Professora Vera Marques? Minha amada, parceira, companheira, que acompanha meus passos, sempre lado a lado, principalmente porque nunca deixou de acreditar em mim, colocando-se como cúmplice nos momentos de prazer e de desespero, com todo amor de minha vida. Gratidão, porque tudo à ser dito, não caberia em uma página...

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A curricularização da extensão universitária a partir do Plano Nacional de Educação do Brasil: dificuldades e possibilidades

Resumo

Esta tese objetivou analisar como as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Brasil têm percebido e implementado as diretrizes da extensão universitária no que se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista a curricularização da extensão universitária, conforme preconizado no Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024. Os principais objetivos da pesquisa foram os seguintes: i) compreender as práticas da extensão universitária no processo de curricularização; ii) identificar as políticas públicas voltadas para a extensão universitária referente à curricularização; iii) verificar como as IES estão se organizando para a curricularização da extensão universitária e quais são estas instituições; iv) compreender como as IES que ainda não estão se organizando para cumprir com o preconizado no PNE, presumem fazê-lo. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com estudo de caso múltiplo junto de quinze IES públicas de quatro regiões do Brasil. Para a recolha de dados recorreu-se à utilização de várias técnicas, nomeadamente: ao inquérito por questionário, à pesquisa e análise documental e à entrevista semiestruturada, cumprindo com a exigência ética para pesquisas que envolvem seres humanos, e com a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) nº 2.428.815. Para tratarmos as políticas educacionais, políticas da extensão universitária no Brasil, currículo, curricularização e creditação, recorreremos a parcerias teóricas como: Gentili (1996), Freire (1996), Pimenta, (1999), Nogueira (2000), Saviani (2014), Bobbitt (2004), Goodson (1995, 2001), Nòvoa (2002), Pacheco (2002, 2005, 2014), Silva (2009), Sousa Santos (2010), Sacristán (2013), Gadotti (2017). Ainda, a Constituição do Brasil (1988), LDB (1996), PNE (2014), FORPROEX (1987, 2012), os Planos Estaduais de Educação (PEE), os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), bem como os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) dos Estados e Instituições de Ensino Superior (IES). Para a análise do conteúdo manifesto, nos utilizamos da análise temática através do programa NVivo 12 *Plus*. Os resultados da pesquisa indicam que a extensão nas reformas universitárias deverá se apresentar com um novo papel sendo contemplada também nos currículos dos cursos de graduação, se estabelecendo como uma opção de enfrentamento dos problemas do capitalismo global, atuando na construção da democracia, contra a exclusão social, na defesa do meio ambiente e a favor da diversidade e pluralidade cultural. O estudo permitiu também identificar possibilidades e dificuldades para a implementação da creditação, considerando a Flexibilização curricular e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Creditação e Curricularização da Extensão Universitária, Currículo, Extensão Universitária, Flexibilização Curricular, Plano Nacional de Educação.

The curricularization of the university extension based on the National Plan of Education in Brazil: difficulties and possibilities

Abstract

This thesis aimed to analyze how the public University Education Institutions (UEIs) in Brazil have perceived and implemented the guidelines of the university extension concerning the inseparability between teaching, research and extension, considering the curricularization of the university extension, as recommended in the National Education Plan (NEP), for the decade 2014-2024. The main objectives of this research were: i) to understand the practices of the university extension in the curricularization process; ii) identify public policies directed to the university extension regarding curricularization; iii) verify how the UEIs are organizing themselves for the curricularization of the university extension and which are those institutions; understand how the UEIs that are not yet organizing themselves to comply with the NEP are presuming to do so. This is qualitative research, with a multiple case study conducted in fifteen public UEIs in four regions of Brazil. For the data collection, several techniques were used: questionnaire survey, documentary research and analysis and semi-structured interview complying with the ethical requirement for research involving human beings, and with the approval by the Ethics Research Committee. No. 2,428,815. To deal with educational policies, the university extension policies in Brazil, curriculum, curricularization and accreditation, we resort to theoretical studies such as: Gentili (1996), Freire (1996), Pimenta, (1999), Nogueira (2000), Saviani (2014), Bobbitt (2004), Goodson (1995, 2001), Nòvoa (2002), Pacheco (2002, 2005, 2014), Silva (2009), Sousa Santos (2010), Sacristán (2013), Gadotti (2017). Also, the Constitution of Brazil (1988), LDB (1996), National Education Plan (2014), FORPROEX (1987, 2012), State Education Plans, Institutional Development Plans, as well as Institutional Pedagogical Projects of States and University Education Institutions (UEIs). For the analysis of the manifest content, we used the thematic analysis used the NVivo 12 Plus program. The results of this research suggest that the extension should present a new role in the university reforms, being included in the curricula of undergraduate courses, establishing itself as an option to face the problems of global capitalism, acting in the construction of the democracy, against social exclusion, in defence of the environment and in favour of the cultural diversity and plurality. This study also was able to identify possibilities and difficulties for the implementation of accreditation, considering the curriculum flexibility and the inseparability between teaching, research and extension.

Keywords: Crediting and Curriculum of University Extension, Curriculum, University Extension, Curricular Flexibility, National Education Plan.

Índice Geral

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	2
AGRADECIMENTOS	3
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	4
Resumo	5
Abstract	6
ÍNDICE DE QUADROS	9
ÍNDICE DE FIGURAS	10
ÍNDICE DE GRÁFICOS	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
DEDICATÓRIA	16
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO	8
1.1 A motivação para o estudo	8
1.2 Natureza da investigação.....	11
1.3 Campo de pesquisa, questões, objetivos e problemática da investigação.....	15
1.4 Participantes na Pesquisa.....	18
1.5 Métodos e técnicas de recolha de dados.....	22
1.6 Inquérito por questionários	24
1.7 Entrevistas semiestruturadas	26
1.8 Análise documental	27
1.9 Condições éticas da investigação.....	28
1.10 Tratamento e análise dos dados	30
1.10.1 Programa de tratamento dos dados	30
1.10.2 Análise temática dos dados.....	30
CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, CURRICULARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	35
2.1 Mapa da revisão da literatura: um breve estado do conhecimento	36
2.2 Extensão universitária, curricularização e flexibilização curricular: teses e dissertações produzidas entre 2007 e 2018 no Brasil	37
CAPÍTULO III – MARCOS HISTÓRICOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ORIGEM, RUPTURAS E TRANSFORMAÇÕES	63
3.1 A extensão universitária no mundo, na América Latina e no Brasil	64

3.2	A extensão universitária nas universidades brasileiras	68
3.3	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX): um novo marco para a extensão universitária no Brasil	84
CAPITULO IV – POLÍTICAS EDUCACIONAIS, POLÍTICAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL, CURRÍCULO, CURRICULARIZAÇÃO E CREDITAÇÃO		89
4.1	Políticas Educacionais no Brasil: a Constituição Cidadã Brasileira de 1988, a LDB e o PNE 2001 a 2024.....	89
4.2	Políticas da Extensão Universitária Brasileira	92
4.3	Currículo, Curricularização, Creditação e flexibilização.....	109
4.3.1	Currículo	109
4.3.2	Curricularização da Extensão Universitária	113
4.3.3	Creditação da Extensão Universitária	115
4.3.4	Flexibilização da Extensão Universitária	117
CAPITULO V – A CURRICULARIZAÇÃO E A CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM IES PÚBLICAS BRASILEIRAS: MARCO LEGAL E PEDAGÓGICO		120
5.1	Plano Estadual de Educação – PEE	121
5.2	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) das IES pesquisadas	130
CAPITULO VI – A CURRICULARIZAÇÃO E A CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM IES PÚBLICAS BRASILEIRAS: DIMENSÕES QUE EMERGIRAM DA VOZ DOS COLABORADORES NA PESQUISA.....		160
6.1	Curricularização e Creditação: possibilidades conceituais nas narrativas dos colaboradores.....	163
6.2	A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão nas IES públicas pesquisadas	180
6.3	Dificuldades e Possibilidades na Creditação da Extensão Universitária nas IES Públicas Brasileiras	187
6.4	Curricularização e creditação: consolidando a meta	194
CONCLUSÃO.....		202
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		212
APÊNDICES		238
Apêndice 1 - Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas		239
Apêndice 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido.....		240
Apêndice 3 - Guião das entrevistas semi-estruturadas		241
Apêndice 4 - Questionário online.....		244

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Identificação das IES e dos participantes nas entrevistas.....	19
Quadro 2 Vantagens e desvantagens de usar o questionário.	25
Quadro 3 Síntese do Estado do conhecimento no período de 2007 a 2018.....	36
Quadro 4 Dissertações e teses produzidas em 2007.....	38
Quadro 5 Dissertações e teses produzidas em 2008.....	39
Quadro 6 Dissertações e teses produzidas em 2009.....	40
Quadro 7 Dissertações e teses produzidas em 2010.....	41
Quadro 8 Dissertações e teses produzidas em 2011.....	44
Quadro 9 Dissertações e teses produzidas em 2012.....	45
Quadro 10 Dissertações e teses produzidas em 2013.....	47
Quadro 11 Dissertações e teses produzidas em 2014.....	49
Quadro 12 Dissertações e teses produzidas em 2015.....	52
Quadro 13 Dissertações e teses produzidas em 2016.....	53
Quadro 14 Dissertações e teses produzidas em 2017.....	55
Quadro 15 Dissertações e teses produzidas em 2018.....	57
Quadro 16 A periodização da extensão e seus interlocutores no Brasil	69
Quadro 17 Periodização da Interlocução com o Movimento Estudantil.....	71
Quadro 18 Síntese Histórica da Extensão Universitária a nível internacional e nacional	83
Quadro 19 Áreas do Conhecimento	86
Quadro 20 Áreas Temáticas	86
Quadro 21 Encontros do FORPROEX de 1987 a 2010	95
Quadro 22 Encontros do FORPROEX de 2011 a 2019	96
Quadro 23 PDI e PPI das IES pesquisadas.....	131
Quadro 24 Objetivos e metas da área de extensão do IFRS.	135
Quadro 25 Plano Geral de Metas para a Extensão, quinquênio 2015-2019.....	146
Quadro 26 Diretrizes UNIFSF para a Extensão Universitária.....	153
Quadro 27 Codificação para identificação dos entrevistados.....	161

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Ilustração da Metodologia de cariz qualitativo:	14
Figura 2 Submissão para parecer do Conselho de Ética da UDESC	29
Figura 3 Temas gerados na análise temática	31
Figura 4 Subtemas gerados na análise temática das entrevistas.....	32
Figura 5 Revisão dos temas gerados na análise temática das entrevistas.....	33
Figura 6 Mapa temático final da análise das entrevistas	34
Figura 7 Cronologia da Extensão no Brasil – 1	63
Figura 8 Cronologia da Extensão no Brasil - 2	64
Figura 9 Contexto Nacional da Extensão Universitária.....	84
Figura 10 Organização das entrevistas pelo software NVivo 12 <i>Plus</i>	162
Figura 11 Subtemas da subcategoria creditação	168
Figura 12 Nuvem de Palavras	172
Figura 13 Diagrama Definição de Creditação.....	178
Figura 14 Nuvem de Palavras Extensão e Creditação	179
Figura 15 Nuvem de Palavras - Extensão	183
Figura 16 Diagrama comparando aceitação e rejeição da creditação	189
Figura 17 Diagrama aceitação e resistência à creditação.....	191
Figura 18 Diagrama rejeição e resistência à creditação	192
Figura 19 Aceitação e definição de conceitos	193
Figura 20 Conceitos resistência e rejeição.....	194

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Participantes por região	20
Gráfico 2 Participantes por gênero	21
Gráfico 3 Participantes por região e gênero	21
Gráfico 4 Subtemas emergentes do tema Curricularização	167
Gráfico 5 Definição de Creditação	177
Gráfico 6 Aceitação da creditação	190
Gráfico 7 Rejeição da creditação	190
Gráfico 8 Resistência à creditação	193
Gráfico 9 Situação da inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação das IPES brasileiras em dezembro de 2018	195
Gráfico 10 Situação da inserção da extensão nas práticas, currículos e projetos pedagógicos dos cursos de graduação das IPES brasileiras em maio de 2019.....	196
Gráfico 11 Fases iniciais dos debates sobre a inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação das IPES brasileiras.....	199
Gráfico 12 Detalhamento das fases de elaboração da minuta de resolução sobre a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação das IPES brasileiras	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACCS	Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade - UFBA
ACIEPE/UFSCAR	Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão Universidade Federal da São Carlos
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEPOP	Articulação Nacional de Extensão Popular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMEX	Comissão Única de Extensão
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONCUR	Conselho Curador
CONEB	Conselho Nacional de Entidades de Base
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSAD	Conselho de Administração
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário Superior
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DM	Dissertação de Mestrado
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FOB USP Rondônia	Projeto de Extensão formação do fonoaudiólogo e odontólogo da USP/Bauru
FORGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

FUC	Federação Universitária de Córdoba
IBEU	Indicadores Brasileiros de Extensão
ICES	Instituições Comunitárias de Educação Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
IPPMG/ UFRJ	Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira da Universidade Federal do Rio de Janeiro
ITES/UFBA	Incubadora Tecnológica de Economia Solidária e Gestão do Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MECUSAID	Ministério de Educação e Cultura e a United States Agency for International Development
NCTI	Núcleo de Comunicação e Tecnologia da Informação
NER-UDESC	Núcleo Extensionista Rondon - Universidade do Estado de Santa Catarina
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucionais
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEE	Planos Estaduais de Educação
PEE– BA	Planos Estaduais de Educação da Bahia
PEE– PE	Planos Estaduais de Educação de Pernambuco
PEE–PI	Plano Estadual de Educação do Piauí
PEE–PR	Plano Estadual de Educação do Paraná
PEE–RJ	Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro
PEE–RO	Plano Estadual de Educação de Roraima
PEE–RS	Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
PEE–SC	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina
PEE–SP	Plano Estadual de Educação de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEU	Política Nacional de Extensão Universitária
PPI	Projetos Pedagógicos Institucionais
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROEPRE	Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RENEX	Rede Nacional de Extensão
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SC	Santa Catarina
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SIEXBRASIL	Sistema Nacional de Informações de Extensão
SIGAA	Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas
SigProj	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TD	Tese de Doutorado
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEG	Universidade Estadual da Guanabara
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFLA	Universidade Federal de Lavras

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	A Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UMinho	Universidade do Minho
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional do Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às gentes que acreditam que a transformação social se dará através da educação, gentes que de uma forma ou de outra, contribuíram para que esta fosse uma caminhada de prazer e superação, mesmo não habitando mais entre nós, mas que viverão para sempre em nossos corações...

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 2004, p. 142).

INTRODUÇÃO

“Do ponto de vista educacional dialógico, quanto mais assumam os sujeitos uma conduta ativa na investigação de sua temática, tanto mais se aprofundam suas conscientizações em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, aproximam-se dela. Em outras palavras, educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo”
(Bastos, 2008, p. 221).

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira passou a normatizar que as universidades teriam autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial, no entanto deveriam sujeitar-se ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Embora a extensão estivesse reduzida a uma concepção assistencialista sem conexão com o ensino e a pesquisa. A partir dos anos 1980, os Pró-Reitores de Extensão passaram a se reunir nos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), respaldados por interlocução com o MEC. Em 1996, na mesma direção da Constituição Brasileira, a LDB nº 9.394/1996 reafirmou o referido princípio e ainda destacou que uma das finalidades da educação superior é: “promover a extensão, aberta à população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996, p.15).

Assim, a universidade pública brasileira, que tem como fim a produção de conhecimentos e sua socialização junto à sociedade, coloca a extensão universitária em condição de destaque. Marcovitch (1994) observa que, a extensão é de suma importância no sentido de fazer da Universidade um espaço presente nos projetos nacionais de desenvolvimento e na resposta às demandas sociais.

Dessa forma, sob a justificativa de que as pessoas comuns financiam as universidades, principalmente as universidades públicas, Leite e Nunes (2009) pontuam que as ações de extensão com suas intervenções em diferentes áreas, possibilitam um retorno social.

Entretanto, é importante que a extensão tenha bem delimitado qual é o seu fim social, uma vez que não deve assumir o papel do Estado e com isso, se colocar a serviço do assistencialismo (Arroyo & Rocha, 2010). É preciso que as ações extensionistas superem o assistencialismo que, outrora já foi a sua âncora, se tornando fomentadoras de políticas que acolham às diferentes lacunas das diversas comunidades, contribuindo com a transformação social, considerando principalmente o acesso ao conhecimento produzido pelas IES e a inovação tecnológica.

A atuação extensionista tem proporcionado a percepção que a IES cumpre com o princípio de que “[...] para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá que enfrentar” (Nogueira, 2000, p.120).

Assim, podemos considerar que a ação extensionista, se efetiva no trabalho de forma articulada com as políticas públicas existentes nas diferentes áreas de atuação; respeitando-se o caráter executor do nível da administração pública e coadunando sua ação executiva às esferas de governo. Neste sentido, concordamos com Nogueira (2000, p.119) quando observa que: “é importante ressaltar que a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população [...]”. A universidade tem um compromisso com a formação de profissionais mais críticos, sensíveis com a realidade social e com visão humanista (Arroyo & Rocha, 2010).

O papel da universidade seria constituir-se em espaço de reflexão acerca das diferentes realidades e, dentro desse processo, refletir-se-ia o papel do Estado e de sua operacionalidade: as políticas públicas. E, em se refletindo conjuntamente (Universidade/Estado), o papel extensionista se conjuga com o de contribuir com o conhecimento acadêmico nesta permanente redefinição das inter-relações sociais, repensando e introduzindo ferramentas para o estabelecimento, avaliação e implementação de políticas públicas, criando assim, “[...] as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população bem como se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas.” (Nogueira, 2000, p.122).

Há que se estabelecer, entretanto, que a extensão, além de conjugar-se às políticas públicas, deva estar também profundamente articulada com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade, tendo em vista que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem de estar alicerçada no perfil de Profissional-Cidadão que se quer para seus acadêmicos.

Deste modo, observa Jezine (2004) é fundamental refletir, discutir e analisar as concepções ideológicas de universidade e extensão universitária, considerando as implicações que estas concepções podem trazer para a prática curricular universitária, no que se refere ao tipo de formação, de sujeitos e sociedade que se pretende desenvolver. Assim, mais um grande desafio se apresenta às universidades brasileiras e à extensão universitária num contexto globalizado em que se perdem as fronteiras. Esse desafio pressupõe procurar ser elemento articulador da comunicação entre teoria-

prática, universidade-sociedade, construindo a teoria da reciprocidade, integração do pensar, fazer e viver a partir do rompimento da dimensão dicotômica, dualista e fragmentada que tem sido praticada no cotidiano universitário.

Com isso, podemos considerar a extensão como uma ferramenta fundamental de vivência acadêmica para as questões sociais, percebendo a importância de uma atuação voltada para as necessidades da sociedade, podendo assim, romper com práticas muitas vezes descontextualizadas da realidade social, que servem apenas como cumprimento de um ritual acadêmico, podendo destoar da ação extensionista que é desenvolvida enquanto projeto acadêmico e social. E para tal, há que se estabelecer que a extensão precisa conjugar-se às políticas sociais e também, estar articulada com o Projeto Pedagógico da Instituição, tendo em vista que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve alicerçar-se no perfil de profissional-cidadão que se pretende formar.

Para Arroyo e Rocha (2010), a extensão universitária possui um elo entre ensino-pesquisa-extensão e esse tripé não pode ser quebrado, ou seja, a universidade não se deve dissociar e dedicar separadamente à cada uma das categorias, pois irá contra toda a natureza do programa da extensão universitária. Nesse contexto, conforme defende Jezine (2004), a extensão configura-se enquanto parte curricular estruturante da formação universitária, capaz de promover o ensino e a pesquisa, ainda que não tenha essas funções específicas, de modo a desvelar a interação ensino-pesquisa-extensão enquanto pilar que alicerça a formação humana/profissional.

Podemos perceber que ao longo da sua história, a extensão recebeu várias definições. Definições essas que vão da “extensão-cursos”, à “extensão-serviço”, passando pelo assistencialismo, pela extensão como “redentora da função social da universidade”, chegando finalmente à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, e a “extensão-cidadã”.

A análise da literatura referente ao tema permite identificar as características de cada um dos procedimentos extensionistas ocorridos ao longo da história da educação brasileira. Hoje a extensão ocupa outro lugar no cenário universitário e social no Brasil. Através das diretrizes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras a extensão, junto com o ensino e a pesquisa, aparece como parte do “tripé” que sustenta as práticas acadêmicas nessas universidades (FORPROEX, 2001).

Essa configuração pressupõe a indissociabilidade entre estes três eixos: ensino, pesquisa e extensão, permitindo às IES novas possibilidades de organização no seu funcionamento.

Para Moita e Andrade (2009), a fim de garantir o bom funcionamento das instituições de ensino superior, as universidades devem aplicar o ensino, a pesquisa e a extensão de forma conjunta e

indissociável. Daí a necessidade de estratégias que viabilizem tal indissociabilidade. Quando há separação das instâncias de ensino, pesquisa e extensão ou quando se tratam de forma dualizada, não há aproveitamento total das possibilidades que elas podem oferecer. O atendimento às necessidades sociais a partir da integração ensino-extensão se dá de forma limitada uma vez que é através da pesquisa que se permite compreender os problemas atuais, oferecendo subsídios que orientam o processo de transformação social (Moita & Andrade, 2009). Deste modo, a pesquisa responderia ou ao menos ofereceria elementos direcionados à realidade, favorecendo ações de intervenção mais específicas às demandas da comunidade.

De acordo com Sousa Santos (2010), podemos afirmar que na extensão exercita-se o papel de releitura do ensino, considerando a formação cidadã e a pesquisa como escopo de construção de um conhecimento pertinente, fazendo com que essas funções intrínsecas à compreensão de universidade possam contribuir para a emancipação social e cidadania.

Diante destas reflexões, parece pertinente a possibilidade de transversalizar o debate da extensão universitária a fim de concebê-la segundo o olhar das políticas públicas. Isso permitirá desenvolver novas estratégias para a transformação e desenvolvimento das regiões, com suas diferentes especificidades e necessidades, que podem ser acolhidas por ações extensionistas. E com isso, podemos ampliar as condições para ações transformadoras que incidam em diferentes esferas sociais, amparadas pelo discurso das políticas públicas.

Neste campo político, documentos tais como a Política de Extensão do Ministério da Educação (MEC) a partir do FORPROEX, evidenciam que, no Brasil, a extensão universitária passa a ter um novo formato, regido por uma política que busca suprir algumas das demandas reprimidas na sociedade brasileira (Brasil, 2011). Foram criados programas de incentivo e fomento nos quais se investiram recursos de maneira significativa, a exemplo do Proext, criado em 2003, onde segundo Maciel (2010) houve um significativo aumento no que se refere ao recurso financeiro disponibilizado pelo governo federal para programas e projetos de extensão.

Assim, considerando o que se encontra preconizado em diferentes documentos concretamente:

- I) - o Plano Nacional de Extensão Universitária Brasileira (PNExt), no que tange a estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica e como elemento de construção do conhecimento no âmbito da elaboração de políticas públicas e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

- II) - o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, que em sua meta 12.7, responsabiliza as IES à "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",

percebe-se que estas instituições, têm um grande desafio para o decênio 2014 – 2024, qual seja, a implementação desse processo de desenvolvimento e incentivo da extensão universitária considerando as áreas definidas pela Política Nacional de Extensão. Podemos assim, considerar o PNE (2014-2024) um dos marcos para a institucionalização da extensão universitária nas universidades brasileiras, uma vez que concebe a extensão indissociável do ensino e da pesquisa.

Percebemos que a extensão universitária se encontra em vias de assumir um novo lugar no cenário do ensino em IES no Brasil, o que remete a algumas inquietações e questões: como estas instituições estão se organizando para tal pleito? Já temos no Brasil instituições pensando a extensão universitária nesta perspectiva de curricularização? Se temos instituições seguindo este pleito, quais são e, como estão se organizando? Como as IES que ainda não estão se organizando para tal, presumem garantir esta demanda do PNE? Como estas instituições avaliam e entendem a necessidade de asseverar, um mínimo de 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária? Estes e outros tantos questionamentos podem ser definidores ou não deste processo de curricularização da extensão universitária, de modo a garantir os objetivos da Política Nacional de Extensão Universitária, reafirmando-a, “como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade” (FORPROEX, 2009, p. 14).

Sousa Santos (2010), em texto que aborda a universidade no século XXI, observa que a extensão universitária em breve terá um significado muito especial, onde a reforma da universidade ao considerar aspectos plurais, “deve conferir uma centralidade às atividades de extensão” (Sousa Santos, 2010, p.73). Nesse sentido, a extensão nas reformas universitárias deverá se apresentar com um novo papel sendo contemplada também nos currículos dos cursos de graduação, se estabelecendo como uma opção de enfrentamento dos problemas do capitalismo global, atuando na construção da democracia, contra a exclusão social, na defesa do meio ambiente e a favor da diversidade e pluralidade cultural. Para isso as universidades precisarão estar articuladas com vários seguimentos

sociais, sempre tendo como meta a identificação de problemas e a busca de soluções de maneira coletiva.

As ações de extensão universitária podem ser uma possibilidade real de inovação do ensino, proporcionando a inserção de estudantes e profissionais docentes e não docentes na realidade social e propiciando ao pesquisador a corroboração, ou não, de sua produção teórica, bem como novas pesquisas fundamentadas em experiências vividas nas ações de extensão universitária. Santos et al. (2011), acrescenta que um ensino de qualidade garante a comunicação e a articulação entre os diferentes cenários de aprendizagem: a graduação, os espaços de prática e as necessidades da comunidade, elementos essenciais para a efetivação da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Deste modo, com o advento do Plano Nacional de Educação (PNE) desde 2001, no decênio 2014-2024, fomos instigados à pesquisa em questão, uma vez que como observa Goldenberg (2004) um objeto de estudo, não surge espontaneamente; é resultado da inserção do pesquisador na sociedade. De acordo com esta autora, essa inserção do pesquisador nas esferas sociais, é fundamental para a escolha do objeto e para o desenvolvimento da investigação realizada.

Com isso, a sistematização desta tese foi organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo, traz a contextualização metodológica do estudo, mostrando a motivação para o estudo; a natureza da investigação: paradigmas, métodos e técnicas; instrumentos de recolha de dados; técnicas de análise de dados e, ética na investigação.

No segundo capítulo elaboramos um estado do conhecimento, ou estado da arte, considerando os descritores curricularização e extensão universitária. Optou-se por um recorte de tempo com início nos anos 2008 até a década de 1918, onde o campo de recolha dos textos que contemplaram os descritores escolhidos, circunscreve-se aos bancos de dados da CAPES, SciELO, BDTD, RECAAP, Domínio Público e bibliotecas virtuais das Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Já no terceiro capítulo, situamos os leitores quanto a referência histórica da Extensão na América Latina e no Brasil, onde encontramos elementos importantes para o conhecimento e compreensão do contexto desta investigação científica, com destaque para o protagonismo do Movimento Estudantil nesse processo, bem como o histórico do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) já em 1987, como um dos marcos para a extensão universitária no Brasil, a partir de então, reforçando o objeto da pesquisa, que é a extensão universitária.

No capítulo quatro, abordamos as políticas educacionais e as políticas da Extensão Universitária no Brasil, passando por teorias do currículo, onde encontramos subsídios para a temática da nossa

pesquisa, ou seja, a curricularização e creditação da extensão universitária nos cursos de graduação das IES públicas no Brasil.

O quinto capítulo traz o marco legal e pedagógico da Extensão Universitária, considerando o Plano Nacional de Educação (PNE), e os Planos Estaduais de Educação (PEE). Ainda apresentamos os documentos oficiais de cada instituição pesquisada, apontando seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e seus Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), com o propósito de verificar, como cada IES pública tem garantido ou não a proposta de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, preconizada nas diretrizes do Plano Nacional de Educação e apresentada já em 1988 na Carta Magna Brasileira, que apontava em sua constituição, a possibilidade de termos uma universidade mais flexível e mais próxima da sociedade brasileira.

Por fim, no sexto capítulo trazemos na voz dos atores, as contribuições dos nossos pares, os atores extensionistas, ou seja, pró-reitores/as, diretores/as e coordenadores/as de extensão nas IES pesquisadas a nível federal e estadual, referente ao tema abordado por esta pesquisa. Na sequência fazemos algumas considerações para concluir esta proposta, com a certeza de que não finalizamos, uma vez que ficaram questionamentos e inquietações que poderão se desdobrar em outras investigações. Dialogando com estes seis capítulos, podemos considerar que, apresentamos possibilidades e entraves para o pensamento de uma universidade mais aberta, flexível, e preocupada em atender demandas sociais e de formação acadêmica cidadã, retratando a verdadeira função social das universidades brasileiras.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

“Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vidas pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio” (Sousa Santos, 2005, p.84).

1.1 A motivação para o estudo

A epígrafe que inicia este capítulo, revela e justifica a motivação para esta pesquisa, que teve origem em nossa trajetória acadêmica e na experiência adquirida ao longo de uma década dedicada à gestão na extensão universitária na Universidade do Estado de Santa Catarina, de onde reiteramos Goldenberg (2004), quando observa que a,

“[...] totalidade de qualquer objeto de estudo é uma construção do pesquisador, definida em termos do que lhe parece mais útil para responder ao seu problema de pesquisa. É irreal supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de *tudo*. Na verdade, o pesquisador acaba se concentrando em alguns problemas específicos que lhe parecem de maior importância” (Goldenberg, 2004, p.51).

Assim, motivados também pelas observações de Paulo Freire (1996) na defesa da ideia da extensão universitária como um ato educativo, pois possibilita estender os conhecimentos no sentido de transformar o mundo em que as pessoas estão, e ainda, que a extensão é transformar, é modificar a cultura, por isso, um ato político, que carece de políticas que a fortaleçam, definimos o objeto de estudo para essa investigação.

No entanto, ao iniciar a trajetória investigativa nos deparamos com os contornos da universidade pública no Brasil. “A Universidade no século XXI” (Sousa Santos, 2010), uma instituição que se depara com três crises: a crise da hegemonia; crise de legitimidade e a crise institucional. Esse contexto, nos mostra respectivamente, que a universidade do século XXI, deixa de ser a única instituição a dominar o ensino superior e a produção de pesquisa. Deixa de ser uma instituição de consenso diante a hierarquia dos “saberes especializados” e “as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares” (Sousa Santos, 2010, p. 10). E por fim, a crise institucional que se antagoniza entre “critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (Ibidem, p. 10).

Encontramos em Sousa Santos (2010) princípios básicos que permitem à universidade pública responder criativa e eficazmente aos desafios encontrados no século XXI. Dentre estes princípios, a retomada da legitimidade da universidade pública, com cinco áreas de ação de domínio para este desafio: acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública. O nosso destaque neste momento é para a extensão, por ser considerada a área com um significado muito especial, “atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (Sousa Santos, 2010, p.73).

Deste modo, traçamos uma trajetória onde percorremos espaços que compreendem uma análise documental e de empiria. Assim, destacamos no campo político documentos, como a Política de Extensão do Ministério da Educação (MEC) que evidenciam no Brasil um novo formato da extensão universitária, a ser regido por uma política que busca suprir algumas demandas reprimidas na sociedade brasileira (BRASIL, 2011). Foram criados programas de incentivo e fomento nos quais se investiram recursos de maneira significativa, a exemplo do Proext, criado em 2003, proporcionando um importante aumento aos recursos financeiros disponibilizados para programas e projetos de extensão, saindo de 6 milhões de reais em 2008, para 70 milhões em 2011 (Maciel, 2010).

Essa situação sinaliza a valorização que vem sendo dada à extensão universitária no Brasil, representando um marco na política de fomento a atividades extensionistas nas universidades públicas brasileiras. No entanto, mesmo com a diretriz da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, já preconizado na Carta Magna Brasileira de 1988, muito pouco ou quase nada se tem produzido acerca da curricularização da extensão universitária no Brasil.

Assim, envolvido com as atividades extensionistas desde graduando¹ e na condição de docente da UDESC a partir de 2001, venho participando ativamente de todo o processo de construção e valorização da extensão universitária no âmbito nacional.

Destaco que minha trajetória como docente extensionista oportunizou assumir a Coordenação de Extensão da UDESC, na gestão 2008/2012, sendo reconduzido para a gestão 2012/2016. No período da primeira gestão, tive a oportunidade de perceber a complexidade que envolve a gestão das

¹ Ingressei em 1989 no curso de Licenciatura Plena em Educação Física pela UDESC, durante o qual participei como bolsista de projetos de extensão na área de Educação Física envolvendo crianças, adolescentes e idosos residentes em bairros periféricos (Morro do Mocotó, Estreito, Saco dos Limões, Vila Aparecida).

² A gestão 2008/2012 foi composta pelo reitor Prof. Dr. Sebastião o Iberes Lopes Melo; vice-reitor Prof. Dr. Antônio Heronaldo de Sousa; Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade da UDESC Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso; Pró-Reitor de Planejamento Prof. Me. Marcos Tomasi (UDESC, 2008; 2012; 2016).

ações de extensão de uma IES pública, salientando a participação junto ao Comitê de Extensão, envolvendo as unidades educativas da UDESC; a representação em fóruns e conselhos para fomento de atividades de extensão; o gerenciamento do Sistema de Informação e Gestão de Projetos do MEC; a participação como editor da revista de extensão online “*UDESC em Ação*”; a adequação da Política de Extensão da UDESC³; a implantação do Sistema de Consultoria *ad hoc* nos Editais UDESC; e a criação do Núcleo Extensionista Rondon⁴/UDESC (NER/UDESC).

Contribuíram, assim, para estas motivações o meu envolvimento com estas atividades, e o advento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014, que em sua meta 12.7, responsabiliza as IES a 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.

Neste sentido, somos mobilizados à implementação desse processo de desenvolvimento e incentivo da extensão universitária considerando as áreas definidas pela Política Nacional de Extensão. Diante do grande desafio para o decênio 2014 - 2024, defendemos que a extensão nas reformas universitárias deverá se apresentar com um novo papel, sendo contemplada também nos currículos dos cursos de graduação, podendo se estabelecer como uma opção de enfrentamento dos problemas do capitalismo global, atuando na construção da democracia, contra a exclusão social, na defesa do meio ambiente e a favor da diversidade e pluralidade cultural.

Diante deste cenário, define-se o tema de investigação, qual seja: a extensão universitária no que refere a sua curricularização, considerando-a importante ponto de sustentação da diretriz universitária, “[...]indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade” (ForProex, 2012, p. 05). Para tratarmos do contexto que envolve esta pesquisa, transitamos pela extensão universitária, políticas educacionais e currículo.

Ao tratarmos da curricularização da extensão universitária, corroboramos com Tomaz Tadeu da Silva, quando observa que uma teoria do currículo “começaria por supor que existe, ‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada ‘currículo’. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (Silva, 2000, p.11).

³Ver Resolução nº 007/2011 – Conselho Universitário (CONSUNI), que dispõe e dá outras providências sobre a Política de Extensão da UDESC (Anexo 01).

⁴ Esta atividade de Extensão iniciou-se na década de 60, idealizada pelo Professor Wilson Choeri, da antiga Universidade Estadual da Guanabara, hoje UERJ. Em 1967, trinta universitários da UEG, UFF e PUC/RJ acompanhados pelo professor, Omir Fontoura, seguiram para Rondônia, dando início ao Projeto Rondon, nome dado em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Tinha como lema “Integrar para não Entregar”, a fim de ocupar espaços da região norte do País para coibir a entrada estrangeira não desejada, propondo ações para o desenvolvimento local. Ainda hoje há participação discente, com o fim de sensibilizar e formar pesquisadores cidadãos. Este protagonismo permite ao discente sair dos “muros da Universidade” fazendo com que a extensão atinja seu potencial de formação para a cidadania. Ver Portaria nº 1192/2010 – que dispõe e dá outras providências sobre a criação do NER/UDESC (Anexo 02).

Diante do que afirma Silva (2000), podemos afirmar que esta proposta foi se constituindo com inquietações e questionamentos advindos dos aspectos que destacamos da minha experiência extensionista como já mencionado, ou seja, com esse currículo que precede a teoria, mas advindo da inserção deste pesquisador junto a extensão universitária, até chegarmos à problemática da pesquisa em questão. Deste modo, a pergunta principal, circunscreveu-se à seguinte interrogação: como as IES públicas no Brasil, têm se organizado para cumprir com o que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, ou seja, a curricularização da extensão universitária?

Esta temática tem nos inquietado antes mesmo da aprovação do documento final do PNE. Isso, por concordarmos com Goldenberg (2004) e Triviños (1987) quando, respectivamente, observam que a escolha do objeto a ser estudado não surge espontaneamente, mas é sobretudo, fruto da inserção do pesquisador na sociedade⁵ e que “o foco de pesquisa (...) deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional” (p.93). Deste modo, a problemática da pesquisa foi-se desenhando a partir de vivências e imersões nas atividades da extensão universitária, que foram gerando inquietações.

Esperamos, assim, que esta pesquisa tenha apontado possibilidades para o cumprimento da Meta 12, Estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação, contribuindo com as instituições e práticas pedagógicas que incluam a extensão universitária com diretriz para tais práticas, possibilitando também uma universidade mais aberta, onde a flexibilização curricular venha contemplar a curricularização da extensão universitária.

1.2 Natureza da investigação

A investigação científica tem sido para a humanidade, um espaço de muitas e importantes conquistas em diferentes áreas do conhecimento, ao proporcionar novos conhecimentos, e diferentes possibilidades de desfrutar desse conhecimento produzido historicamente. Lakatos e Marconi (1983), afirma que o conhecimento científico depende de investigação metódica, uma vez que é planejado. De acordo com Lakatos e Marconi (1983, p. 33), “o cientista não age ao acaso: ele planeja seu trabalho, sabe o que procura e como deve proceder para encontrar o que almeja”, sublinhando que “baseia-se em conhecimentos anteriores, particularmente em hipóteses já confirmadas, em leis e princípios já estabelecidos” (Lakatos e Marconi, 1983, p.33), obedecendo a um método preestabelecido, que vai determinar o processo de investigação, a aplicação de normas e técnicas.

⁵Professor Universitário, extensionista e Coordenador de Extensão da instituição, na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade, de 2008 até a presente data.

Nesse sentido, optamos pela pesquisa exploratória de cunho qualitativo, que surge a partir das críticas ao positivismo, investindo contra o mecanicismo e o reducionismo do espectro positivista sobre o mundo (Coutinho, 2018). Nesse contexto, Coutinho observa que não é fácil definir a pesquisa qualitativa, pois, não admite uma única interpretação. Esse tipo de pesquisa está vinculada com “à necessidade de observar os sujeitos, não em situações isoladas, artificiais, senão na perspectiva de um contexto social, colocando ênfase na ideia dos significados latentes do comportamento do homem” (Triviños 1992, p.122). Lüdke e André (1986), ao referirem-se à pesquisa qualitativa, observam que nesse tipo de trabalho o pesquisador mantém um contato direto com a situação e o fenômeno que está em estudo.

Portando, nossa opção foi pelo viés que defende uma pesquisa “de” e “para” seres humanos, ou seja, de pessoas que não são passivas, mas que interpretam o mundo em que vivem cotidianamente. “Esse ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos do tipo qualitativo. Os estudiosos que se dedicam a esse tipo de pesquisa afirmam que o homem (sic) é diferente dos objetos, por isso seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças” (Guerra, 2014, p.10).

A pesquisa qualitativa, considera as possibilidades de abrangência, amplitude e dinamismo frente à temática proposta. Concordamos com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que, “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Ainda Goldenberg (1997, p.34) observa que “[...] os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria”.

Sendo assim, entendemos que a abordagem qualitativa, considerando as observações anteriores, é a mais adequada para a pesquisa que realizamos, ponderando que “a pesquisa qualitativa é utilizada quando se busca compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos, em situações particulares” (Silva, Gobbi & Simão, 2005, p.71). Denzin e Lincoln (1994) defendem que a investigação qualitativa é um campo de investigação de pleno direito. Aires (2011) destaca que esse campo atravessa cinco momentos históricos que coexistem nas investigações qualitativas na atualidade: “[...] o período tradicional (1900-1950), a idade moderna ou idade de ouro (1950-1970), os gêneros difusos (1970-1986), a crise de representação (1986-1990) e o pós-modernismo e a actualidade (1990-1999) (p. 09).

O *período tradicional*, tem seu início nos anos 1900 até a II Guerra Mundial e está associado ao

paradigma positivista. “Neste período, os investigadores qualitativos escrevem relatos “objectivos” das experiências de terreno que reflectem as influências do paradigma positivista na ciência” (Aires, 2011, p. 09). O período moderno ou idade de ouro estabelece-se a partir dos fundamentos do período clássico. Aqui o realismo social e o naturalismo são ainda valorizados. Estende-se até os anos 1970, ainda muito presente nos trabalhos atuais, percebe-se influência dos métodos estatísticos no tratamento de dados, e o investigador busca base para os seus argumentos na retórica positivista e pós-positivista.

Entre os anos 1970 a 1986, temos os *géneros difusos* (“blurred genres”), onde as ciências humanas passam a desempenhar “um papel central na teoria crítica e interpretativa. Este período está ligado a uma grande variedade de perspectivas de interpretação como a hermenêutica, o estruturalismo, a semiótica, a fenomenologia, os estudos culturais e o feminismo” (Aires, 2011, p.10). O autor observa que nesse período,

“a investigação qualitativa aplicada começa a conquistar um espaço específico no contexto científico; as investigações vão centrar-se na teoria enraizada (*grounded theory*), no estudo de caso, nos métodos de pesquisa históricos e biográficos, na acção etnográfica e clínica; as técnicas de recolha e análise empírica de materiais predominantemente aplicadas são as entrevistas qualitativas (abertas ou semi-estruturadas), a observação, a experiência pessoal e os documentários; os computadores começam a ser utilizados na análise de conteúdo das narrativas” (Aires, 2011, p.10).

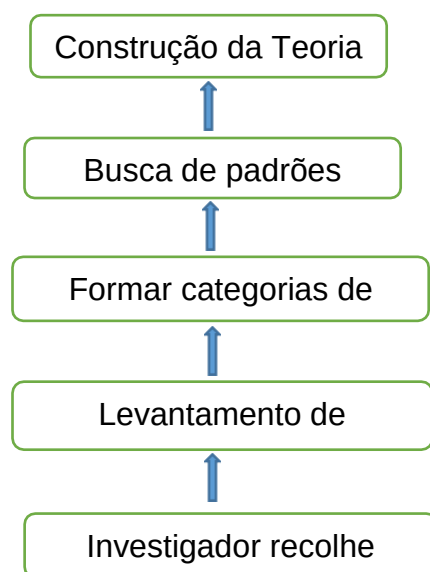
O último período coincide com o momento atual, e configura-se “pelas duas crises anteriormente referidas. As teorias são entendidas em termos narrativos como histórias de campo (Van Maanen, 1988) e as preocupações acerca da representação do “outro” mantêm-se” (Aires, 2011, p.12). Rompe-se com o paradigma de investigador distante “[...] e a investigação centra-se mais na acção, na linha do criticismo e da crítica social” (Aires, 2011, p.12). O autor destaca que “esta nova sensibilidade” vai questionar todos os paradigmas anteriores, onde, “[...] nenhum método ou teoria tem o direito universal de reivindicar para si próprio uma autoridade única no conhecimento” (Aires, 2011, p. 13), não havendo assim, posição privilegiada para nenhum discurso. Estas fases, na percepção de Aires (2011), não estão ultrapassadas, enquadram-se em epistemologias de estudos atuais.

Percebemos na pesquisa qualitativa a possibilidade de contato com o universo dos significados, crenças, percepções, sentimentos, valores, opiniões e atitudes dos sujeitos sociais, permitindo assim,

compreender um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2010). Diante destas constatações, passamos a descrever a trajetória metodológica deste estudo, desde a sua fase inicial, ou seja, o que nos motivou para tal.

Porém, antes, retomamos o significado de metodologia. *Methodos* (método) vem do grego, composta por *meta*, ou seja, através de, por meio, e *hodos*, que remete a via, caminho. Metodologia = *methodos* + *logos*, que também tem origem no grego, e inicialmente significava palavra escrita ou falada. A partir dos filósofos gregos, “*logos*” passa a ter um significado mais amplo, passando a ser um conceito filosófico, e traduzido como razão. Assim, podemos afirmar que a metodologia, é indispensável para a arranjo do percurso, por meio do qual, podemos alcançar os objetivos planejados em nossa proposta de investigação. Em síntese, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para a realização de uma investigação. Etimologicamente, dizemos que é o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

Figura 1 Ilustração da Metodologia de cariz qualitativo:



Fonte: O desenrolar de uma investigação qualitativa (adaptação de Coutinho 2018, p. 29)

Na investigação qualitativa, a riqueza da diversidade individual é aceita, em detrimento da uniformização dos comportamentos.

“O interesse está mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo, em que a generalização é substituída pela particularização, a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação sistemática pela observação experimental ou participante. A questionabilidade dos resultados impõe-se porque mais do que o

estudo de grandes amostras interessa o estudo de casos, de sujeitos que agem em situações, pois os significados que compartilham são significados-em-ação” (Pacheco, 1993, p.28).

1.3 Campo de pesquisa, questões, objetivos e problemática da investigação

O campo de realização da pesquisa é o local onde buscamos as informações necessárias ao tratarmos das nossas inquietações e problemática, ou seja,

“a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas” (Gonsalves, 2001, p.67).

Assim, o campo dessa pesquisa ficou definido num dos encontros nacional do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), quando apresentamos a intenção de proposta da pesquisa, e realizamos convite aos Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras, que prontamente aceitaram, passando a ser campo de pesquisa cada uma das IES, em que realizaríamos a busca de documentos institucionais, e entrevista ao Pró-Reitor e/ou coordenador de extensão.

O campo de pesquisa consistiu, ou seja, Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais e estaduais. As Universidades Estaduais são um segmento específico do setor público de ensino superior brasileiro. Estão fora do âmbito de atuação do Ministério da Educação, sendo mantidas e fiscalizadas por seus respectivos Estados.

As Universidades Federais são instituições públicas de ensino superior mantidas com recursos do Governo Federal, a tendo possibilidade de estar presentes em mais de um estado. Os Institutos Federais, oficializados em 2008, compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e ofertam educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. As IES federais e estaduais têm em comum a oferta gratuita de cursos de graduação e pós-graduação; a divisão por campus; além do ensino, programas de extensão e pesquisa que cumprem com o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O ingresso nestas IES ocorre via concurso vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nas IES federais e estaduais as aulas são ministradas por professores com mestrado ou doutorado e têm programas de extensão e pesquisa. Destacamos que a abrangência destas IES, ocorre nacional e internacionalmente por meio de diferentes programas, tais como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Ministério da Educação, onde as vagas para os alunos nas IES públicas do Brasil

são disponibilizadas. E, ainda o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação educacionais e culturais.

O campo de pesquisa foi fundamental na definição das questões de investigação. Ressaltamos que as questões de investigação têm um lugar de relevância, não apenas para o bom desenvolvimento do processo, como também para a definição das demais etapas da pesquisa, uma vez que a definição do método, ou ainda da técnica de recolha de dados, está intimamente relacionada às questões que transversalizam a pesquisa, e às quais se pretende responder durante a investigação. Portanto “refletir sobre a questão de pesquisa e reformulá-la são pontos centrais de referência para avaliar se as decisões tomadas são apropriadas” (Flick, 2002, p. 63).

Assim, destacamos as questões que nos acompanharam no percurso da investigação, destacando a importância e necessidade das perguntas nestes casos, merecendo um bom investimento de tempo. Isso justifica-se no fato de que boas perguntas, podem gerar um bom problema de pesquisa. Desse modo, impregnados dos muitos aprendizados que marcam essa trajetória, que se intensificou no processo de doutoramento, buscamos problematizar “como as Instituições de Ensino Superior no Brasil, estão se organizando para cumprir com o que se preconiza no Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024 – a curricularização/creditação da extensão universitária?”. Esta temática como extensionista, já nos inquietava desde antes da aprovação do documento do PNE, no ano de 2014, quando traz a obrigatoriedade da curricularização da extensão para o ensino superior no Brasil. Nesse sentido destacamos as questões que nos acompanharam ao longo da investigação:

- Como as IES estão se organizando para cumprir com o que traz o último documento do PNE, ou seja, garantir um mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária?
- Como cada IES pública tem garantido ou não a proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão preconizada nas diretrizes da extensão universitária no país?
- Em que medida as práticas da extensão universitária podem ou não contribuir para a efetivação de políticas no ensino superior?
- Até que ponto, as atividades de extensão universitária podem contribuir ou têm contribuído no que tange ao espaço público e à formulação de políticas que considerem a extensão universitária?
- Como se tem integrado ou podem integrar as práticas da extensão universitária nos currículos?

Diante das questões que nortearam esta investigação, definimos como principal objetivo: analisar, como as IES públicas no Brasil têm percebido as diretrizes da extensão universitária no que se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas à curricularização da extensão universitária, conforme preconizada no Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024.

Objetivo este, que se desdobrou apoiado em objetivos específicos, que pressupunham:

- Compreender as práticas de extensão universitária nesta proposta do processo de curricularização da extensão universitária nas IES;
- Identificar se no Brasil existem IES públicas pensando/realizando a extensão universitária nesta perspectiva de curricularização;
- Observar o que tem sido realizado pelas IES no sentido do que apontam as diretrizes do PNE 2014, para a extensão universitária no país;
- Verificar como as IES estão se organizando para a curricularização da extensão universitária e, quais são estas instituições;
- Analisar como as IES, que ainda não garantem a demanda do PNE, se estão organizando para tal;
- Demonstrar como as IES públicas no Brasil têm percebido as diretrizes da extensão universitária no que se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas à curricularização da extensão universitária.

Coutinho (2018) observa que “uma investigação envolve sempre um problema, seja ele (ou não) formalmente explicitado pelo investigador” (Coutinho, 2018, p. 49). E continua Coutinho, ao se referir ao problema considerando-se a opção pela metodologia qualitativa, “[...], o problema pode ser formulado de forma muito geral, como que ‘emergindo’ no decurso da investigação” (Ibidem, p. 49). No nosso caso, o problema já mencionado, foi emergindo das vivências extensionistas pedagógicas e administrativas, e das muitas inquietações geradas nesse contexto. Tal cenário, nos reporta a Goldenberg (2004) e Triviños (1987) quando respectivamente observam que, a escolha do objeto a ser estudado não surge espontaneamente, mas é sobretudo, fruto da inserção do pesquisador na sociedade e, que “o foco de pesquisa [...] deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional” (p. 93). Complementa Coutinho (2018) dialogando com Shaw (1999), “mais importante que o rigor é a relevância dos significados, e daí que o propósito do investigador não seja de generalizar mas particularizar, estudar os dados a partir de uma situação concreta” (p. 29). Ainda alude a autora, “o problema de investigação é fundamental porque”:

- ✓ Centra a investigação numa área ou domínio concreto;
- ✓ Organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência;

- ✓ Delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras;
- ✓ Guia a revisão da literatura para a questão central;
- ✓ Fornece um referencial para a redação do projeto;
- ✓ Aponta para os dados que será necessário obter (Coutinho, 2018, pp. 49-50).

Coutinho (2018), indica critérios para avaliação de problemas de investigação. Portanto, passamos a refletir com a autora, a pertinência da nossa problemática de investigação:

1. Exequibilidade – “o problema tem de ser concretizável, ou seja, que pode ser respondido mediante a recolha e análise dos dados” (p.52);
2. Relevância – “ o problema tem de ser importante para o estado atual do conhecimento” (p.53), ou seja, “[...] o problema e o resultado tem de ter importância teórica e prática” (p. 53);
3. Clareza – a formulação do problema tem de ser com clareza, a pergunta deve ser precisa, fugindo de equívocos na sua interpretação. O problema deve ser sucinto e mostrar a finalidade da pesquisa;
4. O problema deve dar pistas para o tipo de investigação – deve indicar a orientação metodológica da investigação;
5. O problema deve fazer referência à população ou à amostra – indicar com quem será feita a investigação;
6. O problema deve fazer referência explícita às variáveis a investigar, num nível moderado de especificidade (p.53).

Considerando os critérios acima, que contribuem para uma avaliação acerca da pertinência da nossa problemática de investigação, a análise preliminar e final dos dados recolhidos ao longo da nossa pesquisa evidenciam que estes critérios estão presentes, conforme se procurará evidenciar nos capítulos de apresentação, análise e discussão dos resultados.

1.4 Participantes na Pesquisa

Os participantes da investigação estão associados ao que sublinham Bogdan & Biklen (1994, p. 87), ou seja, a escolha do que estudar implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo, bem como a avaliação das possibilidades de conseguir esse acesso”. Foram quinze Pró-Reitores de Extensão e quatro Técnicos Universitários ligados à extensão universitária, de instituições de ensino superior públicas estaduais e federais, ou seja, quatro universidades estaduais, três institutos federais, e oito universidades federais, totalizando dezenove pessoas e quinze IES, conforme podemos observar no quadro que segue:

Quadro 1 Identificação das IES e dos participantes nas entrevistas.

NATUREZA DA IES	REGIÃO	DATA ENTREVISTA	CODIGO DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
FEDERAL	Nordeste	16/11/2017	PREX-NE-01EF
ESTADUAL	Nordeste	16/11/2017	PREX-NE-02EM
ESTADUAL	Nordeste	17/11/2017	ADJEX-NE-03EM
FEDERAL	Nordeste	18/11/2017	PREX-NE-04EF
FEDERAL	Nordeste	19/11/2017	PREX-NE-05EF
ESTADUAL	Sudeste	09/06/2017	ADJEX-SE-01EM
FEDERAL	Sudeste	16/11/2017	PREX-SE-02EM
ESTADUAL	Sudeste	16/03/2018	PREX-SE-03EF
FEDERAL	Sudeste	22/03/2018	ADJEX-SE-04EF
FEDERAL	Sudeste	23/03/2018	PREX-SE-05EF
FEDERAL	Sul	/10/2017	PREX-S-01EM
INSTITUTO	Sul	31/10/2017, finalizando em	ADJEX-S-2EM
FEDERAL		01/11/2017	
INSTITUTO	Sul	01/11/2017	PREX-S-03EF
FEDERAL			
FEDERAL	Sul	18/04/2018	PREX-S-04EM
INSTITUTO	Sul	20/04/2018	ADJEX-S-05EM
FEDERAL			
INSTITUTO	Sul	11/05/2018	PREX-S-06EM
FEDERAL			
ESTADUAL	Sul	25/05/2018	PREX-S-07EF
ESTADUAL	Sul	08/06/2018	PREX-S-08EM
FEDERAL	Norte	18/11/2017	PREX-N-01EM

FONTE: Elaborado pelo investigador (2018).

No quadro da identificação dos participantes, temos quatro regiões envolvidas, uma vez que o estudo realizado nesta investigação nos permitiu proceder a seleção intencional em diferentes regiões do país, e dentro desta região escolher uma ou mais IES pública(s), a partir da participação de profissionais destas IES envolvidos/as com a Extensão Universitária em cada uma das respectivas instituições, o que compõe uma amostragem intencional.

Na amostragem intencional, enquadram-se os diversos casos em que a escolha da amostragem é deliberadamente realizada, levando-se em conta certos elementos pertencentes à amostra, por ponderar que tais elementos sejam representativos da população pesquisada. Embora esse tipo de amostragem represente riscos, podendo facilmente haver equívocos em seu pré-julgamento. Apesar disso, o uso de amostragens intencionais, ou parcialmente intencionais, é utilizada com bastante frequência (Bussab & Bolfarine, 2005).

Para esta pesquisa, a amostragem intencional caracterizou-se pela seleção de um subgrupo da população em questão, que determinou a escolha dos/as participantes na investigação. Os critérios estabelecidos, para a garantia da representatividade da amostra, sugeriam que os participantes deveriam estar atuando na Extensão Universitária, e mais especificamente na Pró-Reitoria e/ou Pró-Reitoria Adjunta nas IES das diferentes regiões conforme gráfico abaixo, subgrupo, que no grande grupo, foi considerado representativo da população envolvida com a curricularização/creditação de Extensão Universitária nas IES públicas do Brasil.

Percebemos que a amostragem intencional requer conhecimento da população total e do subgrupo selecionado, que neste caso, ocorre dado o envolvimento do pesquisador com o grupo selecionado, levando-se em conta a sua vivência de mais de uma década na Pró-Reitoria de Extensão da instituição onde é professor associado.

Gráfico 1 Participantes por região



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com dados trabalhados no NVivo (2019).

Nesta amostragem embora tivéssemos a autorização para a utilização dos nomes dos participantes, na lista dos envolvidos que compõem a população da pesquisa, optamos por utilizar códigos para identificação, sendo assim, temos para Pró-Reitor/a = PREX, e para Pró-Reitor/a Adjunto/a = ADJEX.

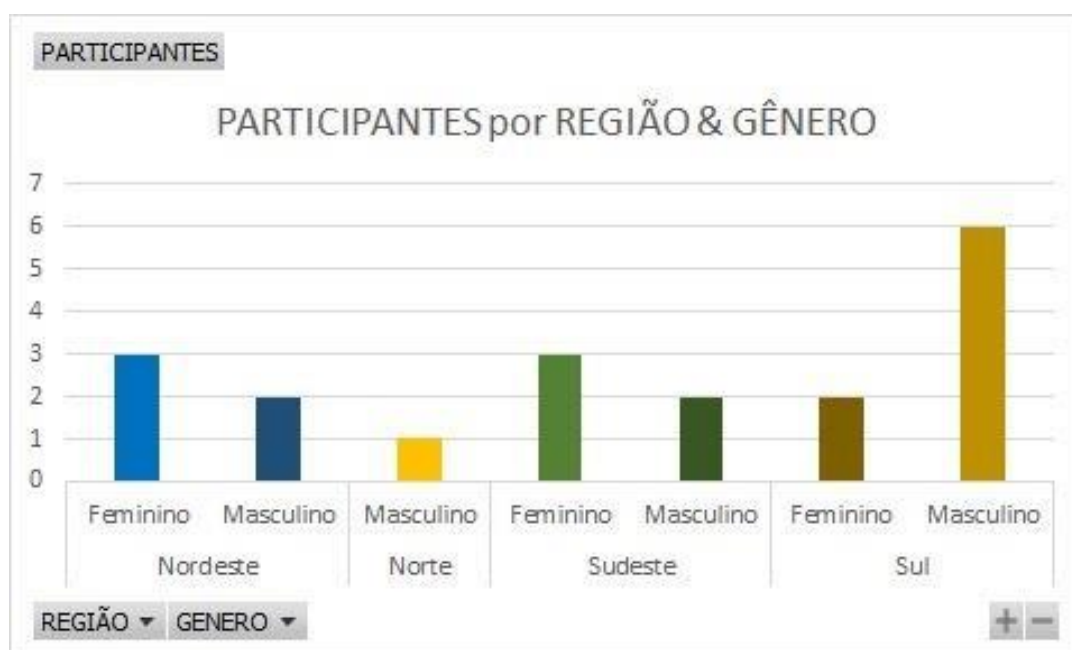
Podemos observar ainda, nesta caracterização, a distribuição por gênero dos/as participantes, onde em dezenove entrevistados/as, temos oito mulheres e onze homens, conforme gráficos que seguem:

Gráfico 2 Participantes por gênero



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com dados trabalhados no NVivo (2019).

Gráfico 3 Participantes por região e gênero



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com dados trabalhados no NVivo (2019).

Embora não seja foco desta investigação, na caracterização sociodemográfica dos/as participantes, não poderíamos nos furtar de destacar este dado, considerando a lacuna que temos no Brasil acerca da equidade de oportunidades de gênero em diferentes e diversos espaços sociais, o que não é diferente na gestão de IES, mesmo os dados oficiais mostrem que as mulheres são a maioria no país e também nos espaços educativos, incluindo o ensino superior.

O método de amostragem intencional, foi importante para esta pesquisa, por considerar-se necessário ouvir os sujeitos que participariam da investigação, trazendo informações e suas percepções acerca dos desafios e possibilidades em suas respectivas instituições, faziam parte do corpo de Pró-Reitores/as e Pró-Reitores/as Adjuntos/as participantes do FORPROEX no período de 2016 e 2018, quando foram aplicados o questionário e posteriormente as entrevistas, levando-se em conta a curricularização/creditação de Extensão Universitária no Brasil.

1.5 Métodos e técnicas de recolha de dados

Quanto à natureza da pesquisa, optamos pela pesquisa exploratória, uma vez que proporciona maior familiaridade com o problema, explicitando-o. Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado, e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Pesquisas dessa natureza, podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (Gil, 2007).

A pesquisa científica também pode ser classificada de acordo com os procedimentos para a coleta de informação. Ressalta-se que uma pesquisa pode ter mais do que um tipo de procedimento, fazendo com que um sirva como complemento do outro. Quanto aos procedimentos para esta investigação, lançamos mão do estudo de caso, da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica.

O estudo de caso, diferente da pesquisa documental e bibliográfica, é um procedimento empírico, amplamente usado nas ciências biomédicas e sociais. Significa dizer que não se reduz ao levantamento de informações teóricas, mas também de observações e experiências. Implica em uma densa investigação sobre algum aspecto específico de determinado tema (indivíduo, fenômeno, ambiente). Para Alves- Mazzotti (2006) esse tipo de estudo pode focalizar em apenas um indivíduo, num pequeno grupo, numa instituição, num programa, ou num evento. Na pesquisa em questão, o foco está num programa de governo, que trata da curricularização/creditação da extensão universitária no Brasil, onde procuramos investigar como as Instituições de Ensino Superior (IES) estão se organizando para cumprir com o que preconiza último documento do PNE, no que refere a garantia mínima de 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária. Ainda, como cada IES pública tem ou não, trabalhado com a proposta de indissociabilidade, assim como, em que medida estas práticas podem ou não contribuir para a efetivação de políticas para o ensino superior, considerando a extensão universitária.

Como estratégia de pesquisa, o estudo de caso caracteriza-se pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação. Morgado (2016, p. 66) observa que Arnal et al. (1994) numa sistematização mais detalhada, apontam a existência de pelo menos sete tipos de estudo de caso diferentes:

“Estudos de casos institucionais – [...] focalizam-se no estudo de uma organização específica.

Estudos de caso observacionais – [...] se baseiam preferencialmente na observação participante e elegem como objeto de estudo uma organização [...], determinado aspecto de uma instituição [...], uma atividade ou conjunto de atividades da organização [...] ou uma combinação de todos os aspectos referidos.

Histórias de vida – [...] o investigador realiza entrevistas (por norma autobiográficas) a uma pessoa com o intuito de recolher o máximo de informação e de desocultar determinados aspectos específicos [...] da sua vida.

Estudos comunitários – são estudos em tudo idênticos aos estudos de casos organizacionais ou observacionais, com a diferença de que o centro de interesse é um determinado grupo específico ou a própria comunidade.

Análises situacionais – tipos de estudos que se centram em eventos específicos – por exemplo a expulsão de um aluno da escola – e os analisam a partir de distintos pontos de vista.

Microetnografia – estudo de uma pequena unidade de uma organização.

Estudos de casos múltiplos – estudos de casos em que os investigadores trabalham com dois ou mais sujeitos, situações ou bases de dados, embora o objeto de estudo seja comum. Neste tipo de estudos, diferente dos anteriores, para além do desenvolvimento de alguns preceitos teóricos que fundamentam a explicação e/ou compreensão do objeto de estudo, as conclusões obtidas reportam-se a um contexto mais abrangente” (Morgado, 2016, p. 66).

Assim, concluímos que a nossa pesquisa se caracteriza como um “estudo de caso múltiplo”, uma vez que mesmo sendo o nosso objeto de pesquisa comum a todos, os nossos sujeitos somam um número de dezenove, considerando quinze Pró-Reitores de Extensão e quatro Técnicos Universitários trabalhando diretamente com a extensão universitária.

Observamos ainda que os pesquisadores ao adotarem o estudo de caso buscam tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso, sendo que o resultado final geralmente retrata algo de original, considerando-se um ou mais dos aspectos que seguem: a natureza do caso; o histórico do caso; o contexto (físico, econômico, político, legal, estético etc.); outros casos pelos quais é reconhecido; os informantes pelos quais pode ser conhecido (Alves- Mazzotti, 2006, p. 642). Ainda que para mostrar a peculiaridade do caso, os pesquisadores frequentemente reúnem dados sobre todos os aspectos citados.

Na pesquisa em questão, o estudo de caso ocorreu, por meio de questionário semiaberto, análise documental e entrevistas semiestruturadas, considerando que os resultados obtidos não devem ser generalizados, ou seja, não servem para representar todos os indivíduos, apenas aqueles que foram investigados, ou seja, trata-se de uma amostragem, no caso desta investigação, uma amostragem que envolve quatro regiões do país.

A relevância da pesquisa bibliográfica é incontestável desde o projeto inicial de qualquer investigação, uma vez que possibilita o levantamento de referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos. Reiteramos, o que Fonseca (2002) observa, qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (Fonseca, 2002, p. 32)". Registra ainda a autora, que muitas pesquisas científicas se utilizam exclusivamente da pesquisa bibliográfica, "[...] procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Ibidem, p. 32)". Para Gil (2007), esse tipo de pesquisa se caracteriza como investigação sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes científicas já elaboradas e disponíveis em bibliotecas e repositórios eletrônicos, enquanto a pesquisa documental "[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc" (Fonseca, 2002, p. 32).

1.6 Inquérito por questionários

Em 2016, entre os dias 11 e 14 de maio, na Universidade Federal do ABC - UFABC, Campus de São Bernardo do Campo, que sediou 39º Encontro Nacional do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), após a apresentação e aprovação por parte dos participantes, da proposta de pesquisa, disponibilizou-se aos Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras, uma grelha com questões de um inquérito por meio de questionário *online*, com questões fechadas e abertas (cf. Apêndice 01), cujo objetivo, além de iniciar a coleta de dados, foi o de subsidiar o guião de entrevistas, que foram realizadas posteriormente.

Destacamos que o questionário é um instrumento de coleta de dados composto por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder

compreenda com clareza o que está sendo perguntado. A respeito da construção de um questionário, observa Coutinho (2018) “[...] é um processo complexo que consome muito tempo ao investigador, e que deve sempre começar pela definição de forma clara e inequívoca dos objetivos que o levam a colocar as questões ao inquerido” (Coutinho, 2018, p.140). Em Gerhardt e Silveira (2009, p. 70) encontramos quadro síntese com as vantagens e desvantagens de usar questionário.

Quadro 2 Vantagens e desvantagens de usar o questionário.

Vantagens	Desvantagens
• Economiza tempo e viagens e obtém grande número de dados. • Atinge maior número de pessoas simultaneamente. • Abrange uma área geográfica mais ampla. • Economiza pessoal, tanto em treinamento quanto em trabalho de campo. • Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. • Propicia maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. • Dá mais segurança, pelo fato de suas respostas não serem identificadas. • Expõe a menos riscos de distorções, pela não influência do pesquisador. • Dá mais tempo para responder, e em hora mais favorável. • Permite mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. • Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.	• É pequena a percentagem dos questionários que voltam. • Deixa grande número de perguntas sem respostas. • Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas. • Não é possível ajudar o informante em questões mal compreendidas. • Leva a uma uniformidade aparente devido à dificuldade de compreensão por parte dos informantes. • Uma questão pode influenciar outra quando é feita a leitura de todas as perguntas antes do início das respostas. • A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização. • O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação. • Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as respostas. • Exige um universo mais homogêneo.

Fonte: Gerhardt e Silveira (2009, p. 70).

O questionário teve como objetivo, contribuir com a elaboração do guião das entrevistas. A abordagem inicial do questionário, contextualizou a abertura política no Brasil, a partir da década 1980, com vistas à redemocratização, quando algumas IES públicas do país passaram a discutir a extensão universitária e sua efetivação prática, pleiteando também o estabelecimento de um espaço de diálogo com o Ministério da Educação. Em 1987, este grupo realizou o I Encontro Nacional de Pró- Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, seguido de vários outros. Este I Encontro gerou o Fórum Nacional de Pró-Reitores, com discussões que culminaram na conceitualização de extensão e na elaboração de orientações para a ação extensionista. Dando continuidade à contextualização da pesquisa, mencionou-se o marco legal da Constituição de 1988, passamos às perguntas, onde inicialmente perguntamos como a IES dos respectivos pró-reitores têm percebido as diretrizes da Extensão Universitária no que refere a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por ocasião do Plano Nacional de Extensão Universitária.

Ao analisar o quadro 02 apresentado acima, relativamente aos cinquenta questionários encaminhados *online* aos Pró-Reitores de Extensão no período, mesmo considerando todos as

vantagens apontadas pelas autoras, salta-nos as desvantagens, uma vez que dos cinquenta questionários enviados, obtivemos apenas quinze retornos com respostas, ou seja, uma “pequena percentagem dos questionários voltou”. No entanto, considerando as demais desvantagens apresentadas por Gerhardt e Silveira (2009), observamos que a população alvo correspondeu ao nível de literacia de leitura, fazendo com que o questionário se tenha constituído “[...] em um meio eficiente e rápido de obtenção de dados para uma investigação” (Coutinho, 2018, p. 140).

Por fim, mas não menos importante, destacamos que após elaborado, o questionário aplicado nesta investigação, foi encaminhado para efeito de validação a duas professoras universitárias, doutoras em educação: Karina Marcon e Roselaine Ripa da UDESC, e o professor Geraldo Ceni Coelho da UFFS, doutor em Ciências Biológicas. As contribuições das professoras e do professor, resultaram em importantes sugestões, as quais foram integralmente consideradas por este pesquisador.

1.7 Entrevistas semiestruturadas

O inquérito por entrevistas, assim como questionário, objetiva a obtenção de informações, por meio de questões que o pesquisador faz ao inquirido.

As entrevistas constituem-se em uma poderosa técnica de recolha de dados pois possibilitam um alcance interativo entre o entrevistado e o pesquisador na obtenção de informações que não seria possível obter por meio de um questionário, já que é possível, nesse processo, sempre solicitar informações adicionais ao inquirido, caso a resposta não pareça suficientemente esclarecedora. Pode-se, inclusive, gerar nova informação, possibilitando a reconceitualização dos tópicos em estudo, o que pode ser fundamental, especialmente na fase inicial, quando o investigador pode ainda não estar bem familiarizado com tais tópicos (Coutinho, 2018).

Fizemos a opção por uma abordagem mista para a nossa organização durante as entrevistas. Desse modo, não nos utilizamos nem de perguntas que remetessem a “[...] um conjunto de respostas fixas e pré-determinadas” (Coutinho, 2018, p. 141), nem de perguntas que “[...] surgem do contexto imediato e são levantadas no curso natural dos acontecimentos” (Ibidem, p. 141), sem nenhum tipo de guião com tópicos a abordar. Lançamos mão sim, de um guião auxiliador (cf. apêndice), mas que em todas as entrevistas, foi complementado por questões que surgiram do contexto imediato. De maneira, que o guião cumpriu com a função de organização, principalmente do tempo, para que não nos perdêssemos nas questões a serem conversadas e o tempo disponível das pessoas entrevistadas. As entrevistas no geral, tiveram uma duração mínima de 30 minutos e máxima de 65 minutos, e foram

realizadas em momentos pontuais de eventos sobre Extensão Universitária, em reuniões do FORPROEX e no espaço de algumas IES que visitamos nos anos de 2017 e 2018.

1.8 Análise documental

A análise documental, caracteriza-se pela busca de informações em documentos, sejam estes históricos, institucionais, associativos, oficiais, dentre outros. Esse tipo de pesquisa é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, complementando informações obtidas por outras técnicas. Embora se assemelhe a pesquisa bibliográfica, são fontes diferentes. “[...] a análise documental é um ‘método de recolha e verificação de dados’ que permite aceder a fontes pertinentes, fazendo por isso, ‘parte integrante da heurística da investigação’” (Morgado, 2016, p. 86). Ainda Morgado (2016) ressalta que a análise documental pode ser utilizada em duas diferentes perspectivas:

- com o objetivo de complementar, fundamentar e/ou enriquecer informações obtidas com outras técnicas de recolha; neste caso, a análise documental permite recolher informações úteis acerca do objeto de estudo;
- como técnica particular, ou mesmo exclusiva, de recolha de dados empíricos para um projeto de investigação; neste caso, os documentos são, em si mesmo, o alvo do estudo (Morgado, 2016, p.87). E complementa, “a verificação e a crítica das fontes [...] constituem um procedimento absolutamente essencial”, contribuindo com a verificação da “autenticidade e credibilidade dos documentos” (Morgado, 2016, p.87).

O *corpus*⁶ documental deste estudo, cumpre com o objetivo de analisar os documentos federativos: Política Nacional de Extensão, Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Planos Estaduais de Educação (PNE). E os documentos institucionais, ou seja, documentos das Instituições de Ensino Superior (IES), onde a investigação foi realizada, a saber: Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político Institucional (PPI). O PDI é “[...] instrumento de Planejamento e Gestão da Instituição, sendo um dos parâmetros para a avaliação institucional, que por sua vez é o referencial básico para o processo de credenciamento e credenciamento das Instituições de Ensino Superior e dos cursos” (UDESC, 2016, p. 09).

⁶ Conforme o dicionário *Online Infopédia*, *Corpus* vem do latim e, é a compilação de documentos ou informações relativas a uma disciplina ou um tema. Ainda, um conjunto finito de enunciados representativos de uma determinada estrutura (Infopédia, 2019). Assim, podemos também definir como a coletânea ou conjunto de documentos sobre determinado tema, e por analogia pode ser ainda, o repertório ou conjunto da obra de uma pessoa ou a ela atribuída.

O PPI tem o propósito de prover a universidade de um plano de referência para a organização da ação educativa, por meio do estabelecimento de políticas e diretrizes institucionais. Os seus fundamentos e filosofia, além dos aspectos legais, são respaldados nos princípios da responsabilidade social, nos compromissos culturais da Instituição Ensino Superior (IES), na autonomia universitária, na pluralidade de ideias e na concepção de educação, de ensino superior e de gestão da universidade (UDESC, 2015, p. 05).

A análise documental foi, portanto, uma fase preliminar de constituição dos dados para pesquisa.

1.9 Condições éticas da investigação

Para esta etapa da investigação, recorremos a literatura sobre ética na pesquisa qualitativa e encontramos que a ética genuína, tem sua origem no grego *ethos*, e denota o conjunto de costumes, hábitos e valores de uma cultura. Os romanos traduziram *ethos* do grego para o termo latino *mos*, *moris*, mas manteve o significado de *ethos*, dos quais provém *moralis*, que deu origem à palavra moral em português (Marcondes, 2009). Assim, consideramos em linhas gerais que a ética na pesquisa perpassa pela dicotomia do que é certo ou errado, bom ou mau, permitido ou proibido, considerando um conjunto de normas ou valores adotados historicamente por uma sociedade. Valores com os quais passamos a conviver, inclusive na pesquisa para que a ação possa ser considerada ética.

Desta maneira, as estratégias para essa etapa da pesquisa obedeceram aos preceitos éticos e legais, com a submissão do projeto para apreciação do Comitê de Ética da UDESC, por meio da Plataforma Brasil - Ministério da Saúde - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Grande Área do Conhecimento Ciências Humanas, parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) nº 2.428.815, aprovado em 11 de dezembro de 2017⁷, conforme figura que segue.

⁷Anexo 03 – Parecer nº 2.428.815 do Comitê de Ética em Pesquisa - UDESC (CEP).

Figura 2 Submissão para parecer do Conselho de Ética da UDESC

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES		
Pesquisador: ALFREDO BALDUINO SANTOS		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 80255717.4.0000.0118		
Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 2.428.815		
Fonte: Acervo do pesquisador, 2017		

Ativar o Windows
Acesse Configurações para

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) recebe, avalia, realiza o feedback ao pesquisador apontando pendências, se for o caso, e até recusar um projeto de pesquisa quando identificadas arbitrariedades, manipulações e censuras em relação às informações da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa, em última instância, cumpre com a função de também zelar pelo sigilo da pesquisa.

Ainda no que refere aos cuidados éticos, destacamos que temos autorização das IES e dos/as entrevistados/as, ainda assim, optamos por utilizar um código em substituição ao nome de cada participante, para preservá-lo, embora tenhamos, como já mencionado autorização para fazer referência a cada um/a. Assim como Oliveira e Ferreira (2014, p. 135), concordamos que “a dimensão ética, está essencialmente relacionada com a atitude, postura e comportamento do investigador face ao seu trabalho, às fontes que utiliza, aos dados que recolhe e às conclusões que formula”, e não abrange apenas a relação com os participantes da pesquisa (sujeitos), mas com todos os envolvidos e, assim posto, o CEP tem de avaliar a responsabilidade sobre os limites que envolvem a investigação, se tornando uma espécie de porto seguro para o pesquisador e a sociedade em geral.

1.10 Tratamento e análise dos dados

1.10.1 Programa de tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados, utilizamos o software NVivo 12 *Plus*, ferramenta que nos auxiliou na organização e analisar de forma qualitativa, as entrevistas realizadas com os dezenove (19) colaboradores desta investigação.

1.10.2 Análise temática dos dados

Como já mencionado a pesquisa desenvolvida, está ancorada no viés qualitativo; e de acordo com Denzin e Lincoln (2010), a pesquisa qualitativa é um campo de investigação que atravessa temas, podendo ser considerado um grande guarda-chuva que recobre diferentes abordagens usadas para descrever, compreender e interpretar experiências, comportamentos, interações e contextos sociais, o que nos mobilizou sobremaneira na definição de como proceder o tratamento dos dados.

Definimos que a análise dos dados ocorreria por meio da análise temática, conforme definem Braun Clarke (2006, p. 79): “um método para identificar, analisar e relatar padrões dentro de dados” Ressaltamos que há pelo menos duas abordagens de análise temática, sendo a abordagem mais utilizada a de Braun e Clarke.

A análise temática é um método interpretativo de dados de pesquisas qualitativas, que permite apresentar e organizar os dados de uma forma sintética, preservando a riqueza do conteúdo manifesto. A análise temática é flexível, podendo ser utilizada epistemologicamente com diferentes posicionamentos; não tem requisitos de amostragem, ou seja, não é necessária uma amostragem teórica; e adequa-se a dados qualitativos oriundos de entrevistas, *focus groups*, pesquisa documental etc.

A análise temática conforme os autores antes referidos, tem seis etapas que garantem clareza e rigor ao processo de análise dos dados recolhidos no âmbito da pesquisa. Considerando a importância de cada etapa para a análise dos nossos dados, passamos a apresentá-las.

1. Familiarização com os dados – destaque para a importância em mergulhar intensamente nos dados, para familiarizar-se com eles. Nessa etapa, deve-se ler e reler os dados, tantas vezes quantas for necessário. É importante a leitura ativa do *corpus* de dados pelo menos uma vez

antes da codificação e busca de significados e padrões. Nessa fase pode-se tomar notas sobre as ideias iniciais, mas não começar a codificar.

2. Geração de códigos iniciais - essa etapa envolve a produção de códigos iniciais para os dados. A codificação pode ser feita manualmente ou com um programa de software como o NVivo. Nessa etapa, deve-se sistematicamente codificar todos os dados (corpo de dados). Aqui é importante codificar o maior número de códigos e temas possíveis. Ao finalizar a codificação dos dados, e tendo os dados identificados pelo mesmo código, estes devem ser agrupados.
3. Busca de temas – nesse ponto, organizamos uma longa lista de diferentes códigos. Esta fase focou-se no nível mais amplo de temas e envolveu a seleção dos diferentes códigos em temas potenciais.

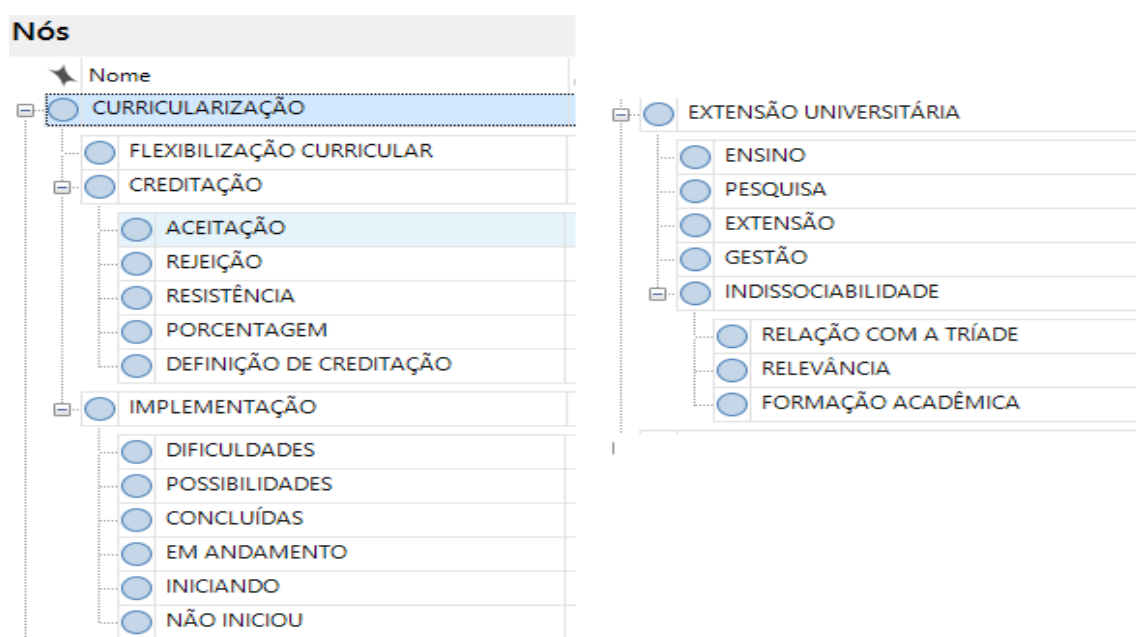
Figura 3 Temas gerados na análise temática

Nós	
★	Nome
+	CURRICULARIZAÇÃO
+	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
+	OUTROS

Fonte: Acervo do Pesquisador, 2018

Os temas foram compostos por um subconjunto de códigos. Alguns códigos formaram temas principais ou sub-temas, ao passo que outros códigos foram descartados. No final da etapa, estávamos diante de um conjunto de temas e sub-temas, como se encontra documentado na figura 05.

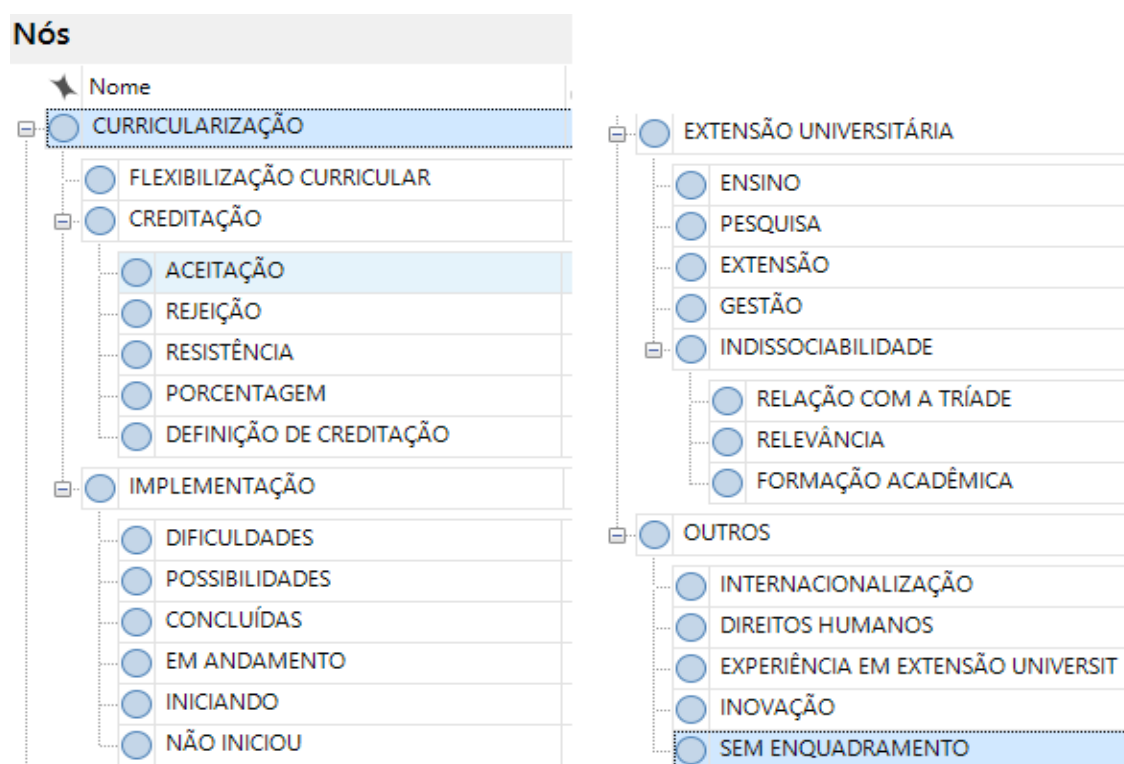
Figura 4 Subtemas gerados na análise temática das entrevistas



Fonte: Acervo do Pesquisador, 2018

4. Revisão dos temas - nessa fase procede-se ao refinamento dos temas. Alguns temas entrarão em colapso em outros temas, enquanto outros podem precisar ser divididos em componentes menores. Essa etapa tem dois níveis, no nível 1 realizamos a revisão dos dados codificados, relemos todos os dados que se encaixaram em cada tema para garantir que formassem um padrão coerente. Com os dados, se encaixados em cada tema de forma coerente, seguimos então para o nível 2. Nesse nível procedemos à revisão dos temas, onde consideramos cada tema em relação ao seu corpus de dados. Nesse momento, usamos o mapa temático que nos ajudou a visualizar a relação entre seus temas. Aqui fez-se necessário indagar se “as relações entre os temas refletiam o significado dos dados como um todo?”. Essa indagação surge diante do mapa temático gerado com os dados obtidos, e foi importante para a continuidade do processo de análise dos dados da pesquisa, em que os temas não explorados, ficaram como “OUTROS”, onde aparecem internacionalização; direitos humanos; inovação e extensão universitária, e “sem enquadramento”, onde estão hospedados falas que destoam do foco da pesquisa, ou mesmo sem nenhuma relação com a temática.

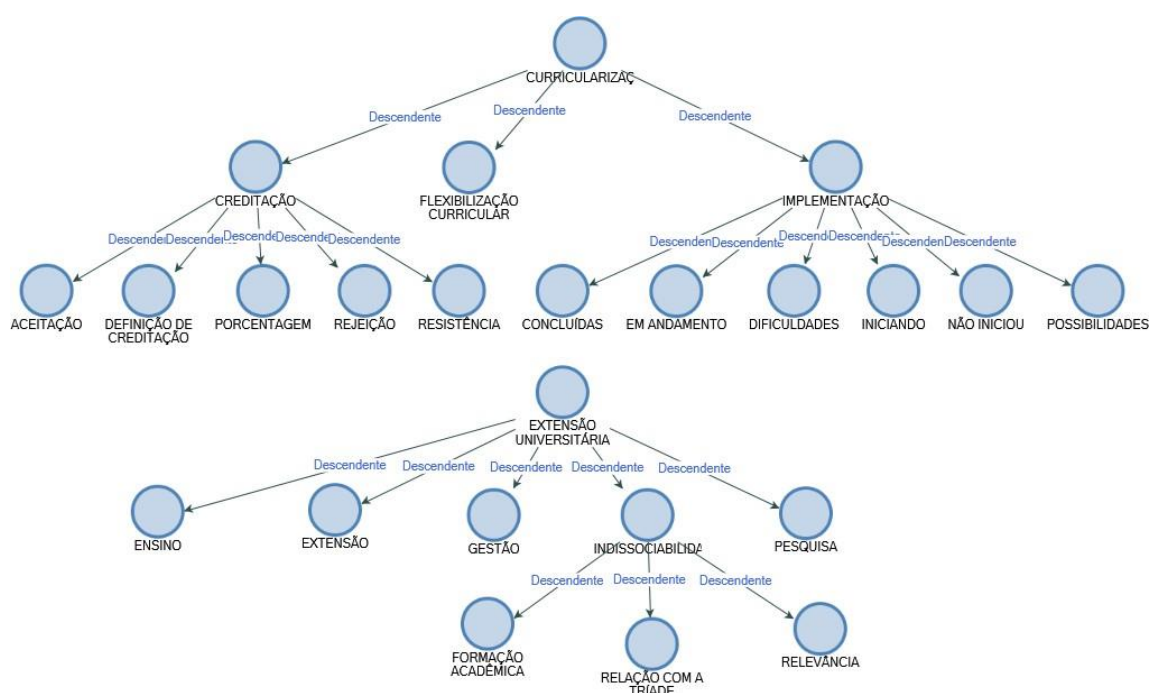
Figura 5 Revisão dos temas gerados na análise temática das entrevistas



Fonte: Acervo do Pesquisador, 2019

- Definição e nomeação dos temas - Nessa etapa, depois de muitas idas e voltas nas etapas anteriores, procedemos à captura da essência de cada tema e ao aspeto dos dados capturados para cada tema. Criamos uma narrativa geral com todos os dados, analisando cada tema e sua narrativa individual, avaliando como se encaixavam na narrativa geral. Avaliamos se algum dos temas continham ou não subtemas. Aqui nomeamos oficialmente os temas, que até então possuíam títulos iniciais e provisórios. Observamos que os nomes devem ser concisos, consistentes e dar ao leitor uma noção do tema, e os pesquisadores devem ser capazes de identificar claramente quais são, e quais não são seus temas (Braun & Clarke, 2006). Após a revisão contínua dos temas em relação aos dados, deve-se produzir um mapa temático final que apresentamos na figura 07.

Figura 6 Mapa temático final da análise das entrevistas



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019

6. Produção do relatório – etapa que envolveu a análise final e redação do relatório. O relatório nesse caso refere-se ao registro de todo o processo de sistematização da tese em questão.

A produção do relatório final de uma pesquisa nos remete diretamente à trajetória realizada desde as definições iniciais, como a problematização, questionamentos, objetivos e tudo mais que a envolve, nos mostrando, entre outras coisas, que os resultados de uma pesquisa geralmente expõem a análise de conceitos e ideias. Para realização desta investigação adotamos um conjunto de referenciais metodológicos e epistêmicos que transitam pelas teorias da pesquisa qualitativa, do currículo, da extensão universitária e da legislação da qual lançamos mão, donde, trazemos aspectos que nos permitiram inicialmente, compreender melhor a tese que escolhemos para essa tarefa acadêmica. Essa trajetória, nos impõe escolhas, que ao serem assumidas, revelam a intencionalidade da formação e o compromisso com um tipo de sociedade, que implica em escolhas que são eminentemente políticas, pois somos seres políticos em tudo o que fazemos.

CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, CURRICULARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Neste capítulo trazemos a revisão de literatura desta investigação. Segundo Oliveira e Ferreira (2014), “a revisão de literatura apresenta uma análise crítica aos estudos e trabalhos que foram publicados ou disponibilizados sobre o tema específico da investigação” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 47). Temos como objetivos deste capítulo da tese:

- ✓ Clarificação das ideias sobre o tema;
- ✓ Definição mais precisa do tema;
- ✓ Identificação da relevância do tema para a comunidade científica;
- ✓ Apresentação do estado da arte sobre o tema, principais autores e correntes de pensamento;
- ✓ Identificação das variáveis fundamentais;
- ✓ Percepção sobre se não se tratará de um tema já devidamente estudado (Oliveira & Ferreira, 2014, pp. 47-48).

O estado da arte ou estado do conhecimento, é um tipo de pesquisa, que, no Brasil, começou a ter reconhecimento científico no final do século XX, e sua característica é bibliográfica. Os trabalhos resultantes desse tipo de pesquisa têm como objetivo fazer o levantamento das produções científicas nas áreas do conhecimento de interesse do pesquisador.

Para o levantamento bibliográfico desta investigação, iniciamos pela definição da “seleção de palavras-chave, que são um conjunto de termos através dos quais o autor considera que pode encontrar as fontes que lhe interessam” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 48). Assim, decidimos pela utilização das palavras-chave ou descritores: extensão universitária; currículo; curricularização; flexibilização curricular.

Como ponto de partida para a revisão de literatura, levamos em consideração as questões da investigação e os objetivos apresentados, o que, nas considerações de Oliveira e Ferreira (2014), permite definir os parâmetros de pesquisa bem como as palavras-chave utilizadas. Uma revisão de literatura ampla, envolve sobretudo quatro passos:

- 1- Identificação de palavras-chave – resultam habitualmente da análise e reflexão sobre o tema e o problema previamente definidos;
- 2- Consulta a fontes secundárias – sua importância reside na disponibilidade de uma visão geral e rápida do assunto, permitindo uma primeira abordagem ao tema, mesmo que ainda com pouca profundidade, mas suficiente para contribuir com a tarefa de definição das palavras-chave;

3- Recolher fontes primárias, nas bases de dados – são todas as fontes oriundas de investigação original, e que normalmente são encontradas em forma de artigos. Para a seleção de referências relevantes, iniciamos pela leitura dos resumos do material selecionado. Assim, considerando o propósito da nossa investigação, fomos classificando a “literatura recolhida por níveis de importância”;

4- Leitura crítica e resumo da literatura – após a seleção das referências, realizamos uma leitura “ativa”, questionando, avaliando, repensando e sintetizando os textos, e ao mesmo tempo relacionando com os objetivos da investigação. Durante a leitura, fomos buscando temas, questões e pontos comuns e divergentes entre os autores escolhidos (Oliveira & Ferreira, 2014).

Definimos ainda, um recorte de tempo, onde elegemos o período de 2007 a 2018. E o campo de recolha dos textos circunscreveu-se aos bancos de dados da CAPES, SciELO, BDTD, RECAAP, Domínio Público e bibliotecas virtuais das IES públicas no Brasil, onde encontramos um total de noventa e seis trabalhos entre teses de doutoramento (TD); dissertações de mestrado (DM); artigos em periódicos indexados (AP); artigos publicados em livros de resumos ou anais de eventos (AT); e monografias (MG). No quadro que segue, apresentamos o número de TD e DM encontradas em cada um dos períodos referidos, num total de setenta e sete.

Quadro 3 Síntese do Estado do conhecimento no período de 2007 a 2018

PERÍODO	TD	DM	TOTAL
2007 a 2012	10	21	31
2013 a 2018	16	30	46
TOTAL	26	51	77

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019

2.1 Mapa da revisão da literatura: um breve estado do conhecimento

Para a etapa de mapeamento apresentamos o levantamento bibliográfico, cuja finalidade foi identificar todas as referências encontradas sobre o tema desta investigação. Escolhemos as referências sistematizadas por meio de artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidos no período de 2007 a 2018. Ressaltamos que o marco temporal para a recolha dos textos que alimentaram esse estado do conhecimento, se justifica considerando o Plano Nacional de Educação (PNE), que já no ano de 2001, previa 10% dos créditos curriculares para os cursos de graduação das IES no Brasil. Assim, optamos por trabalhar com uma década, contando

regressivamente, a partir de 2018, na perspectiva de Silva e Menezes (2001) que ao se referirem aos resultados do processo de busca e análise das publicações, observam que a revisão de literatura “permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa” (Silva & Menezes, 2001, p. 37). Como observa Coutinho (2018, p. 59), “o investigador nunca parte do zero. [...], a literatura publicada constitui um importante recurso para o investigador no processo de planificação, implementação e interpretação dos resultados da investigação que vai iniciar”.

Para Alves-Mazzotti (2002), a revisão de literatura tem dois propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. O material coletado pelo levantamento bibliográfico foi organizado por procedência, ou seja, fontes científicas e por opção, teses e dissertações, onde foram analisadas as produções bibliográficas na área da extensão universitária, com vistas à curricularização, e com isso, a partir do estado do conhecimento, vamos “[...], evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (Noronha & Ferreira, 2000, p. 191).

Oliveira e Ferreira (2014) observam que para a revisão de literatura, não há necessidade de uma cobertura exaustiva de toda a literatura existente. Isso porque certamente, nesta busca, muita coisa escaparia dado o volume de produções que aumenta com frequência. Deste modo, optamos por selecionar as teses e dissertações, onde no título, nas palavras-chave ou descritores apareçam: Extensão Universitária; Curricularização e Flexibilização curricular. Com essa observação, passamos ao tratamento das informações encontradas nesta etapa da investigação.

2.2 Extensão universitária, curricularização e flexibilização curricular: teses e dissertações produzidas entre 2007 e 2018 no Brasil

Apresentaremos e trataremos os textos encontrados, em blocos, ano a ano, proporcionando ao leitor um panorama do que foi encontrado sequencialmente e que compuseram o nosso recorte temporal para a revisão de literatura.

Quadro 4 Dissertações e teses produzidas em 2007

2007			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TIPO
Projetos Interdisciplinares de Extensão Universitária: ações transformadoras	Projetos; Extensão Universitária; Ações transformadoras.	Leliane Aparecida Castro Rocha	DM1
Atividade curricular de integração entre ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE): Anseios, conjunturas e contornos de inovações curriculares em movimento.	Educação superior; inovação curricular; flexibilização; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; diálogo disciplinar; complexidade.	Marcos Lopes de Souza	TD1

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

Em 2007, encontramos uma dissertação de mestrado (DM), intitulada: “Projetos Interdisciplinares de Extensão Universitária: ações transformadoras”, que analisa projetos de cunho social, desenvolvidos pela Extensão Universitária de uma Universidade privada, que atendem à comunidade do seu entorno. Os profissionais envolvidos nos projetos atuam de forma interdisciplinar, utilizando-se de cursos e disciplinas, com vistas a novos conhecimentos. A pesquisa tomou como base as novas teorias educacionais que estudam a extensão universitária, os projetos sociais e a interdisciplinaridade.

O segundo texto, “Atividades curriculares de integração entre ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE): Anseios, conjunturas e contornos de inovações curriculares em movimento” (TD), verificou-se que, como as atividades propostas, cumprem o objetivo a que se propõem, considerando a integração da universidade com o público externo e a promoção do acesso ao conhecimento do público externo. Utilizou-se a visão de Extensão de Paulo Freire. Ao final percebeu-se: 1) que alguns pontos de alinhamento entre a visão de extensão de Freire e características das ACIEPEs parecem estar difusos entre muitos dos referenciais da obra de Freire e do alcance pretendido com as ACIEPEs; 2) que as ACIEPEs cumprem seus objetivos, dentre eles: a) de propiciar uma formação ampliada ao aluno da UFSCar que lhe proporcione uma visão crítica que vá além da obtenção do conhecimento técnico; b) de proporcionar uma experiência enriquecedora aos vários atores envolvidos –alunos, docentes e público externo; c) de colaborar com objetivos institucionais de integração da universidade com o público externo e a promoção do acesso ao conhecimento; e d) de atuar no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e 3) possibilitou identificar nas ACIEPEs um modelo exitoso de espaço de formação, e disseminação, produção e reconstrução do conhecimento, que sugere diretrizes para levar esse modelo para disciplinas convencionais de graduação.

Quadro 5 Dissertações e teses produzidas em 2008

2008			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TIPO
Universidade e Extensão: a trajetória em um Centro Universitário.	Universidade; extensão universitária; pesquisa-ação.	Francisco Carlos Lopes da Silva	TD1
Campo do ensino jurídico e travessias para mudança de <i>habitus</i> . Desajustamentos e (des)construção do personagem.	Ensino jurídico; <i>habitus</i> ; campo; extensão universitária; experiência.	Mariana Rodrigues Veras	DM1
O lazer e sua articulação com a educação: Concepções de alunos e professores de um curso de extensão universitária sobre educação e envelhecimento.	Lazer; educação; envelhecimento.	Mônica Ferreira de Araújo	DM2

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

Em 2008, encontramos três trabalhos acadêmicos a partir dos descritores utilizados, sendo uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado. A tese de doutorado foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, e aparece com dois títulos que em grande medida se complementam. Teve como principal objetivo identificar a concepção de extensão universitária que fundamenta as práticas extensionistas do *locus* de pesquisa, ou seja um Centro Universitário. Para tanto, utilizou-se de procedimentos metodológicos como uma investigação bibliográfica e documental sobre as concepções, políticas, legislação e experiências relevantes na história do extensionismo mundial e brasileiro e a pesquisa-ação, na investigação de projetos de extensão universitária desenvolvidos no campo de pesquisa. As respostas da pesquisa apontam para a construção de uma extensão universitária sustentada na metodologia participativa, na flexibilização curricular, na práxis e complexidade e o entendimento das novas relações que estão se constituindo entre os processos de produção e transmissão do conhecimento e a definição do papel da universidade no mundo contemporâneo.

A dissertação de mestrado “Campo do ensino jurídico e travessias para mudança de *habitus*. Desajustamentos e (des)construção do personagem”, apresenta um estudo sócio-filosófico, analisando o espaço político-pedagógico de três experiências de extensão universitária da Faculdade de Direito da Universidade de Direito, levantando pistas para pensar a possibilidade da mudança de *habitus* no âmbito da formação do jurista. A extensão universitária se mostrou como um espaço pedagógico, com potencial para a efetivação de um projeto político pedagógico, de acordo com os princípios e eixos norteadores recomendados pelas diretrizes curriculares do Curso de Direito. Na pesquisa destaca-se, que as experiências analisadas articulam teoria e prática; saber acadêmico e saber popular e garantem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E conclui-se, que a extensão universitária, é um espaço marcado para a escuta de um direito que emerge da rua, do espaço público.

Na dissertação de mestrado, intitulada “O lazer e sua articulação com a educação: Concepções de alunos e professores de um curso de extensão universitária sobre educação e envelhecimento”, embora tenha como problemática a concepção de lazer para alunos e professores de um curso de extensão universitária sobre educação e envelhecimento, não há qualquer abordagem sobre a extensão universitária, seja de contextualização ou conceitualização.

Quadro 6 Dissertações e teses produzidas em 2009

2009			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TIPO
Contribuições e desafios para a formação universitária na área da saúde a partir de uma vivência extensionista interdisciplinar	Extensão universitária; Formação universitária; Solidariedade; Autonomia; Educação em saúde; Movimento Estudantil.	Mônica de Souza Netto	DM1
Curso de extensão universitária PROEPRE: Contribuição para formação de professores da creche.	Educação infantil. Creches. Desenvolvimento infantil. Formação de professores. Extensão universitária.	Roberta Rocha Borges	TD1
Gestão do conhecimento em projetos de extensão universitária direcionados às pessoas com deficiência	Gestão do Conhecimento. Pessoas com Deficiência. Extensão Universitária.	Luciano Lazzaris Fernandes	TD2

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

No ano de 2009, encontramos uma dissertação de mestrado e duas teses de doutorado. A dissertação intitulada “Contribuições e desafios para a formação universitária na área da saúde a partir de uma vivência extensionista interdisciplinar”, estudou e analisou contribuições e desafios para a formação na área da saúde na universidade, presentes nas percepções de estudantes envolvidos na atividade de extensão interdisciplinar 'Educação em saúde' da Universidade Federal de Santa Catarina no período de 2007-2008. Neste estudo, revelou-se que a Universidade carece de repensar sua função social, pois se apresenta distanciada desta realidade. Percebeu-se ainda, que a reforma curricular dos cursos da área da saúde tem limitações necessitando de avaliações sobre o que tem sido feito até então. Ainda se revelou um modelo de extensão universitária crítico e socialmente comprometido. Já o centro acadêmico, ou seja, o movimento estudantil aparece como espaço a ser valorizado na formação universitária, por promover, dentre outros, valores e atitudes de solidariedade e autonomia em contraponto ao modelo hegemônico “bancário”, individualista, tecnicista e fragmentado de formação na área da saúde. Por fim, evidenciou-se que a metodologia problematizadora de Paulo Freire, desenvolvida com os estudantes da atividade de extensão analisada, demonstrou contribuir para o esboço de um projeto a ser buscado no ensino superior onde todos os envolvidos, professores, estudantes e comunidade, se beneficiam por estarem em permanente formação.

A primeira tese de doutoramento “Curso de extensão universitária PROEPRE: Contribuição para

formação de professores da creche”, pesquisou a influência do Curso de Extensão Universitária (PROEPRE) na formação dos professores de creche. Fundamentado na teoria piagetiana, esse curso objetiva a formação continuada de professores de creche de acordo com os princípios pedagógicos do PROEPRE - Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e conta com a contribuição dos modelos curriculares oficiais das cidades de Reggio Emilia (Itália) e Barcelona (Espanha), da “Associação Criança” da Universidade do Minho, Braga (Portugal).

A segunda tese de doutoramento intitulada “Gestão do conhecimento em projetos de extensão universitária direcionados às pessoas com deficiência”, tem como objetivo geral analisar os processos de integração, aquisição e disseminação do conhecimento entre os serviços extensionistas da UFSC direcionados às pessoas com deficiência, bem como propor diretrizes para auxiliar esses processos, onde a população pesquisada foi composta por coordenadores de extensão e diretores do departamento ligados à extensão da UFSC. A pesquisa evidenciou que os projetos trabalham isoladamente; que existe a preocupação da equipe gestora na produção e disseminação do conhecimento colaborativo; que a extensão ao mesmo tempo que possibilita vivências concretas de aprendizagem, garante o retorno para a academia das necessidades da comunidade bem como de novos conhecimentos formando, nesse processo, uma espiral do conhecimento; que os projetos direcionados às pessoas com deficiência podem ser comparados aos sistemas adaptativos complexos; que há interesse de todos os coordenadores em participar de grupos para desenvolvimento de ações e políticas inclusivas na UFSC. A pesquisa ainda detectou um descaso das instituições públicas de ensino superior quanto ao Decreto 5296 de 02/12/04, no que tange a acessibilidade às páginas iniciais da web. E conclui o estudo propondo a criação de dois instrumentos: um núcleo de estudo, e um portal web que possam dar conta de todos os aspectos detectados na pesquisa.

Quadro 7 Dissertações e teses produzidas em 2010

2010			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TIPO
Extensão popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional.	Educação; formação universitária; extensão universitária; educação popular; movimentos sociais.	Pedro José Santos Carneiro Cruz	DM1
A extensão universitária e a formação médica: contribuições da experiência da participação no projeto Cananéia da UNIFESP	Educação médica, currículo, Relações comunidade – instituições	Carlos Francisco dos Santos Júnior	DM2
A extensão em uma universidade tecnológica: Docentes como agentes de mudanças.	Diagnóstico; Extensão Universitária; Docentes; UTFPR.	Angela Bernert Vивиurka	DM3
Para uma universidade socialmente	Extensão Universitária;	Hugo Ricardo	DM4

responsável: a extensão universitária como motor de desenvolvimento local: estudo exploratório da ITES – UFBA	Compromisso Social da Universidade; Incubação de Redes Locais de Economia Solidária; Desenvolvimento Local.	da Palma Coelho	
Tecendo uma manhã: O estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão.	Extensão universitária. Formação inicial de professores. Estágio supervisionado. Saberes docentes. Universidade.	Marise Marçalina de Castro Silva Rosa	TD1
Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB	Direitos Humanos; Extensão Universitária; Educação	Maria de Nazaré Tavares Zenaide	TD2

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

Em 2010, encontramos seis trabalhos, sendo quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Trataremos inicialmente das dissertações de mestrado. A primeira dissertação “Extensão popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional” foi desenvolvida no âmbito das experiências de extensão universitária na perspectiva da Educação Popular, denominadas de extensão popular. O objetivo geral foi o de analisar o significado pedagógico da participação estudantil na organização da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), para compreender como a participação no movimento contribui para a formação estudantil universitária. Nosso destaque para a pedagogia da ANEPOP, que visa inserir os estudantes em espaços de protagonismo com repercussões de amplitude nacional e com interfaces de ordem conjuntural.

A dissertação “A extensão universitária e a formação médica: contribuições da experiência da participação no projeto Cananéia da UNIFESP”, mostra a articulação da indissociabilidade entre ensino e extensão. A pesquisa estudou a articulação da Extensão Universitária a partir do Projeto Cananéia na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), realizado no município paulista que empresta nome ao projeto, onde a partir da ótica de discentes e gestores que participaram do Projeto Cananéia, objetivou caracterizar experiências educacionais que influenciaram o processo de formação, no âmbito do Curso de Medicina, da referida universidade, impactando significativamente a formação humanística, reflexiva, ética e social discente, promovendo reconhecimento da Extensão Universitária como campo para o fomento da pesquisa no contexto do SUS. Os relatos dos estudantes envolvidos no projeto, mostram que as atividades extensionistas podem aproximar a formação médica do perfil do egresso preconizado nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Medicina.

“A extensão em uma universidade tecnológica: Docentes como agentes de mudanças”, é a terceira dissertação de mestrado, e apresenta um diagnóstico da extensão universitária sob a ótica dos docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a partir de entrevistas realizadas com os gestores, com o intuito de verificar a concepção de extensão universitária existente na

Instituição. A pesquisa possibilitou conhecer o entendimento dos docentes em relação às ações extensionistas, a sua articulação com a sociedade, o uso dos recursos tecnológicos, e ainda verificar a opinião dos professores em relação ao desenvolvimento da cultura extensionista na Instituição. Conclui-se que a extensão não é considerada uma atividade menor em relação ao ensino e à pesquisa na Instituição; que os docentes não têm clareza a respeito do conceito e das funções da extensão universitária na instituição, e que há necessidade de esclarecimentos sobre a identidade da Instituição. Constatou-se que os resultados da pesquisa poderão contribuir para um repensar de estratégias que visem ao fortalecimento da função social da IES, para um maior envolvimento da comunidade interna, bem como para a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A quarta dissertação, aborda a Extensão Universitária como uma das funções menos conhecida e menos fortalecida da Universidade, ao mesmo tempo em que demonstra como este conceito prático pode contribuir para o fortalecimento de compromisso social da Universidade pública, e como a Extensão pode contribuir para o desenvolvimento local de comunidades vulneráveis. Tendo como título “Para uma universidade socialmente responsável: a extensão universitária como motor de desenvolvimento local: estudo exploratório da ITES – UFBA”, a pesquisa advém de dois projetos comunitários o Matarandiba e Cairu, ambos situados no Estado da Bahia no Brasil, e desenvolvidos pela Incubadora Tecnológica de Economia Solidária e Gestão do Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal da Bahia (ITES/UFBA).

As duas teses de doutorado, “Tecendo uma manhã: O estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão” e “Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB”, tratam respectivamente, das contribuições da Extensão Universitária na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Analisa-se a relação entre o desenvolvimento de atividades de extensão, no “Projeto Escola-Laboratório: uma alternativa para a melhoria do ensino fundamental”, durante o Estágio supervisionado em Docência do Ensino Fundamental, e, os possíveis saberes produzidos no campo acadêmico, a partir da perspectiva de Pierre Bourdieu que considera que o objeto de estudo se encontra situado num campo social. A pesquisa apresentou resultados que confirmam as ideias iniciais sobre a necessidade de articulação entre extensão universitária e o estágio supervisionado dos cursos de formação de professores. Comprovou a tese que a extensão universitária produz saberes necessários diferenciados e necessários aos futuros professores, e recomenda a inclusão da Extensão Universitária como elemento curricular obrigatório na formação de professores por meio do estágio supervisionado.

Na segunda tese, trata-se de um estudo de caso que analisa a inserção dos direitos humanos na educação superior, a partir da relação com os movimentos sociais e o poder público, e identificar as

configurações prático-educativas em direitos humanos no período da transição democrática do Brasil. A pesquisa comprovou que a extensão universitária tem se constituído não só como porta de entrada para a inserção dos direitos humanos na universidade, mas também tem comprometido a IES no processo de democratização interna, institucionalizando setores de promoção e defesa dos direitos humanos e cidadania.

Quadro 8 Dissertações e teses produzidas em 2011

2011			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TIPO
Educação popular, integralidade e formação em enfermagem no cenário da extensão universitária.	Educação em enfermagem; Educação popular; Saúde; Integralidade em saúde; Extensão universitária	Isaquier Macedo da Rosa	DM1
Compartilhamento de conhecimento: estudo em um grupo de extensão universitária	Compartilhar conhecimento. Extensão Universitária	Ana Alexandra Santos Delgado	DM2
As transformações no ensino na saúde: um estudo sobre a extensão universitária e sua relação com a formação do profissional de saúde para o SUS	Extensão universitária; Formação em saúde; Relação ensino-serviço.	Regina Lúcia Monteiro Henriques	TD1
Do humanismo ao assistencialismo: o CRUTAC no Estado Militar (1966-1985) (O caso do Rio Grande do Norte e do Maranhão)	Sociedade nordestina. Igreja católica. Doutrina social. Ditadura civil-militar. Extensão. Universidade. CRUTAC	Admário Luiz de Almeida	TD2

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

Encontramos para o ano de 2011 duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. A primeira dissertação de mestrado, “Educação popular, integralidade e formação em enfermagem no cenário da extensão universitária” utilizou a análise documental para investigar como a educação popular no cenário da Extensão Universitária, pode contribuir com o fortalecimento da integralidade na formação em enfermagem. Observou-se que a convivência das estudantes com os setores populares, geraram conhecimentos e práticas que instigaram mudanças na formação profissional e revelaram o SUS como política social e projeto de sociedade.

A segunda dissertação, “Compartilhamento de conhecimento: estudo em um grupo de Extensão Universitária”, traz contribuições com as pesquisas de caráter empírico que estudam os fatores que facilitam o processo de compartilhar conhecimento dentro de um grupo de extensão universitária. A pesquisa realizada por meio de revisão da literatura utiliza os fatores de oportunidade como fatores que influenciam no processo de compartilhar conhecimento. Apresenta o trabalho da universidade centralizada na extensão universitária, o processo de compartilhar conhecimento, os fatores que

influenciam nesse processo, e os fatores de oportunidade. A aplicação deste estudo é relevante tanto nos processos de Gestão do Conhecimento como para a Mídia do Conhecimento.

A primeira tese de doutorado, com o título “As transformações no ensino na saúde: um estudo sobre a extensão universitária e sua relação com a formação do profissional de saúde para o SUS”, trata dos processos de mudança na formação em saúde, especialmente das questões político estruturais da articulação do ensino e da extensão para a construção de estratégias de transformação dos cursos da área da saúde. Tem por objetivos analisar as perspectivas dos sujeitos envolvidos na transformação curricular no que diz respeito à articulação entre práticas de ensino, extensão universitária e saúde, a constituição de novos cenários de prática e sua relação com a extensão universitária, assim como examinar os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos processos políticos internos e externos às instituições de ensino.

A segunda tese intitulada “Do humanismo ao assistencialismo: o CRUTAC no Estado Militar (1966-1985) (O caso do Rio Grande do Norte e do Maranhão)”, analisa o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) que surgiu na segunda metade dos anos de 1960, no Rio Grande do Norte e, posteriormente, no Maranhão, em 1969, como alternativa de estágio, inicialmente na área de saúde, para os estudantes que estivessem concluindo seu curso. O CRUTAC foi absorvido pelo regime imposto ao Brasil em 1964, o qual procurou implantá-lo em outras universidades do país, mudando seu foco. Conclui-se que o CRUTAC tenha tido uma direção mais de promoção humana, a partir da realidade interiorana do estado do Maranhão; no geral, o programa assumiu uma característica assistencialista.

Quadro 9 Dissertações e teses produzidas em 2012

2012			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TIPO
Programa de Extensão Universitária: perspectivas emergentes na educação em ciências.	Extensão Universitária. Educação em Ciências. Ensino Superior.	Tatiane Vedoin Viero	DM1
Valorização da cosmovisão africana na escola: Narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses.	Cosmovisão Africana; Pesquisa-formação; Pret@gogia.	Rebeca de Alcântara e Silva Meijer	TD1
A contribuição da extensão universitária para a formação docente	Extensão universitária. Formação inicial docente. Desenvolvimento profissional docente.	Berenice Rocha Zabbot Garcia	TD2
Projeto de Extensão da FOB USP Rondônia e o pensamento crítico social na formação do fonoaudiólogo e odontólogo: uma ação educativa transformadora.	Projeto Extensão Universitária. Pensamento Paulo Freire. Saúde Coletiva.	Selma Aparecida Chaves Nunes	TD3

Avaliação Institucional da Extensão Universitária na UFPB: a regulação e a emancipação.	Educação Superior. Extensão Universitária. Emancipação. Regulação.	Rossana Maria Souto Maior Serrano	TD4
Saberes em Extensão universitária_ contradições tensões desafio e desassossegos	Universidade e Sociedade. Extensão Universitária. Sociologia das emergências. Encontro de saberes.	Nara Grivot Cabral	TD5

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

Em 2012, encontramos uma dissertação de mestrado intitulada “Programa de Extensão Universitária: perspectivas emergentes na educação em ciências”. Um estudo cujo o objetivo foi investigar como a extensão universitária realizada por meio do Programa de Extensão Universitária (ProExt), contribui com a socialização do conhecimento e o fortalecimento da extensão universitária no campo da educação em Ciências. Os resultados mostram a aproximação das atividades de extensão com as atividades de ensino, com ênfase na formação de professores de ciências que atuam no sistema educacional, assim como a divulgação dos saberes científicos. Ainda encontramos cinco teses de doutoramento.

A primeira, “Valorização da cosmovisão africana na escola: Narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses” com foco na valorização da Cosmovisão Africana no âmbito escolar em situação de formação de professores, considerando a Lei N. 10.639/2003, que versa sobre a inclusão do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Educação Básica. A segunda tese, “A contribuição da extensão universitária para a formação docente” investigou as possíveis contribuições da extensão universitária para a formação de professores. A análise dos dados revelou que a participação em atividades de extensão contribui para a formação inicial na medida em que estas atividades oportunizam experiências múltiplas para o exercício da docência. E que as experiências com a extensão se desdobram, repercutindo no desenvolvimento profissional dos professores que se percebem em contínua formação, o que é imprescindível na direção da autonomia desses sujeitos.

“Projeto de Extensão da FOB USP Rondônia e o pensamento crítico social na formação do fonoaudiólogo e odontólogo: uma ação educativa transformadora”, é a terceira tese a abordar a extensão universitária no ano de 2012. Esta abordagem deu-se a partir da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire, com docentes e discentes interagindo com a realidade, de onde apreendem e extraem o conteúdo da aprendizagem. Conclui-se que os discentes dialogam com a realidade local e respeitam a diversidade cultural e a autonomia dos seus atos. A quarta tese, “Avaliação Institucional da Extensão Universitária na UFPB: a regulação e a emancipação”, buscou elucidar como se processa a avaliação institucional no conjunto das políticas de educação superior e na extensão universitária da Universidade Federal da Paraíba, mostrando os tensionamentos em função da natureza, interesses, significados e

valores. A última tese, intitulada “Saberes em Extensão universitária: contradições, tensões, desafio e desassossegos”, buscou compreender as concepções e práticas da extensão universitária na perspectiva do encontro de saberes. Os resultados da pesquisa mostraram que as concepções e práticas da extensão universitária são plurais, inseridas em uma complexidade de relações que fazem parte do campo do saber.

Quadro 10 Dissertações e teses produzidas em 2013

2013			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TIPO
Educação emancipatória crítica: um ensaio sobre fetiche tecnológico na práxis docente.	Educação Emancipatória; Formação de Professores; Processo curricular; Tecnologia; Extensão Universitária	Rejane Lucia Loureiro Gadelha	DM1
Motivações e experiências de alunos em Projeto de Extensão Universitária em hospital pediátrico: o projeto Alunos Contadores de Histórias do IPPMG/ UFRJ.	Extensão universitária; Formação cidadã; Hospital pediátrico.	Sonia Steinhauser Motta	DM2
Extensão Universitária: Institucionalidade e Compromisso Social.	Institucionalidade; Extensão universitária; Compromisso social	Lenilza Alves Pereira Souza	DM3
Formação permanente de professores de química da EJA na perspectiva dialógico-problematizadora freireana.	Formação Permanente; Formação em Serviço; Formação Docente; Ensino de Química; Educação de Jovens e Adultos; EJA. Paulo Freire; Ludwik Fleck.	Marcelo Lambach	DM4
O impacto do REUNI sobre a gestão administrativa e financeira da Universidade de Brasília.	Universidades Federais; Reestruturação. Reforma; Universitária; Universidade de Brasília.	Marta Emília Teixeira	DM5
Desenvolvimento Curricular do Curso de Pedagogia da UEG (2000-2010).	Curso de Pedagogia; Políticas Curriculares Nacionais; Matriz Unificada da UEG.	Andréa Kochhann Machado	DM6
A Extensão Universitária e os entrelaços dos saberes	Extensão Universitária. Comunidade e universidade.	Alcides Leão Santos Júnior	TD1

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

Diferente do ano anterior, em 2013 encontramos mais dissertações de mestrado, seis no total, uma tese de doutorado. A primeira dissertação, “Educação Emancipatória Crítica: Um Ensaio Sobre Fetiche Tecnológico na Práxis Docente”, discute como a prática da formação docente emancipatória crítica pode ser contida diante o modelo educacional capitalista, ou como modelo emancipatório de comportamento reflexivo e crítico na formação humana se comporta diante do fetiche tecnológico, entendido como política estratégica, por permitir a reflexão crítica e abrir perspectivas, com limites e possibilidades, pela trajetória da tecnologia no que é desenvolvido nesta pesquisa como cultura digital.

A segunda dissertação, intitulada “Motivações e experiências de alunos em Projeto de Extensão Universitária em hospital pediátrico: o projeto Alunos Contadores de Histórias do IPPMG/ UFRJ”, investigou as motivações de alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para participar de um projeto de Extensão Universitária em um hospital pediátrico, assim como as contribuições percebidas pelos estudantes em relação às suas trajetórias pessoais e profissionais relacionadas à participação no projeto. Foram observadas dificuldades como a falta de flexibilização curricular, e a falta de conhecimento por parte dos discentes das propostas da Extensão Universitária.

“Extensão Universitária: Institucionalidade e Compromisso Social” é o título da terceira dissertação de mestrado que, analisou a extensão universitária, considerando a institucionalidade e o compromisso social. A pesquisa mostra que após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9.394/1996 a extensão configura-se como um elemento indispensável da identidade institucional. Os resultados mostram ainda que a institucionalização da extensão requer consonância com normas, critérios e referenciais teóricos, de suas finalidades e suas gestões pautadas pelas diretrizes curriculares nacionais. A quarta dissertação, “Formação permanente de professores de química da EJA na perspectiva dialógico-problematizadora freireana”, investiga as possibilidades, avanços e dificuldades na formação permanente desses professores, fundamentada nos princípios dialógico-problematizadores de Paulo Freire.

“O impacto do REUNI sobre a gestão administrativa e financeira da Universidade de Brasília” é a quinta dissertação de mestrado, cuja a finalidade é avaliar o impacto do projeto denominado Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior – REUNI, sobre a Universidade de Brasília. O estudo objetivou principalmente, avaliar os desdobramentos das metas alcançadas no âmbito da Universidade de Brasília e seus reflexos quanto ao financiamento das atividades que serão exigidas à manutenção de despesas básicas de custeio desenvolvido no âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão tendo em vista o potencial de inclusão social.

A última dissertação de mestrado, “Desenvolvimento Curricular do Curso de Pedagogia da UEG (2000-2010)”, analisou o desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia da UEG, considerando fragilidades e potencialidades decorrentes do processo e desenvolvimento da unificação curricular do curso. Os resultados mostraram que a unificação curricular está efetivada nos cursos de pedagogia investigados. Fragilidades como incoerências no PPC; falta de concursos públicos; formação continuada; pouca pesquisa, extensão e monitoria; tímida prática interdisciplinar, dentre outras foram diagnosticadas.

Por fim, temos a tese de doutorado: “A Extensão Universitária e os entre-laios dos saberes”. Na tese, o objeto de pesquisa foi a relação entre a universidade e a sociedade via extensão universitária a partir de ações de extensão universitária de cunho acadêmico, em especial a ACC, na visão dos estudantes egressos dos cursos de Graduação da UFBA. Objetivou ainda, apontar os antecedentes que repercutiram para a criação da ACC, na UFBA, a fim de historicizar sua origem; compreender o entre-laios dos saberes na visão dos estudantes egressos dos cursos de Graduação da UFBA, que participaram desta ação extensionista, e indicar que a partir das ações de extensão de cunho acadêmico há os indícios de uma Pedagogia dos entre-laios de saberes. Concluiu que na experiência da ACC há a construção de conhecimentos diferenciados dos predominantes nos espaços acadêmicos.

Quadro 11 Dissertações e teses produzidas em 2014

2014			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TIPO
Extensão Universitária em Campo: Possibilidades para a Formação dos Estudantes da Universidade Federal da Bahia.	Universidade; Universidade Federal da Bahia; Extensão Universitária; Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade; Situação de rua; Promoção da Saúde.	Gezilda Borges de Souza	DM1
A ginástica nos cursos de licenciaturas em educação física nas universidades federais do Rio Grande do Sul.	Ginástica Escolar; Currículo; Formação de Professores; Educação Física.	Mauricio Berndt Razeira	DM2
As contribuições da Extensão Universitária para o processo de aprendizagem, prática da Cidadania e Exercício Profissional	Aprendizagem; Atuação Profissional; Cidadania. Extensão Universitária; Projeto de Extensão.	Jacildo da Silva Duarte	DM3
A gestão do conhecimento na indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão: estudo em universidade brasileira	Gestão do conhecimento; Indissociabilidade; Ensino; Pesquisa; Extensão.	Sandro Bimbato Cesar	DM4
Extensão Universitária e Educação Básica: o caso do programa escola integrada – UFMG	Extensão universitária; educação básica; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interação dialógica; programa	Natalia Fraga Carvalhais	DM5

	escola integrada.		
Avaliação Translacional de Extensão em Núcleos Acadêmicos (ATENA): Estudo de casos múltiplos sobre a promoção do desenvolvimento infantil.	Avaliação de Programas de Saúde; Conhecimento (Produção; Aplicações); Desenvolvimento Infantil; Enfermagem; Ensino Superior	Alfredo Almeida Pina-Oliveira	TD1

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

Em 2104, encontramos cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. A primeira DM intitulada “Extensão Universitária em Campo: Possibilidades para a Formação dos Estudantes da Universidade Federal da Bahia”, buscou analisar os resultados ocorridos na formação dos alunos participantes da ACCS: Ações Interdisciplinares para a Promoção da Saúde e Qualidade de Vida da População em Situação de Rua do Centro Histórico de Salvador. Evidenciou-se na pesquisa a necessidade de ampliação de discussões sobre a extensão universitária, em especial os programas desenvolvidos em parceria com outros setores da sociedade, pois diferentes olhares acerca da extensão significam uma pluralidade conceitual e práticas diversas com variados posicionamentos políticos.

Na segunda dissertação, “A ginástica nos cursos de licenciaturas em educação física nas universidades federais do Rio Grande do Sul”, o objetivo foi analisar o desenvolvimento da Ginástica Escolar (GE) nos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, no que se refere a carga horária; semestres letivos em que são ofertadas; conteúdo; verificar se é tratada em outras atividades pedagógicas, tais como projetos de ensino, pesquisa e de extensão universitárias; examinar os currículos dos docentes na plataforma Lattes, focando em suas formações, projetos e produção científica na área.

A terceira dissertação, “As contribuições da Extensão Universitária para o processo de aprendizagem, prática da Cidadania e Exercício Profissional”, investiga as contribuições da extensão universitária no processo de aprendizagem, prática da cidadania e atuação profissional para acadêmicos da graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior. No resultado da pesquisa, é dado destaque para o papel relevante da extensão universitária no processo de aprendizagem com contribuições significativas para cidadania e prática profissional dos graduados. Observou-se, ainda, que a extensão universitária é uma eficiente forma de disponibilizar para a sociedade o conhecimento acadêmico, atendendo assim, questões sociais pontuais, contribuindo para redução de barreiras existentes entre o academicismo da universidade e o acesso à informação pela sociedade, sem caracterizar assistencialismo.

A quarta dissertação, “A gestão do conhecimento na indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão: estudo em universidade brasileira”, buscou identificar as práticas de gestão do conhecimento percebidas pelos agentes de atividades de ensino, pesquisa e extensão de uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais. Para tanto, propôs um modelo conceitual de investigação das práticas de gestão do conhecimento universitário com base no modelo das sete dimensões desenvolvido por Terra (2005) que engloba: (1) Visão e Estratégia – Alta Administração; (2) Cultura Organizacional; (3) Estrutura Organizacional; (4) Políticas de Recursos Humanos; (5) Sistemas de Informação; (6) Mensuração de Resultados; e (7) Aprendizado com o ambiente. Concluiu-se que a Universidade pesquisada está alinhada com as práticas da gestão do conhecimento. Assim, a contribuição desta pesquisa é servir como uma proposta a ser praticada pelas IES brasileiras para comprovar as práticas de gestão do conhecimento em apoio à materialização do princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, servindo de compartilhamento de conhecimento e base para os desafios educacionais do século XXI. Intitulada como “Extensão Universitária e Educação Básica: o caso do programa escola integrada – UFMG”, a quinta dissertação foi identificar e analisar a política de extensão universitária da UFMG e o cumprimento das citadas diretrizes. A pesquisa buscou compreender como a UFMG, a SMED/PBH e as escolas têm avaliado essa relação no desenvolvimento do PEI/PBH e se essa relação tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino fundamental em Belo Horizonte. Os resultados demonstram que a indissociabilidade depende da garantia de uma estrutura estável e apropriada na Universidade e nas escolas, e de acompanhamento das ações de extensão desenvolvidas com vistas à produção do conhecimento a respeito da experiência e promoção de condições formativas para os estudantes universitários.

Por fim, a tese de doutorado intitulada: “Avaliação Translacional de Extensão em Núcleos Acadêmicos (ATENA): Estudo de casos múltiplos sobre a promoção do desenvolvimento infantil”, buscou identificar nos cursos de graduação em Enfermagem, Educação Física, Fisioterapia, Pedagogia, Psicologia e Terapia Ocupacional, a incorporação dos conteúdos inovadores relacionados à promoção do desenvolvimento infantil no ensino, na pesquisa e na extensão, antes e depois de dois anos da participação da IES em projetos de intervenção local em municípios paulistas.

Quadro 12 Dissertações e teses produzidas em 2015

2015			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TIPO
Extensão Universitária na UFBA: ACC e a formação do estudante.	Extensão Universitária; Educação superior; Formação; Universidade; Papel social da Universidade.	Daisy Santos de Almeida	DM1
Universidade, escola e comunidade: construindo caminhos para uma educação do campo.	Educação do Campo; Extensão Universitária; Projeto Político Pedagógico; Contextualização.	Jaqueline Poliane Costa de Sousa	DM2
Extensão Universitária e sua Eficácia: estudo de caso do UnB Idiomas	Eficácia da Extensão Universitária, Avaliação de Políticas Extensionistas.	Maristela Abad	DM3

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

Em 2015 encontramos três dissertações de mestrado. A primeira, “Extensão Universitária na UFBA: ACC e a formação do estudante”, buscou caracterizar as Atividades Curriculares em Comunidade (ACCs) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que aconteceram nos anos de 2010 a 2012, bem como, identificar os possíveis impactos destas atividades, na formação dos alunos da UFBA, onde os resultados apontam que as ACCs constituem uma prática acadêmica com potencial para contribuir na formação do aluno da UFBA, principalmente no que tange a formação cidadã, com destaque para a necessidade de se discutir os conceitos, as práticas e as dificuldades enfrentadas no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ACCs, de modo a estimular a ampliação dessas atividades na universidade para que possam atingir plenamente seus propósitos.

“Universidade, escola e comunidade: construindo caminhos para uma educação do campo”, é a segunda dissertação encontrada, e tem como objeto de estudo as ações desenvolvidas pelo projeto A (re) significação do currículo nas escolas do campo: caminhos para contextualização e a repercussão das mesmas na construção de caminhos para uma educação contextualizada nas escolas do campo do município de Bananeiras-PB. O estudo objetivou analisar como as ações desenvolvidas pelo projeto em foco estão repercutindo na construção das propostas pedagógicas das escolas do campo envolvidas, e compreender como se deu o processo de aproximação entre a Universidade, Escola e Comunidade, na construção de caminhos para uma educação do campo; identificar as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão, na construção da PPP da escola, evidenciando os caminhos para uma educação contextualizada; e conhecer como se deu a participação dos sujeitos envolvidos no processo de construção das propostas pedagógicas curriculares. Destacamos a relação de aproximação e participação, resultando na ressignificação do PPP da escola pesquisada e em práticas educativas contextualizadas na educação do campo, por meio das ações desenvolvidas pelo projeto de extensão.

A última dissertação, “Extensão Universitária e sua Eficácia: estudo de caso do UnB Idiomas”

buscou avaliar a eficácia da Extensão Universitária em uma universidade federal, tendo como objeto da pesquisa o UnB Idiomas, Programa de Extensão da Universidade de Brasília, onde constatou-se a eficácia do Programa na dimensão do desenvolvimento de seus conhecimentos e propostas de solução para o atendimento das necessidades e expectativas da sociedade, conforme preconizado nas políticas de extensão da UnB e do Brasil.

Quadro 13 Dissertações e teses produzidas em 2016

2016			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TIPO
Atividades curriculares de integração ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de São Carlos: Práticas e significados à luz de Paulo Freire.	ACIEPE; Extensão Universitária; Acesso ao conhecimento; Produção de conhecimento; Paulo Freire.	Geraldo Biason Gomes	DM1
Reforma universitária e flexibilização curricular: Uma análise do REUNI no agreste alagoano.	REUNI; Flexibilização Curricular; Curso de Pedagogia; Universidade Federal de Alagoas.	Lavoisier Almeida dos Santos	DM2
Mapeamento quantitativo da evolução das atividades de extensão universitária, do ensino e da pesquisa realizadas pela Universidade Federal de Lavras no período de 2011 a 2015	Extensão Universitária. Ensino. Pesquisa. UFLA	Anderson de Oliveira Selvati	DM3
As contradições e tendências do processo de expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas e seus rebatimentos no Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios.	Ensino superior - Pesquisa; Formação profissional; Serviço Social; Extensão universitária	Marinês Coral	TD1
A avaliação da extensão universitária nas Universidades Federais da Bahia.	Avaliação; extensão universitária; universidades federais.	Mariana Andrea da Silva Casali Simões	TD2
Hipócrates do amanhã: As Ligas Acadêmicas de Medicina e a Educação Médica na UFC.	Educação Médica; Ligas Acadêmicas; Ensino; Pesquisa; Extensão; História; Memória; Práticas Culturais digitais.	Felipe Franklin de Lima Neto	TD3
A extensão em Universidades Comunitárias Católicas: tensões entre Ciência, Fé, Estado e Mercado	Extensão universitária. Universidades comunitárias católicas. Público não estatal. ICES.	Janaina Cristina de Jesus	TD4

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019

Para o ano de 2016, encontramos três dissertações de mestrado, e quatro teses de doutorado. A dissertação intitulada “Atividades curriculares de integração ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de São Carlos: Práticas e significados à luz de Paulo Freire”, verificou se as ACIEPEs cumprem o objetivo a que se propõem, no que se refere à integração da universidade com o público externo e a promoção do acesso ao conhecimento, visando motivar a participação do público externo.

A segunda dissertação, intitulada “Reforma Universitária e Flexibilização Curricular: uma análise do REUNI no Agreste alagoano”, analisou a implementação da flexibilização curricular no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. Como resultado, o estudo aponta que, apesar do argumento filosófico, defendido pelos autores do Projeto de Interiorização da UFAL (2005) para justificar a flexibilização curricular, de reorganizar a cabeça do aluno egresso do ensino médio, preparando-o para a vida universitária, a forma que a mesma foi operacionalizada revela o caráter economicista da expansão desse nível de ensino proposto pelo REUNI por meio do princípio de otimização, gerando uma série de dificuldades aos alunos e professores do referido Campus. Assim, conclui-se que a universidade que chega ao agreste alagoano realiza um movimento misto de aspectos positivos e negativos referentes ao processo de ampliação do acesso à educação superior no estado de Alagoas. Porém, seu modelo curricular, flexibilizado em troncos de conhecimento, materializa um modelo universitário precarizado que privilegia o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão.

A última dissertação, “Mapeamento quantitativo da evolução das atividades de Extensão Universitária do ensino e da pesquisa realizadas pela Universidade Federal de Lavras no período de 2011 a 2015”, mostra que as ações de extensão apresentaram um percentual de aumento em torno de 9% enquanto as de ensino e de pesquisa obtiveram cada uma um crescimento em torno de 30% de suas atividades. Mas ainda assim, concluiu-se que a UFLA realiza as atividades de extensão universitária, de ensino e de pesquisa, porém com uma maior apreciação nas atividades de ensino e de pesquisa e com uma menor consideração para as atividades de extensão.

A primeira tese, intitulada “As contradições e tendências do processo de expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas e seus rebatimentos no Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios” aborda a expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, nos anos 2000, onde se inclui o processo de interiorização da Universidade Federal de Alagoas (Ufal, o que permitiu concluir que a extensão na formação profissional em Serviço Social em Palmeira dos Índios atende a objetivos tanto do processo de interiorização da Ufal, como também da formação profissional orientada pelos princípios e pressupostos das Diretrizes Curriculares e do Projeto Ético-político profissional do Serviço Social.

A segunda tese de doutoramento, “A avaliação da extensão universitária nas Universidades

Federais da Bahia”, apresenta um estudo sobre a avaliação da extensão universitária em duas Universidades Federais da Bahia, com a intenção de desvelar o conceito de avaliação e de extensão universitária. Observou-se que a avaliação ainda não tem sido feita de modo sistemático e aprofundado, sendo uma temática pouco referida, e realizada predominantemente através de métodos quantitativos e com o objetivo primordial de medir e dimensionar. Seus resultados são pouco utilizados e servem para prestação de contas aos órgãos externos de controle e avaliação.

Passamos às duas últimas teses de doutoramento. A que se intitula “Hipócrates do amanhã: As Ligas Acadêmicas de Medicina e a Educação Médica na UFC”, problematiza o papel das ligas acadêmicas de medicina no processo de formação acadêmica e universitária do estudante de medicina. E a tese “A extensão em Universidades Comunitárias Católicas: tensões entre Ciência, Fé, Estado e Mercado”, analisou as múltiplas determinações que têm incidido nas concepções de extensão em Universidades Católicas que, a partir da aprovação da Lei federal nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, passam a compor um grupo específico no âmbito da educação superior, nomeadamente as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES). Percebeu-se que as concepções de extensão dessas Universidades, são determinadas pelas tensões entre elementos da Ciência, da Fé do Estado e, gradativamente, do Mercado, sendo que esses elementos também conformam a identidade dessas instituições. Isso põe em questão os paradoxos, dilemas e contradições que a demarcam historicamente e fazem da extensão também um campo de disputa de concepções de universidade e, no limite, de sociedade.

Quadro 14 Dissertações e teses produzidas em 2017

2017			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TIPO
Extensão Universitária: Concepções, regulamentações e potencialidade na formação de professores na UFSCar Sorocaba.	Extensão universitária; Professores – Formação; Relação Universidade-Sociedade.	André Luís Messetti Christofoletti	DM1
Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário-Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul.	Currículo; Projeto Comunitário; Curricularização da Extensão.	Ana Paula Fliegner dos Santos	DM2
A institucionalização da extensão na Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Universidade, extensão universitária, formação docente, assistencialismo.	Wanessa Cristina de Lacerda Landó	DM3
Avaliação dos projetos de extensão do Colégio Pedro II: indicadores de desempenho sociais e institucionais	Extensão Universitária, Educação, Projetos, Indicadores de Desempenho, Avaliação.	Sayonara Brito de Sousa	DM4

A Extensão Universitária e o ensino em saúde na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: uma análise dos projetos de extensão	Extensão universitária. Ensino em saúde. Princípios do SUS.	Juliana Rodrigues Bonifácio	DM5
A Responsabilidade Social da Biblioteconomia nas Ações de Extensão Universitária.	Responsabilidade Social Universitária; Extensão Universitária; Bibliotecários; Identidade profissional; Ciência da Informação; Biblioteconomia Social.	Elieny do Nascimento Silva	TD1

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

Em 2017 encontramos cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutoramento. Iniciamos com a dissertação intitulada “Extensão Universitária: Concepções, regulamentações e potencialidade na formação de professores na UFSCar Sorocaba”, que analisa as concepções de extensão presentes nos documentos que orientam os processos educativos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), trazendo uma discussão sobre a universidade, a formação de professores e a extensão universitária. Constatou-se a necessidade de reformulação dos PPP dos cursos de licenciatura no sentido de atender a meta estipulada pelo PNE de que 10% dos créditos curriculares no Ensino Superior estejam ligados a programas e atividades de extensão, até o ano de 2020. Destaca a necessidade de que as pesquisas voltadas para e com a extensão se tornem efetivas na universidade, onde o campo teórico e prático complementarmente, possibilite compartilhar conhecimentos com a comunidade, no sentido de tornar a universidade mais democrática, crítica, aberta à população e às demandas sociais.

A segunda dissertação intitulada, “Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário- Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul”, apresenta como resultados os impactos na formação dos sujeitos ao vivenciarem projetos sociais em sua Graduação, que, por sua vez, contribuem significativamente para a formação humana e solidária dos estudantes envolvidos. Ressalta que a curricularização da extensão deva fazer parte da formação de todos os estudantes, independentemente de seu curso ou área de atuação. “A institucionalização da extensão na Universidade Estadual de Goiás (UEG)” é a terceira dissertação de mestrado que resulta da pesquisa e estudos desenvolvidos sobre a institucionalização da extensão universitária, com destaque para a reflexão sobre a educação superior no contexto da sociedade goiana e as particularidades da inserção social da Universidade do Estado de Goiás (UEG).

“Avaliação dos projetos de extensão do Colégio Pedro II: indicadores de desempenho sociais e institucionais” é a quarta dissertação, investiga a avaliação dos projetos de extensão do Colégio Pedro II, com o objetivo de propor indicadores sociais e institucionais para avaliação dos projetos de extensão

do referido colégio. A última dissertação, “A Extensão Universitária e o ensino em saúde na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: uma análise dos projetos de extensão”, apresenta reflexões sobre as práticas da extensão universitária na formação em saúde na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Quanto à articulação ensino, pesquisa e extensão, verificou-se que a associação com o ensino se restringe às temáticas trabalhadas nas unidades curriculares, a respeito da relação com a pesquisa reconhece-se a importância das ações extensionistas para a compreensão, análise e estudo de possíveis intervenções para o enfrentamento dos problemas/demandas apresentados na comunidade.

Por fim, a tese de doutorado intitulada “A Responsabilidade Social da Biblioteconomia nas Ações de Extensão Universitária”, analisou a responsabilidade social universitária, por meio das ações extensionistas – no formato programas e projetos, sua operacionalização nos cursos de Biblioteconomia, e suas derivações das Universidades Federais da região Nordeste do Brasil. Investigou ainda a relevância dessas ações para a formação cidadã discente e visibilidade social bibliotecária, concluindo-se que a ação extensionista precisa atingir a finalidade de disseminação do conhecimento produzido nas universidades para as comunidades e sua inserção efetiva na formação acadêmica.

Quadro 15 Dissertações e teses produzidas em 2018

2018			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TIPO
Gestão ambiental em instituições de ensino superior: o caso da Universidade Federal do Acre.	IES; UFAC; Impactos ambientais.	Anajara Rodrigues Ferreira	DM1
Gestão universitária: Um estudo sobre o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Estadual de Londrina.	Ensino superior; Administração; Estado; Universidades e faculdades.	Thaís Andrade Horiye	DM2
Mecanismos de reprodução das assimetrias de gênero no campo acadêmico: A formação universitária e a atuação profissional no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Viçosa – MG.	Mulheres na ciência; Mulheres cientistas; Formação profissional; Condições sociais; Discriminação de sexo.	Janayna Avelar Motta	DM3
Avaliação da Extensão Universitária: uma proposta para as ações de extensão da Universidade Federal de Santa Maria.	Extensão Universitária. Avaliação. Ações.	Eron da Silva Domingues	DM4
Projeto de extensão universitária sorriso de plantão: empatia e formação profissional em saúde.	Profissional em saúde Projeto Sorriso de Plantão – Empatia dos Acadêmicos Ludoterapia	Maria Rosa da Silva	DM5

	Interdisciplinaridade Extensão universitária – UFAL		
A prática do canto coral no ambiente da extensão universitária: um caminho para a educação interprofissional.	Extensão universitária Canto coral Educação interprofissional Prática colaborativa	Rodrigo Andrade Teixeira	DM6
Contribuições da Extensão Universitária para o ecodesenvolvimento: o caso do setor litoral da UFPR.	Extensão Universitária. Ecodesenvolvimento. Litoral do Paraná.	Rangel Angelotti	TD1
Trajetórias de formação construídas a partir dos projetos de Extensão Universitária: o olhar dos egressos do curso de licenciatura em educação física da FCT/UNESP	Formação inicial de professores. Extensão universitária. Educação física adaptada. Histórias de vida. Trajetória profissional.	Paulo Roberto Brancatti	TD2
Do Quilombo Sítio Veiga à Universidade: uma experiência extensionista antirracista no Sertão Central cearense.	Educação antirracista Extensão universitária Experiência antirracista	Cristiane Sousa da Silva	TD3
Histórias (musicais) de vida: as experiências de jovens participantes de um projeto de Extensão Universitária em diálogo com Guattari e Vigotski	Educação Musical. Histórias de Vida. Processos de Singularização. Teoria Histórico-cultural	Ilana Assbú Linhales Rangel	TD4

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

Para o último ano do nosso recorte temporal para a organização da revisão de literatura da pesquisa, encontramos seis dissertações de mestrado e quatro teses de doutoramento. A primeira dissertação intitula-se “Gestão ambiental em instituições de ensino superior: o caso da Universidade Federal do Acre”; analisa a presença da gestão ambiental nas estruturas curriculares dos cursos de graduação, nas ações de extensão desenvolvidas nos projetos de pesquisa e nas atividades operacionais realizadas no campus Rio Branco da Universidade Federal do Acre (UFAC). Os dados coletados, analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, identificaram que, dos 33 cursos de graduação oferecidos pela Ufac, 75,76% deles apresentam alguma disciplina na sua estrutura curricular que aborda a temática ambiental. Por outro lado, foram identificadas poucas ações de extensão e poucos projetos de pesquisa relacionados às questões ambientais do campus.

A segunda dissertação, intitulada “Gestão universitária: Um estudo sobre o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Estadual de Londrina”, é motivada a partir de preocupações com o momento de precarização que a universidade passa neste tempo histórico. Analisa a gestão universitária, a fim de identificar quais os modelos de gestão, modelos de práticas

administrativas e organizacionais. Os resultados encontrados, foram analisados com o intuito de identificar aproximações e distanciamentos entre o que é estabelecido legalmente e o que foi revelado nas representações dos entrevistados, bem como as contradições e, ainda, as potencialidades e fragilidades desta gestão.

A terceira dissertação de mestrado, trata de “Mecanismos de reprodução das assimetrias de gênero no campo acadêmico: A formação universitária e a atuação profissional no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Viçosa – MG”, ao verificar até que ponto se concretizou a presença das mulheres nas ciências, no mundo moderno. A pesquisa buscou compreender como se efetiva a participação de homens e mulheres no campo acadêmico, tanto no âmbito da formação acadêmica, como no âmbito relativo à atuação profissional enquanto docentes no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Viçosa. As análises constataram que há uma hierarquização institucional nas ciências que se concretizou culturalmente e socialmente por meio das relações de poder das estruturas científicas.

A pesquisa intitulada “Avaliação da Extensão Universitária: uma proposta para as ações de extensão da Universidade Federal de Santa Maria”, a partir do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, propôs instrumentos para a avaliação das ações de extensão na UFSM. Ao não encontrar modelos consolidados para a avaliação de ações de extensão no Brasil, a pesquisadora deparou-se com formulários e critérios para os processos em âmbito nacional, que envolvem as ações de extensão desde a sua concepção até à finalização. Com estas informações foi possível propor um modelo de avaliação, conforme o objetivo da pesquisa.

A quinta dissertação de mestrado, “Projeto de extensão universitária sorriso de plantão: empatia e formação profissional em saúde”, analisa como o projeto institui a interdisciplinaridade como um eixo organizador das práticas de saúde e para estimular nos acadêmicos valores de empatia, senso crítico, reflexivo, tomada de decisão e solidariedade, perante as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Política Nacional de Extensão Universitária. A última dissertação de mestrado, “A prática do canto coral no ambiente da extensão universitária: um caminho para a educação interprofissional”, buscou identificar a percepção de discentes participantes do Coral da UNCISAL, acerca da relação entre a prática do canto coral e a educação interprofissional. Concluiu-se que a prática do canto coral favorece o desenvolvimento de habilidades e aspectos pertinentes à formação interprofissional, passíveis de aplicação para a prática colaborativa na saúde.

A primeira tese de doutoramento, encontrada em 2018, intitula-se “Contribuições da Extensão Universitária para o ecodesenvolvimento: o caso do setor litoral da UFPR”; buscou avaliar como os projetos de Extensão do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná atendem a missão da universidade de contribuir para o desenvolvimento regional analisado. A segunda tese: “Trajetórias de

formação construídas a partir dos projetos de Extensão Universitária: o olhar dos egressos do curso de licenciatura em educação física da FCT/UNESP”, teve como principal objetivo identificar e analisar, sob a perspectiva dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, as contribuições da participação em projetos de Extensão Universitária para a formação e construção de suas trajetórias profissionais.

”Do Quilombo Sítio Veiga à Universidade: uma experiência extensionista antirracista no Sertão Central cearense”, assim se intitula a terceira tese de doutoramento, que analisou as ações extensionistas do Núcleo Multidisciplinar em Ensino Quilombola (Numeq) e sua contribuição para uma educação antirracista no ensino superior privado em Quixadá-CE. Pelos resultados, pôde-se notar que o projeto de extensão permitiu, a partir das leituras, reflexões e vivências, que os/as estudantes e professores/as tivessem uma visão abrangente e uma consciência política e histórica acerca das opressões, mais especificamente do racismo.

A última tese, intitula-se “Histórias (musicais) de vida: as experiências de jovens participantes de um projeto de Extensão Universitária em diálogo com Guattari e Vigotski”, e investigou em que medida as experiências vividas em um projeto de extensão universitária provocaram impactos na formação pessoal e profissional dos seus jovens participantes. Investigou também de que maneira a análise desses impactos poderia colaborar para a reflexão acerca da prática pedagógica no ambiente escolar. Como resultado, estão a afirmação e a importância desses pensamentos para a escola, de modo a fazer emergir novas e necessárias práticas pedagógicas que contribuam para a composição da trajetória de sujeitos fortalecidos pela construção e troca coletiva de saberes, múltiplos e heterogêneos, e pelos processos de singularização, tendo em vista a possibilidade do surgimento de outra sociedade mais justa, solidária e igualitária.

O formato escolhido para a organização desta revisão de literatura, definimos depois de travar alguns debates com teóricos como Alves-Mazzotti (2006) que ao tratar da revisão bibliográfica em teses e dissertações apresenta alguns tipos de revisão de literatura, encontrados com frequência em relatórios acadêmicos, e que, segundo a pesquisadora não cumprem com o propósito ou com o que se espera de uma revisão de literatura.

A partir daí surgiram novas inquietações, que envolviam a revisão da literatura e a extensão universitária no Brasil, não apenas como objeto na pesquisa, mas cumprindo com o que temos defendido e nos esforçado para consolidar, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Apresentar ao leitor e poder transitar pelas produções que envolvem dissertações e teses de doutorado, nos é muito caro e importante. Trata-se de dar visibilidade a esta produção ao mesmo tempo em que trabalhamos com a contextualização do problema em estudo e com a análise do referencial teórico. Não significa apenas uma revisão de literatura, mas por certo um encontro com a

extensão universitária, pois como defende Sousa Santos (2010, p.73), “a área da extensão vai ter num futuro próximo um significado muito especial”, e que adotamos para as considerações finais do capítulo.

Sugerimos que esse significado especial reportado por Sousa Santos (2010), esteja especificamente na curricularização/creditação da extensão universitária, pois mesmo estando num momento crítico de capitalismo global, com possibilidades de transformar a universidade numa vasta agência de extensão, a serviço deste capitalismo, o processo de curricularização/creditação da extensão universitária pode conferir uma centralidade as atividades de extensão com implicações de toda ordem, passando pelas carreiras docentes e de formação discente. Ainda reiterando Sousa Santos (2010, p. 73), ao atribuir “às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural”, considerando a vasta área que é envolvida pela extensão universitária como movimentos sociais; comunidades locais, regionais e internacionais; setores públicos e privados, tal como pudemos constatar na revisão do estado da arte ao longo dos últimos dez anos. O mesmo autor ressalta que o setor privado, nesse caso não seja para atividades rentáveis, mas de parcerias e “[...] apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (Sousa Santos, 2010, p. 74).

Considerando estas observações/provocações de Boaventura Sousa Santos (2010), a nosso ver, o processo de curricularização/creditação da extensão universitária deve alinhar-se ao o que denomina “ecologia de saberes”, que pode ser considerada uma “revolução epistemológica no seio da universidade”, que “consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, africana, oriental, etc) que circulam na sociedade” (Sousa Santos, 2010, p.76). A ecologia de saberes aqui tratada, em grande medida perpassa as pesquisas trazidas nessa revisão de literatura, originando uma “nova convivência ativa de saberes”, que não somente conhecimento científico, mas também conhecimentos práticos, remetendo à justiça cognitiva, “cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes” (Sousa Santos, 2010, p. 77).

Eis a máxima que temos defendido, e que em alguma medida encontramos nos trabalhos que fazem parte desta revisão de literatura, e que por certo é o nosso grande desafio na consolidação da curricularização/creditação da extensão universitária no Brasil.

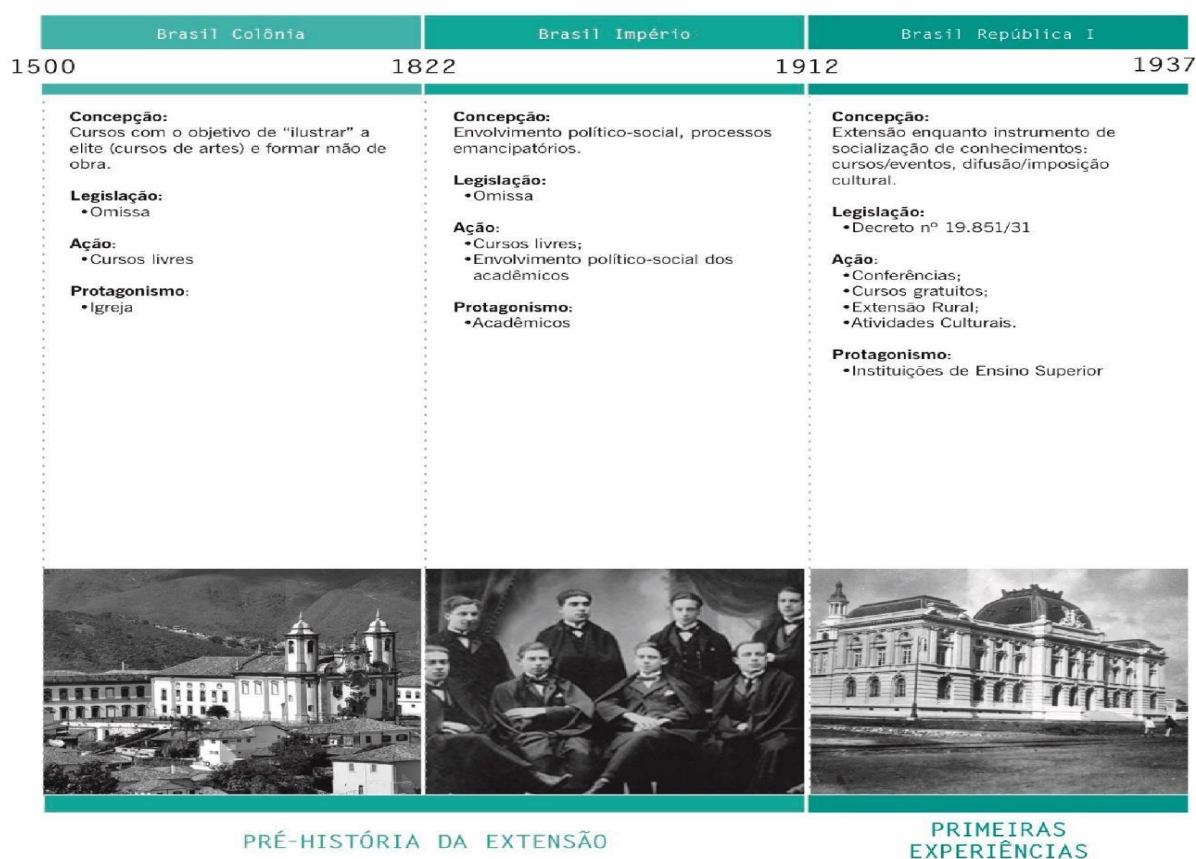
Na sequência trazemos uma breve narrativa abordando a história da Extensão Universitária, com

ênfase para a América Latina, Brasil e o estado de Santa Catarina, trazendo também, experiências desenvolvidas no período medieval, com destaque para os relatos mais recentes, desde o século XX, mas com abordagens que passam pelo século XIII.

CAPÍTULO III – MARCOS HISTÓRICOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ORIGEM, RUPTURAS E TRANSFORMAÇÕES

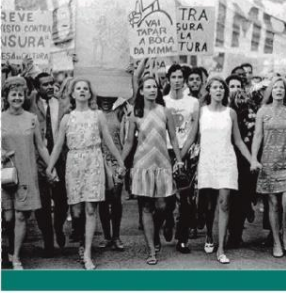
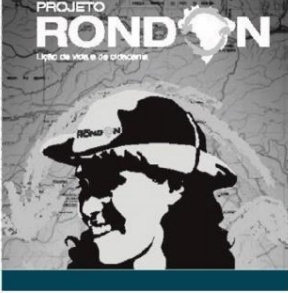
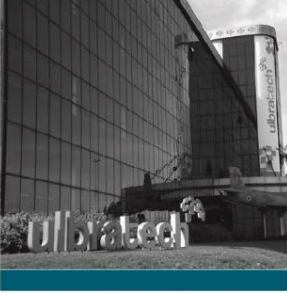
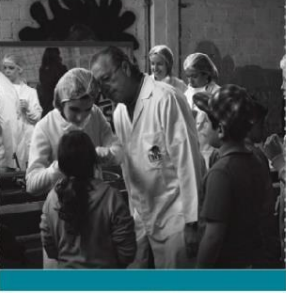
Abordamos neste capítulo, sem a preocupação de fidelidade a uma abordagem linear da história, uma vez que ao nosso ver, abordagem que fazemos mistura os fatos e períodos sempre que necessário. Damos destaque à relevância da Extensão Universitária ao longo do tempo, trazendo a sua trajetória no mundo, na América Latina; e no Brasil. Referimos marcos de origem, rupturas, transformações e suas contribuições para o ensino superior e para a sociedade, especialmente no Brasil. Neste sentido, abordamos as primeiras experiências desenvolvidas num período ainda distante, considerado a pré-história da extensão, conforme já observar nas figuras 08 e 09 a seguir, que mostram a cronologia da extensão no Brasil.

Figura 7 Cronologia da Extensão no Brasil – 1



Fonte: elaborado pela autora; diagramado por Guidali (2016).

Figura 8 Cronologia da Extensão no Brasil – 2

Brasil República II	Brasil República III	Brasil República IV	Brasil contemporâneo
1937	1964	1985	2014
Concepção: Participação política, cidadã, educação crítica e emancipação popular capitaneada pela União Nacional de Estudantes no período de 1956-1964, desvinculada da universidade. Institucionalização da extensão a partir de sua redução a cursos dirigidos, de modo geral, a uma clientela já ligada à universidade. Legislação: • Declaração da Bahia, 1961 • Lei 4.024/61 (Art. 69) Ação: • Conferências; • Cursos gratuitos à população em geral; • Extensão Rural; • Movimentos Culturais e Políticos / compromisso social da universidade; • Prestação de serviços; • Promoção e Defesa de Direitos. Protagonismo: • Movimento Estudantil	Concepção: Prestação de serviços de desenvolvimento às comunidades, formação curricular complementar dos acadêmicos/cursos. Legislação: • Lei 5540/68 (Art. 20 e 40) • 1º Plano de Trabalho da Extensão Universitária (1975) Ação: • Conferências e Cursos; • Prestação de serviços de desenvolvimento (Projeto Rondon/CRUTAC) Protagonismo: • Estado	Concepção: Articuladora do ensino e da pesquisa; venda de serviços; projeção social da universidade; cursos/eventos. Legislação: • Constituição Federal de 1988 (Art. 207) • Lei nº 9.394/96 (Art. 43) Ação: • Cursos; • Eventos; • Prestação de serviços à comunidade; • Venda de Serviços/Extensão Tecnológica; • Programas e Projetos Protagonismo: • Instituições de Ensino • Mercado	Concepção: Extensão enquanto função acadêmica, princípio e processo de aprendizagem, integrada ao currículo, efetivamente indissociável à pesquisa e ao ensino, diálogo e compromisso social. Legislação: • Lei 13.005/2014 Ação: • Programas e Projetos de relevância social integrados ao currículo Protagonismo: • Estado • Instituições de Ensino • Movimento Estudantil • Sociedade
			
EXTENSÃO POLÍTICO-ACADÊMICA	EXTENSÃO "CÍVICA"	EXTENSÃO "EMPREENDEDORA"	EXTENSÃO SOCIAL-ACADÊMICA

Fonte: elaborado pela autora; diagramado por Guidali (2016).

3.1 A extensão universitária no mundo, na América Latina e no Brasil

Considerando esta cronologia, temos que as universidades surgem por iniciativa da igreja católica, como extensão dos colégios episcopais, entre os séculos XII e XIII na Europa cristã, estando este feito eclesiástico, entre os principais acontecimentos da Idade Média, período em que se destacaram o liceu de Atenas dentre outras instituições, onde os jovens deveriam dominar as sete artes liberais. O acadêmico da universidade medieval era conhecido como artista, ou seja, alguém que dominava as artes liberais. As primeiras universidades habitualmente citadas são as de Paris na França, Bolonha na Itália, Oxford e Cambridge na Inglaterra. A universidade de Paris destacou-se no século XIII pelos estudos avançados em teologia e artes, enquanto Bolonha, no mesmo período,

destacou-se pelos estudos em direito (Pernoud, 1996).

Para Sampaio (2004) a extensão universitária repercute inicialmente na Inglaterra, com o surgimento das Universidades Populares que ficaram reconhecidas como forma de Extensão Universitária. “As Universidades Populares se estenderam a outros países da Europa, como a Espanha, onde a Universidade de Oviedo foi fundamental para a extensão latino-americano. Essa extensão inglesa invadiu os Estados Unidos com prestação de serviços técnicos, educação permanente, difusão técnico-científica, cursos noturnos, entre outras” (Sampaio, 2004, p. 3).

“A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade. Começando por Nottingham – a terra de Robin Hood –, Derby e Leicester, seus cursos de Literatura, Ciências Físicas e Economia Política logo angariaram vasta clientela e, em pouco tempo, atingiam todos os recantos do país. Quase ao mesmo tempo outra vertente surgia em Oxford, com atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza. As primeiras ações tiveram lugar em Londres e logo se expandiram para regiões de concentração operária. Os trabalhadores das minas de Northumberland, por exemplo, contrataram em 1883 uma série de cursos de história. O século de Péricles foi apresentado no centro manufatureiro de Sheffield, a tragédia grega foi oferecida aos mineiros de carvão de Newcastle e aula de Astronomia aos operários de Hampshire” (Mirra, 2009, p. 77).

No século XVIII, como retorno às demandas sociais, que surgiram com o “advento da Revolução Industrial”, a universidade medieval cede espaço para a universidade moderna (Sousa, 2000, p. 14).

Temos na sequência, no século XIX, uma nova concepção de educação, onde a preocupação das universidades passa a ser com a prestação de serviços a ser ofertado às comunidades, com ênfase na formação continuada para toda a vida, formação esta que não estivesse restrita a infância. Sousa (2000, p. 14) observa, que “foi neste contexto que surgiu a extensão como atividade da universidade como instituição. A universidade Inglesa viu-se obrigada a responder às demandas sociais e diversificar suas atividades, não ficando limitada à função única de formação das elites”, tendo assim que assumir “a preparação técnica que o novo modo de produção exigia”. Relatos mais recentes mostram que na segunda metade do século XIX, na Inglaterra, a extensão universitária era vinculada a uma nova ideia, a da educação continuada (Santos, 2012), porém com o mesmo propósito inicial, o de atender os menos favorecidos, aproximando a cultura das pessoas. Neste contexto, em 1867, na Universidade de Cambridge, a Extensão Universitária é absorvida nas estruturas da universidade como componente educativa e de formação.

Sousa (2000), destaca que nas Américas a Extensão chega de maneira diferente, voltada à

prestação de serviços, encontrando terreno fértil para seu desenvolvimento e consolidação. Temos assim, a adaptação do modelo europeu na universidade nas Américas; a universidade norte-americana copia o modelo das atividades de pesquisa da universidade alemã, entusiasmada com o modelo da universidade inglesa, de onde replica a ideia de extensão rural e urbana. As universidades Latino-Americanas adotam o modelo francês, “apesar de esvaziado do seu conteúdo político de unificação cultural, servindo como instrumento de solidificação da ordem vigente e não como agente de transformação” (Sousa, 2000, p. 14). Por seu turno, Faria (2001, p. 14) relata que ações envolvendo as igrejas católicas, com a população menos favorecida, tem como referência o mosteiro de Alcobaça em Portugal no ano de 1269, modelo que foi adotado pelos colégios jesuítas no período colonial na América Latina para a extensão.

A presença de universidades no mundo hispano-americano remete às origens do domínio colonial, e referem-se às heranças culturais europeias no Novo Mundo. A Real Pontificia Universidade do México e a Universidade de São Marcos em Lima, fundadas em 1551, e a Universidade de Córdoba, em 1621, são algumas das mais antigas instituições de ensino que as Américas conheceram. No entanto, o destaque mais significativo ocorre na história quase três séculos mais tarde, em 1918 precisamente, com o Manifesto de Córdoba, na Argentina. Este manifesto constitui o marco de luta da reforma na Universidade Latino-Americana, cujo legado está em assumir seu compromisso social, referenciando politicamente as universidades latino americanas, e colocando a Extensão Universitária em evidência, com a criação de Universidades Populares (Rocha, 2001). Este contexto fica documentado no que colocam os estudantes durante o Primeiro Congresso Internacional dos Estudantes em 1921 no México, argumentando que a:

“[...] la extensión universitaria es una obligación de las asociaciones estudiantiles, puesto que la primera y fundamental acción que el estudiante deve desarrollar em la sociedade es difundir la cultura que de ella há recebido entre quienes la han minister, [...] El congreso Internacional de Estudiantes declara que es una obligación de los estudiantes el establecimiento de Universidades populares que estén libres de todo el espíritu dogmático y partidista y que intervengan em los conflictos obreros em los modernos postulados de la justicia social (Resoluciones del Primero Congreso Internacional de los Estudiantes, 1921)” (Rocha, 2001, p. 19).

No início do século XX, a Universidade de Córdoba ainda mantinha características do período colonial, mantendo o conservadorismo como uma das marcas principais da Universidade e da cidade, remontando-se a ligação com os jesuítas e a resistência a mudanças de procedimentos durante o período das lutas pela independência. Freitas Neto (2011) relata, que de acordo com o pesquisador Carlos Tünnermann Bernheim, o sistema universitário argentino às vésperas do movimento de 1918, já observava a inquietação estudantil; era composto por três universidades nacionais: Córdoba, Buenos

Aires e La Plata, e duas provinciais: Santa Fe e Tucumán. Destacamos que a Universidade de Córdoba, fundada em 1613, se apresentava como fortemente clerical, expressando um conjunto de tensões diante da situação política mundial, levando os estudantes a organizarem o movimento da Reforma Universitária.

O movimento da Reforma Universitária ocorreu em três etapas que expressam diferentes avanços na consciência do movimento estudantil. A primeira etapa se inicia no final de 1917, com um abaixo assinado dos estudantes, dirigido ao Ministério de Instrução Pública, solicitando a democratização do sistema de cátedras, a liberdade de cátedra. Não tendo sido atendida as demandas, em 1918 o movimento retorna fortalecido: são realizadas assembleias de base, mobilizações de rua, e a criação no dia 10 de março de 1918 do Comitê Pró-reforma, e em seguida a criação da Federação Universitária de Córdoba (FUC). O Comitê Pró-reforma declara a greve geral até que sejam atendidas as demandas pelas autoridades responsáveis. A greve tem adesão massiva por parte dos estudantes que não iniciam as aulas no dia primeiro de abril de 1918 (Aguiar & Rojas, 2019).

Tendo a greve atingido seu objetivo, ou seja, a intervenção do governo do Presidente Hipólito Yrigoyen, uma vez que os estudantes fazem parte de sua base social, José Matienzo foi nomeado interventor, e a primeira etapa do movimento se cumpre. Assim, se realiza uma primeira reforma do estatuto que permitiu ampliar a base docente que intervinha nas eleições das autoridades universitárias. Para os estudantes, se ingressavam professores mais jovens, de ideologia liberal, existia a possibilidade de escolher autoridades universitárias não católicas nos diferentes níveis, na perspectiva que professores sem privilégios seriam aliados. Acreditavam com isso na institucionalidade com essa reforma do estatuto, no entanto, perceberam em pouco tempo, que isso não aconteceria. A segunda etapa do processo de luta se realiza no dia 15 de junho de 1918, quando se reúne a Assembleia Universitária para escolher o novo reitor, e diferente da defesa dos estudantes, que defendiam um liberal, é eleito um candidato das oligarquias docentes, conservador e clerical, o que suscitou uma ruptura dos estudantes com parte dos docentes.

Essa etapa se caracteriza por ações de violência estudantil, com quebra de janelas e móveis para impedir o funcionamento da assembleia universitária, enfrentamentos com a polícia e o aumento das reivindicações por parte dos estudantes, elaboração de projeto de lei por parte do Congresso dos estudantes, que incluía o governo tripartite e paritário, a docência livre, e a liberdade de cátedra. Inicia-se uma greve em Córdoba, que logo se torna nacional, com a adesão da Federação Operária de Córdoba (FOC), tendo como ápice a publicação do Manifesto Liminar da Reforma Universitária de Córdoba, escrito por Deodoro Roca e publicado no dia 21 de junho de 1918.

Na terceira etapa, os estudantes mudam a metodologia, tentando virar o jogo a seu favor. Tomam a universidade e a colocam sob seu controle, nomeiam representantes de todos os

seguimentos da universidade (professores, técnicos e estudantes), organizam as atividades curriculares e bancas de exames. Fecha-se o período com a vitória dos reformistas intervindo mais uma vez o Ministério de Instrução, que muda os estatutos da Universidade de Córdoba, e das demais universidades até 1921 (Aguiar & Rojas, 2019).

A Reforma Universitária de Córdoba teve um forte impacto na América Latina e Caribe, nomeadamente no Peru e Cuba, países que repercutiram mais intensamente as lições de Córdoba, conseguindo estabelecer projetos de universidades populares, e inaugurou um novo paradigma de entender educação e sociedade, com vista à transformação social, em que a universidade pública passe a desempenhar efetivamente uma missão social. Aguiar e Rojas (2019, p. 10) destacam que, “com a criação das Universidades Populares inaugura-se uma nova forma de troca de saberes, onde as paredes das universidades não determinavam mais onde deveriam acontecer as aulas, seminários, debates públicos sobre a situação local e mundial”. Registramos o protagonismo dos estudantes no Manifesto de Córdoba, na Argentina.

3.2 A extensão universitária nas universidades brasileiras

A Universidade Brasileira, na sua origem tem como característica o ensino, e mesmo quando esporadicamente são identificadas preocupações com a extensão, “[...], não se tratava de uma função reconhecida e muito menos institucionalizada. [...] as primeiras experiências extensionistas foram fruto de interesses e de atos de vontade de segmentos da comunidade acadêmica, e não representavam respostas às demandas sociais” (Sousa, 2000, p. 15).

O termo extensão aparece na legislação educacional no Brasil em 1931, no primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, como organismo da vida social da universidade, por meio da oferta de cursos e conferências de caráter educacional, e centrados na modalidade de transmissão de conhecimentos e assistência. Ressurge em 1968, no texto da Lei 5.540/68, tornando a extensão obrigatória em todas as Instituições de Ensino Superior no Brasil. A Constituição Brasileira de 1988, a denominada “Constituição Cidadã”, vai absorver o que a Lei 5.540/68 asseverava. Assim, no Artigo 207 da “Constituição Cidadã” temos registrado o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão que deve reger as Universidades Brasileiras (Brasil, 1988), mas não apresenta novas propostas, e nem mesmo desdobramentos para a proposição do princípio da indissociabilidade.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, surge uma expectativa sobre a operacionalização da Extensão, que aparece timidamente, e pouco elucidativa, no Artigo 49, parágrafo terceiro, onde a Extensão aparece “como instrumento de difusão, para a população, das conquistas e

dos benefícios produzidos dentro da Universidade, e também como um dos requisitos mínimos para credenciamento de Universidades no Artigo 57 da referida lei” (Sousa, 2000, p. 17). Somente no final da década de 1980, com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, criado em 1987, é que apareceram as questões relacionadas à extensão universitária definida como:

“Processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento” (ForProex, 2000/2001, p. 4).

Ainda em Sousa (2000) encontramos um quadro com a periodização da extensão, com destaque para os riscos e ousadia de apresentar uma narrativa histórica desta natureza. Reproduzimos o referido quadro com o intuito de melhor visualizar cada período, considerando os entes envolvidos.

Quadro 16 A periodização da extensão e seus interlocutores no Brasil

Discentes

I Período: da Colônia até o Estado Novo	II Período: Do Estado Novo até o Golpe de 1964	III Período: Do Golpe de 1964 até os nossos dias
Movimento Estudantil não organizado	Criação da União Nacional dos Estudantes – UNE (1937)	Ausência do Movimento Estudantil nas ações extensionistas
*ações esporádicas		

Estado

I Período: da Colônia até o Golpe de 1964	II Período: do Golpe de 1964 até a abertura política	III Período: da abertura política até os nossos dias
Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras (1931)	Projeto Rondon Campus	Interação com as IES

IES

I Período: do início do Ensino

Superior até as primeiras experiências extensionistas

Curso Livre dos Jesuítas
Vácuo

II Período:
das primeiras experiências extensionistas até o Golpe de 1964

Universidade Popular (1911)
Escola Agrícola (1912)

III Período: do Golpe de 1964 até a abertura política

CRUTAC

IV Período: da abertura política até os nossos dias

Fórum de Pró-Reitores de extensão
Interação com o MEC

Fonte: Sousa (2000, p. 20)

O quadro 16, nos proporciona a percepção de como a extensão universitária, até o momento – e mesmo quando a autora se refere a “até nossos dias”, embora isso tenha sido no início da década de 2000 – e, no que se à refere a participação de alunos e por analogia do movimento estudantil, podemos dizer que temos ainda hoje, vinte anos mais tarde, um quadro semelhante, senão mais prejudicado, diferente do que acompanhamos em outros países da América Latina, especificamente na Argentina com a Reforma de Córdoba⁸. Sob a ótica do movimento estudantil brasileiro vamos observar que a construção da concepção de extensão universitária é assistencialista, fortemente reforçada com o advento do Projeto Rondon⁹ nos anos 1960, projeto este que na sua origem alimenta ainda na atualidade esta concepção assistencialista.

Mesmo carregando o estigma de ação assistencialista, por se tratar de questões ligadas ao desenvolvimento nacional, a ação que reconhecemos como a mais duradoura de todas as ações de extensão desenvolvidas no Brasil, é o “Projeto RONDON”, que surgiu mais especificamente no ano de 1967 no auge de um governo ditatorial, e tinha o intuito de levar o estudante universitário a se engajar num plano de país marcado pelo desenvolvimentismo e tecnicismo de cunho assistencialista. Esta ação de extensão foi absorvida pelo governo da época, se mantendo até o final da década de 1980. Foi retomada em 2005 por solicitação da União Nacional do Estudantes (UNE), ao então Presidente da

⁸A Reforma Universitária de Córdoba, também conhecida como Reforma Universitária de 1918, foi um movimento estudantil que se iniciou na Universidade Nacional de Córdoba na Argentina, em 1918 que deu direito a todos fazerem universidade sem processo seletivo no país.

⁹Em 1967 foram levados trinta universitários da UEG, UFF e PUC/RJ acompanhados pelo professor, Omir Fontoura, para Rondônia, dando início ao Projeto Rondon, nome dado em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Tinha como lema “Integrar para não Entregar”, a fim de ocupar espaços da região norte do País para coibir a entrada estrangeira não desejadas, propondo ações para o desenvolvimento local. Ainda hoje há participação discente, com o fim de sensibilizar e formar pesquisadores cidadãos. Este protagonismo permite ao discente sair dos “muros da Universidade” fazendo com que a extensão atinja seu potencial de formação para a cidadania (Santos, 2012, p.17).

República, Luiz Inácio Lula da Silva, se concretizando como a ação de extensão mais duradoura do Brasil, que mesmo no seu formato assistencialista no primeiro momento, se preocupou com a formação cidadã dos alunos das universidades brasileiras. Nos dois momentos esta ação surge por iniciativa das universidades e seus alunos, se concretizando hoje como atividade acadêmica, e com forte potencial para ser reconhecida como possibilidade para a creditação e curricularização da extensão, temática latente na atualidade do Brasil.

Com isso, concordamos com Sousa (2000, p. 23), quando afirma que “não existe nenhum exagero ao afirmar-se que a extensão universitária no Brasil deve sua origem ao Movimento estudantil”, já que desde a implantação do ensino superior, percebe-se a presença e envolvimento de jovens universitários, com os movimentos sociais e políticos da época, como a participação nas campanhas abolicionistas ou atividades literárias, o que aproxima dos princípios da extensão universitária, embora não tivesse à época esta denominação.

Dessa forma, Sousa (2000) periodiza a participação do movimento estudantil em três períodos distintos na História do Brasil, conforme o quadro a seguir:

Quadro 17 Periodização da Interlocução com o Movimento Estudantil

I Período: da Colônia até o Estado Novo	II Período: do Estado Novo ao Golpe de 1964	III Período: do Golpe de 1964 aos nossos dias
Movimento estudantil não organizado	Criação da UNE (1937)	Ausência do Movimento Estudantil nas ações extensionistas
Ações esporádicas		
Fonte: Sousa (2000, p. 25)		

Na construção de uma concepção da extensão sob a ótica do movimento estudantil brasileiro, Sousa (2000) caracteriza cada um dos três períodos:

Primeiro período: a participação estudantil já acontecia, mesmo antes de termos universidades próprias. De acordo com Sousa, “as primeiras participações estudantis podem ser identificadas ainda no período do Brasil Colônia, quando do seu envolvimento contrário à Invasão Francesa de 1710, no Rio de Janeiro, ou, em 1788, conspirando juntos na Inconfidência Mineira em Minas Gerais” (Sousa, 2000, p. 26). Eram participações pontuais e sem preocupação em promover qualquer organização do segmento, uma vez que este, ainda não existia de fato. Esta participação vai se concretizar no período, por ocasião das campanhas pela Abolição e pela República, que ocorrem concomitantemente. Considerando a classe social da maioria dos estudantes, ou seja, oriundos de

famílias com poder político e econômico da época, o destaque é para situação de conflito com seu próprio grupo social.

Após as conquistas mencionadas, observou-se um esfriamento da presença estudantil, que volta a se manifestar com a Revolução de 1930, marco inicial da Segunda República, que terminou com o golpe de estado que institucionalizou o Estado Novo em 1937. Segundo Ghiraldelli Jr (1991, pp.39-40), este “foi um período marcado pela presença de diferentes pensamentos sobre a educação brasileira: os liberais, os católicos, governistas e os aliancistas (Aliança Nacional Libertadora)”. O marco deste momento, mais precisamente em 1937, foi a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE). A participação do movimento estudantil era acima de tudo, política e voltada para os interesses nacionais. Ressaltamos que, durante todo este período, a figura do Estado apresentava-se, “como instrumento a favor da classe hegemônica. As principais incursões do estado no sistema educacional do país foram predominantemente experiências de importação de ideias, que não refletiram efetivamente nas ações dos estudantes” (Sousa, 2000, p. 28).

Segundo período: Neste período, a partir da criação da UNE, temos um movimento estudantil consolidado e organizado, com a presença dos estudantes em diversos espaços da vida política e social do país, embora como no primeiro período, tenhamos aí fases de arrefecimento, mas também, fases de luta. A UNE nesse momento, conta com o apoio da Casa do Estudante do Brasil, que embora fosse uma entidade alinhada ao governo da época, empreendeu apoio material e burocrático para o surgimento da organização estudantil. Em dezembro de 1938 foi eleita a primeira diretoria da UNE durante o Segundo Congresso Nacional dos Estudantes, que coordenaria o Movimento Estudantil Brasileiro nacionalmente.

“Neste congresso, foi elaborado o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira. [...], apresentando as funções que a Universidade deveria ter: desenvolvimento do saber e dos métodos de estudo e pesquisa, difusão cultural e assistência integral aos estudantes. Este plano tem o mérito de ter sido capaz de apresentar a Extensão como uma função acadêmica. [...], a proposta funcional que o plano apresenta vai estar consubstanciada no texto da Lei 5.540/68” (Sousa, 2000, p. 30).

A referida Lei, embora com alterações substanciais à proposta do Movimento Estudantil, alude à Extensão Universitária como presença obrigatória nas universidades, com a função de promover a cultura, o desporto e o civismo dos alunos, também oportunizando a participação estudantil no cotidiano social, contribuindo assim, com o seu desenvolvimento. Todavia, a Lei 5.540/68 não se refere à proposta de Universidades Populares contemplada no plano dos estudantes, e a extensão aparece mais voltada para a prestação de serviços e sem qualquer significado político. Não podemos deixar de destacar que, naquele momento, o Movimento Estudantil via a extensão como potencial de

aproximação da universidade com a sociedade, e isso deveria ocorrer por meio das Universidades Populares, refletindo as propostas do Movimento estudantil na América Latina.

Neste período temos a Segunda Guerra Mundial, onde a UNE esteve presente “na Campanha Universitária Pró-Bônus da II Guerra Mundial, em 1943; na Campanha Pró-Banco de Sangue; na Campanha do Livro para o Combatente e na Campanha Pró-Voluntárias Laboratoristas” (Sousa, 2000, p. 33). Esta participação do Movimento Estudantil, mostra o seu envolvimento político no cenário nacional, definindo seu lugar na história.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo no Brasil, houve uma efervescência dos movimentos e mobilizações populares. Sousa refere que, “recomeça a luta pelas eleições presidenciais, e inicia-se um período de intensa movimentação dos estudantes frente à realidade socioeconômica do país” (Sousa, 2000, p. 34). Há uma ascensão do movimento popular, e surgem muitas universidades populares, cuja preocupação centrava-se no lazer, realização de cursos de extensão, criação de centros de debates e bibliotecas nos bairros, fóruns, agremiações esportivas, propagação de peças teatrais, dentre outras atividades.

O Movimento Estudantil estava sempre presente, e fortalecido com a inserção no Partido Comunista Brasileiro (PCB), situação que muda em 1947 com o fechamento do PCB, mudando o foco do Movimento Estudantil que se centraliza nas lutas em defesa do patrimônio territorial e econômico do país, onde a principal atividade gira em torno da campanha organizada pela UNE: o “Petróleo é Nosso”, que dá origem à PETROBRAS. No entanto, com a eleição do Marechal Eurico Dutra a repressão policial contra os estudantes se intensifica, e no final da década de 1940, a UNE assume outro espaço, ascensão de domínio da direita, propiciando a infiltração norte-americana no Movimento Estudantil Brasileiro, período com duração de seis anos, levando o movimento a uma total apatia, sendo considerado “Período Negro” ou “Período Policial” da UNE. Em 1956, o Movimento Estudantil no Brasil, recupera-se politicamente, intensificando a atuação nacionalmente (Sousa, 2000).

O Movimento Estudantil no período é marcado por três importantes eventos: I, II e III Seminário Nacional da Reforma Universitária que aconteceram respectivamente em 1961, na Bahia; 1962 no Paraná e 1963 em Minas Gerais.

“Esses eventos marcaram o desenvolvimento da luta pela reforma universitária no Brasil, [...] Foram momentos de intensa discussão sobre a reforma universitária no Brasil, articulados a um quadro mais geral da conjuntura política brasileira que era a luta pelas reformas de base. Foram momentos de intensa discussão sobre a reforma universitária e que terminaram por dar origem a importantes documentos de encaminhamento, nos quais a necessidade de maior compromisso social da Universidade aparecia sempre ligada às reformas de base da Sociedade brasileira” (Sousa, 2000, p. 37).

A extensão universitária, na ótica da política estudantil, poderia servir como espaço de

conscientização da população, para a libertação da condição de miséria em que vivia, embora a opção do Estado fosse pelas elites, se utilizando da Extensão Universitária para ajustar a Sociedade à nova ideologia de desenvolvimento, ainda que os quatro principais elementos de formulações extensionistas à época estivessem voltadas ao povo: 1- Serviço de Extensão Cultural: sua principal atividade foi a alfabetização de adultos, por meio do Método Paulo Freire; 2- Movimentos de Cultura Popular: defendia a cultura popular, em detrimento dos valores estrangeiros; 3- Centro Popular de Cultura: primava pela valorização da cultura popular e produção de uma nova relação entre a intelectualidade e esta cultura, com vista a uma formação ideológica libertadora; 4- UNE-Volante: surgiu da experiência que acontecia no Paraná, com a “Universidade-Volante”, uma iniciativa da Universidade Federal do Paraná, com o objetivo de levar a Universidade ao povo, uma configuração de Universidade Popular.

“Percebemos que a UNE neste período esteve presente no cenário nacional, atuando política, social e culturalmente, atuando de diversas formas, fosse em campanhas durante a guerra, campanhas de alfabetização, sucessão presidencial e incentivo à cultura popular. Considerando estas atividades como ações extensionistas, “[...] pode-se afirmar que foi um momento em que a Extensão recebeu toda uma conotação de envolvimento político-social que os estudantes acreditavam que a Universidade deveria ter” (Sousa, 2000, p. 48).

Terceiro período: ocorre desde o golpe de Estado de 1964 que impôs ao país uma ditadura militar com duração de vinte e um anos, e se estende até os nossos dias. Com o regime militar instaurado, a UNE é acometida porque havia se posicionado ao lado dos trabalhadores. O prédio da UNE foi incendiado, tendo todos os documentos do Centro Popular de Cultura sido destruídos. A UNE foi cassada, ficando na clandestinidade, e tendo que mudar sua estratégia, que passa a ter ênfase no combate ao governo instaurado, o que culminou na desarticulação do Movimento Estudantil: “a força deste movimento foi sutilmente direcionada pelo Estado para atuar nos serviços de Extensão, via Projeto Rondon” (Sousa, 2000, p. 48). Para substituir a UNE, foi criado o Diretório Nacional de Estudantes (DCE) pelo Estado. Mesmo na clandestinidade a UNE continuava atuante politicamente, especialmente nos assuntos referentes à educação, denunciando intervenções norte-americanas que se faziam presentes por meio do acordo MECUSAID (Ministério de Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development*).

Com a Lei 5.540/68, a ditadura militar busca maquiagem suas reais intenções, fazendo parecer que contempla as reivindicações dos estudantes; com isso, a extensão passou a ser função das universidades. Deste modo, a extensão, que fora bandeira de luta do Movimento Estudantil, foi tomada pelo Estado, e estando sob a responsabilidade das universidades, é “devolvida” aos estudantes como um desafio político, uma vez que não foi dada qualquer condição de organização, e mesmo de possibilidades de participação nas questões das universidades. Mas ainda assim, na condição de

clandestinidade e com todas as dificuldades, a UNE atuou no cenário político do país até 1968. Após um intervalo de onze anos, em 1979, num embrionário movimento de abertura política, a UNE é reativada. Já na década de 1990 sua presença efetiva começa a ser sentida, e, em 1992 convoca os estudantes para o movimento que pedem o impeachment do então Presidente Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito pelo voto popular, após o período de ditadura militar.

A partir de 1994, já um período de maior estabilidade política, as pautas dos estudantes foram à luta contra o neoliberalismo e a privatização do patrimônio nacional. A UNE também se posicionou contra a mercantilização da educação, promovida pela gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Ainda se posicionou contra os abusos nas mensalidades do ensino particular e contra o Provão, sistema de avaliação institucional aplicado sobre as universidades brasileiras.

Em 1999 retomou o trabalho cultural com a realização da Iª Bienal da UNE. Em 2001, lançou o Circuito Universitário de Cultura e Arte (CUCA) da UNE. Em 2002, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência do país, os estudantes reabriram o canal histórico de interlocução com o governo federal. A UNE avançou em suas reivindicações, defendendo a reforma universitária, com aumento do acesso e permanência dos jovens brasileiros no ensino superior. Neste novo milênio, a UNE diversificou as suas linhas de atuação.

Hoje em dia, a UNE organiza-se em três instâncias deliberativas: o Conselho Nacional de Entidades de Base (Coneb), que reúne os diretórios acadêmicos (DAs) e centros acadêmicos (CAs) do Brasil; o Conselho Nacional de Entidades Gerais (Coneg), que agrega os diretórios centrais de estudantes (DCEs) e executivas nacionais de cursos; e o Congresso da UNE (Conune), formado por todas as entidades e estudantes que quiserem participar. Realiza, ainda, encontros nacionais temáticos, como o Encontro de Estudantes Negros e Cotistas e o Encontro de Mulheres. Outra atividade é a Bienal da UNE, voltada principalmente para a área da cultura, com mostras universitárias e convidadas de música, cinema, artes visuais, literatura, artes plásticas e artes cênicas. Em muitas universidades, a UNE atua também a partir do Circuito Universitário de Cultura e Arte (Une, 2018). Assim, vemos nos dias atuais uma marca forte da extensão universitária que teve origem no Movimento Estudantil. No entanto, percebe-se uma lacuna diante da realidade do século XXI, pois,

“começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribui ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva.” (Sousa Santos, 2010, p. 76).

Esse, possivelmente, é o desafio legado à extensão universitária nas IES, por ocasião da sua

curricularização.

Embora o termo extensão tenha sido utilizado pela primeira vez na legislação da educação brasileira já em 1931, o Decreto-Lei nº 19.851, mostra que extensão deveria ser colocada “como instrumento da vida social da Universidade” (Santos, 2012, p. 21). Porém, somente a partir das décadas de 1950 e 1960, jovens universitários se envolvem com movimentos políticos e sociais no Brasil. “Alguns autores, ao se referirem à oficialização da extensão no Brasil, consideram que experiências extensionistas que ocorreram em nosso país desde muito cedo, principalmente na Universidade Livre de São Paulo” (Santos, 2012, p.21), criada em 1912, teve um papel importante para esse movimento.

As universidades e demais instituições de ensino superior na América Latina e Caribe vêm, há longo tempo, organizando ações e eventos, onde sempre é retomado e reforçado o compromisso social, através dessa mobilização e conscientização da responsabilidade das universidades. Assim, as universidades, por meio da extensão universitária, foram o berço dos movimentos populares e revolucionários, levando, inclusive, estudiosos ao exílio, onde a maioria dos países eram de língua espanhola, razão do atraso deste movimento no Brasil, que só chegou no final dos anos 1930, início dos anos 1940, e com mais expressão nos anos 1960, sendo interrompido pelo golpe de estado de 1964. Mesmo com surgimento da ditadura na América Latina, nos anos 1960 até a década de 1980, continuou-se a discussão sobre extensão universitária, com seminários e eventos, revisando o conceito de extensão e reafirmando que o movimento estudantil é quem dá origem à extensão universitária no Brasil e em toda a América Latina, com objetivo de transformação e construção de uma cultura da paz, necessidade latente que há mais de cem anos, desperta nos alunos um novo olhar para sua formação e para a qualidade de vida para as pessoas.

Ressaltamos que, no Brasil, mesmo nesse período de regime de governo ditatorial, as universidades buscavam, de certa forma, se aperfeiçoar na construção de um debate mais crítico, pois a extensão era vista de forma equivocada, diante de suas funções para com a sociedade. Em 1961, incorpora-se a “Lei 4024 (LDB), que não deixa dúvidas sobre esse aspecto quando caracterizou a extensão como mera modalidade de curso, ignorando suas finalidades” (Freire, 2011, p. 10).

Retratando aqui o que a Lei de Diretrizes da Educação (LDB) nos apresenta em 1961, referente à extensão, corroboramos o pensamento de Freire, acima citado, quanto ao grau de importância registrado oficialmente em um documento de Estado que, por sua vez, nas suas reformulações vem apresentando ao longo do tempo certa relevância à Extensão Universitária, trazendo, a partir do capítulo IV que trata da Educação Superior, sete menções à extensão em cinco artigos diferentes, sendo eles:

“Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

VII – Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII – Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

IV – De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

X – Receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

IV – programação das pesquisas e das atividades de extensão;

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

IV – Prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo” (Brasil, 2017b, p. 33).

Ainda na década de 1960 foi criado o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), que surgiu na segunda metade dos anos 1960, inicialmente no Rio Grande do Norte e em 1969 no Maranhão, como alternativa de estágio para conclusão de curso na área da saúde. A proposta que inicialmente era da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi adotada pelo governo de regime militar, imposta ao Brasil em 1964, que a implantou em outras universidades do país, com um foco diferente da sua origem. Destacamos que o CRUTAC maranhense, na sua origem, mostra o comprometimento dos estudantes nos problemas da sociedade brasileira, que antecederam a Reforma do Ensino Superior de 1968. Esta reforma universitária ocorreu por meio da Lei nº 5.540/1968 que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dava outras providências. A resolução em questão, alterou a concepção de extensão, destacando seu aspecto formativo e função social, conforme a ideologia política estabelecida naquele momento. Isso ao trazer em seu bojo, referências à Extensão Universitária nos artigos 20 e 40:

“Art. 20 – As universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes

Art. 40. As instituições de ensino superior:

- a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;
- b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;
- c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional” (Brasil, 1968, pp. 4-7).

Percebemos que ao longo da história, a extensão inicialmente se apresenta de forma assistencialista, sem o compromisso com a participação de docentes. Porém, no início da década de 1970, “com o objetivo de sensibilizar os dirigentes universitários sobre a necessidade da Extensão, é realizado em Fortaleza um seminário organizado pelo Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), que traça as Diretrizes da Extensão Universitária” (Santos, 2012, p. 24), primeiramente colocadas como: Impacto e transformação; Interação dialógica; Interdisciplinaridade e Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Em “1975 o MEC elabora a Política de Extensão e embora concebida sob forte controle da censura, em uma fase de disputa de poder do MEC com outros ministérios, apresenta um expressivo avanço conceitual de Extensão, que propõe a troca de saberes entre as instituições de ensino e a comunidade” (Nogueira, in Farias, 2001, pp. 64-65).

Este fato instigou as Instituições de Ensino Superior (IES) a partir da década de 1980 a:

“discutir o conceito de extensão e sua efetivação prática. Estas instituições pleiteavam também o estabelecimento de um espaço de diálogo com o Ministério da Educação. Em 1987, este grupo realizou o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas

Brasileiras, seguido de vários outros. Este I Encontro gerou o Fórum Nacional de Pró-Reitores, com discussões que culminaram na conceitualização de extensão e na elaboração de orientações para a ação extensionista” (Santos, 2012, p. 24).

A partir deste período, e com as instituições organizadas no âmbito de suas Pró-reitorias de Extensão, definiu-se o conceito de 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 Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento

resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, 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, 2000/2001. p. 4).

Ainda nesta abordagem histórico política, trazemos o Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil, como política de educação, previsto na Carta Magna de 1988, em seu Artigo 214, que foi alterado pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e estabelece sua duração de plurianual para decenal, aperfeiçoando o seu objetivo que é de “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis”. Sendo assim, o PNE suscita diretrizes, metas e estratégias da política educacional para o decênio 2014-2024, com foco na curricularização da extensão universitária. Considerando a Meta 12 do PNE, que trata do acesso ao ensino superior no segmento público e busca assegurar a concretização desta meta, que se desdobra em vinte e uma estratégias, das quais, a sétima estratégia é a que nos interessa diretamente, uma vez que trata da extensão universitária, no que refere a sua curricularização.

Deste modo, a extensão universitária encontra-se em vias de assumir um novo lugar no cenário do ensino superior no Brasil, pelo que nesta pesquisa consideramos importante estudá-la e analisá-la. É a partir deste lugar que procuramos elucidar algumas questões, concretamente: Como estas instituições estão se organizando para tal pleito? Já temos no Brasil instituições pensando a extensão universitária nesta perspectiva de curricularização? Como as IES que ainda não estão se organizando para tal, presumem garantir esta demanda do PNE?

Apresentamos assim resultados desta pesquisa no que tange às recomendações políticas e a ações extensionistas em curso, contribuindo com algumas reflexões sobre as políticas e as ações em curso no âmbito da extensão universitária produzidas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas no Brasil. Este trabalho faculta, assim, a produção de conhecimentos e sua socialização junto à sociedade, o que coloca a extensão universitária em condição de destaque, considerando a sua especificidade e proximidade com a comunidade em que se insere. Salienta-se, igualmente, a importância, da extensão no sentido de fazer da Universidade um espaço presente nos projetos nacionais de desenvolvimento e na resposta às demandas sociais (Marcovitch, 1994).

Assim, vai se confirmando na sociedade a percepção social de que a atuação extensionista cumpre com o princípio de que,

“[...] para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá que enfrentar” (Nogueira, 2000, p. 120).

A apresentação da extensão pela Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, refere-se à “manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão - que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País”, observando que tal meta, não seria possível “sem o fortalecimento do setor público”, no entanto, “paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade”. Ainda na Lei nº 010172/2001 – decênio 2001-2010, temos que:

“O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. Por esse motivo, estas instituições devem ter estreita articulação com as instituições de ciência e tecnologia -como aliás está indicado na LDB (art. 86). No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional. As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos” (Lei Nº 010172/2001, p. 33).

Ainda nos objetivos/metaspas 06, 07, 18, 21, 22 e 23 observamos respectivamente que há uma preocupação em:

06 -Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica;

07 - Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa; [...]

18. Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior; [...]

21 - Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional;

22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão;

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” (Lei Nº 010172/2001, pp. 35-36).

A lei em questão, ainda se refere, a flexibilidade e diversidade nos programas das IES e a formação inicial de profissionais da educação básica, observando que este momento deveria ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, de acordo com os termos do art. 62 da LDB, “onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário”.

No final do decênio, em Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010, realizou-se a Conferência Nacional de Educação (Conae), com foco na discussão sobre os rumos do ensino, em todos os níveis. Resultaram dessa conferência as diretrizes que deram origem ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011, documento que organizou as prioridades, indicando metas a serem alcançadas na década seguinte.

Com base em diagnóstico realizado a partir da escuta social, culminando na CONAE de 2010, acima mencionada, o Ministério da Educação apresentou proposta de novo PNE, mais sucinto e quantificável por estatísticas, o PNE 2011-2020, PL nº 8530/10, com as premissas que, em síntese, tratavam da universalização da educação básica pública; expansão da oferta da educação superior pública; garantia do padrão de qualidade em todas as instituições de ensino; gratuidade do ensino em qualquer nível; gestão democrática da educação; respeito e atendimento às diversidades; excelência na formação e valorização dos profissionais da educação; e financiamento público das instituições públicas.

“O PL nº 8530/10 chega ao Congresso Nacional com muita legitimidade. Foram muitos os seminários e debates realizados até aqui, com destaque para os encontros regionais promovidos pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o documento do CNE (Conselho Nacional de Educação) e a Conae (Conferência Nacional de Educação – Brasília 2010), que pela grandiosidade de sua representatividade se constitui na principal referência da proposta do novo PNE” (Abreu & Cordioli, 2011, p. 16).

A proposta, embora o foco principal do referido documento seja a educação básica, trazendo como forte premissa a expansão da oferta da educação superior pública e a educação profissional técnica, contempla, em sua meta 12.7, a necessidade de “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária” (Abreu & Cordioli, 2011, p. 39).

Nas metas 13.7 e 14.6 respectivamente, trata do fomento da formação de consórcios entre universidades públicas de educação superior, “com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão”, e a promoção do “intercâmbio científico

e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão” (Abreu & Cordioli, 2011, pp. 42-43).

As metas acima citadas são reforçadas com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, decênio 2014-2024, onde a extensão universitária ganha folego e voz constitucional, se mostrando como principal documento que trata de uma flexibilização curricular, a partir da extensão universitária. Assim, conforme exige o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 12.7, ficam responsabilizadas as IES em "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". Neste sentido, pensa-se, em um novo formato para o ensino dos cursos de graduação nas universidades brasileiras, tornando-as mais atrativas aos olhos dos alunos. Portanto, somos mobilizados à implementação desse processo de desenvolvimento e incentivo da extensão universitária considerando as áreas definidas pela Política Nacional de Extensão.

Diante do desafio para o decênio 2014 - 2024, acreditamos que a extensão nas reformas universitárias se apresentará com um novo papel, sendo contemplada também nos currículos dos cursos de graduação, se estabelecendo como uma opção de enfrentamento aos problemas do capitalismo global, atuando na construção da democracia, contra a exclusão social, na defesa do meio ambiente e a favor da diversidade e pluralidade cultural, demandando a necessidade de procedimentos pedagógicos interdisciplinares e, “[...] atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (Sousa Santos, 2010, p. 73).

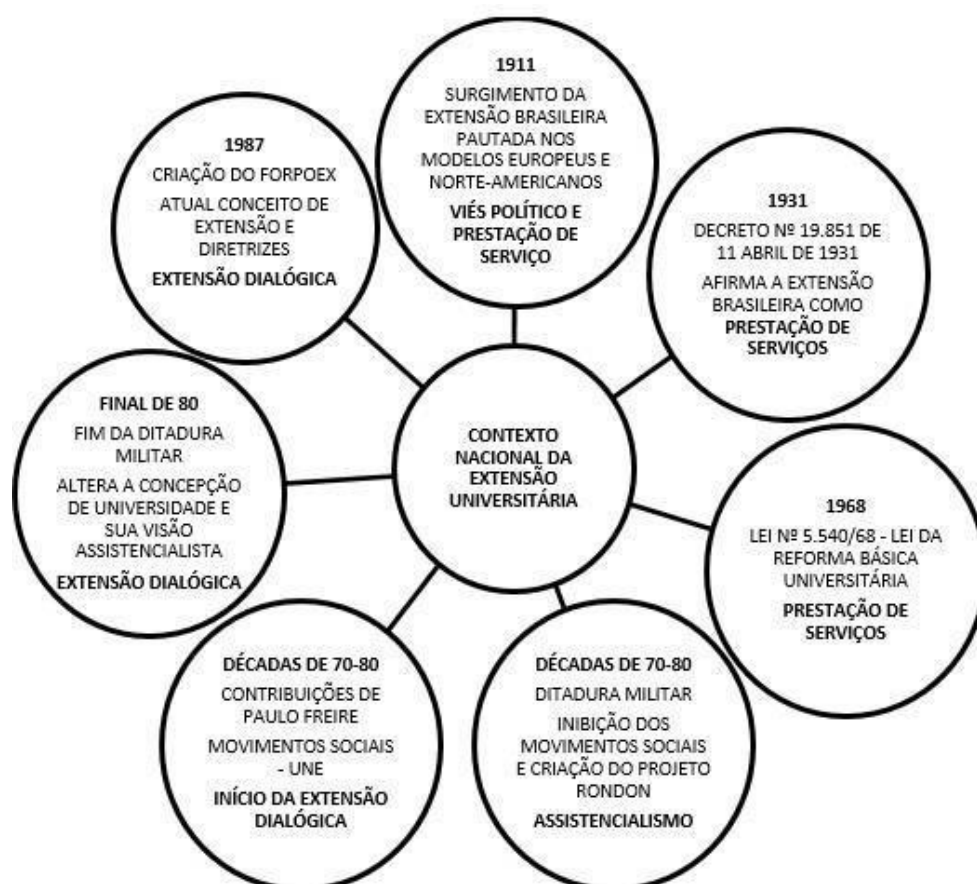
Percebemos que a extensão, mesmo sendo reconhecida sob inúmeras nomenclaturas, onde destacamos aqui algumas: extensão-cursos; extensão-serviço; assistencialismo; extensão como redentora da função social da Universidade; extensão-cidadã, trazendo à tona a importância do compromisso social das IES no Brasil, num pensamento de formação completa do alunado através da tríade ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, transpondo os muros da intelectualidade acadêmica, com currículos fomentadores de uma flexibilização nos cursos de graduação das universidades, podendo a extensão, como observa Sousa Santos (2010, p. 73), “[...] ter no futuro próximo um significado muito especial”. Diante destas constatações, ressaltamos que, para tanto, faz-se necessário a interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, identificar-se culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com a realidade social que enfrentará. Assim, apresentamos abaixo um quadro histórico, síntese de fatos importantes relacionados à extensão universitária até os dias atuais, seguido por uma figura elaborada por Oliveira e Goulart (2015, p. 9).

Quadro 18 Síntese Histórica da Extensão Universitária a nível internacional e nacional

ANO	ACONTECIMENTO
1269	Primeiro registro de atividades de extensão em Alcobaça – Portugal.
1867	Primeira experiência de extensão na Universidade de Cambridge – Inglaterra.
1890	Fundação da Sociedade Americana para a Extensão do Ensino Superior.
1912	É criada a Universidade Livre de São Paulo.
1918	Reforma de Córdoba – América Latina.
1931	Promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Primeiro registro de atividade de Extensão no Brasil.
1937	Criação da UNE.
1961	A Extensão é incorporada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
1966	Criado o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC).
1967	Criado o Projeto Rondon, idealizado pelo Professor Wilson Choeri da UEG.
1968	A Lei nº 5540 registra o termo “Indissociável”. Acontece a reforma universitária no Brasil.
1970	Seminário em Fortaleza: Traça as diretrizes da Extensão Universitária.
1975	Ministério da Educação elabora a Política de Extensão.
1987	Primeiro Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão.
1988	Aprovada a Carta Magna do Brasil.
1989	Extinção do Projeto Rondon.
1999	Publicação do Plano Nacional de Extensão.
2001	Lançada versão do Plano Nacional de Educação – 2001/2013.
2005	Retomada do Projeto Rondon por solicitação da União Nacional dos Estudantes (UNE).
2012	Publicação da Política Nacional de Extensão Universitária.
2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação como Lei nº13005 – 2014/2024.
2017	Comemoração dos 30 anos do Forproex – Florianópolis/SC.
2018	É estabelecido as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira - Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019

Figura 9 Contexto Nacional da Extensão Universitária



Fonte: Oliveira e Goulart (2015, p. 9)

3.3 Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX): um novo marco para a extensão universitária no Brasil

A partir dos primeiros registros em documentos oficiais no Brasil, em 1961, com advento da reforma universitária em 1968 e o fortalecimento da sociedade civil na década de 80, as universidades brasileiras despertam para um novo pensar sobre a extensão e as possibilidades de formação em sua relação direta com a sociedade. É nesse contexto que nasce o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, com o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão em 1987, organizado na Universidade de Brasília (UnB), no Distrito Federal, ficando desde então conhecido pela sigla de FORPROEX. Este Fórum é constituído, regimentalmente, como “entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometidas com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia; uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão” (ForProex 2010, p. 01), apresentando os seguintes objetivos:

- “ I - Propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das Pró-Reitorias de Extensão e órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras;
- II - Manter articulação permanente com representações dos Dirigentes de Instituições de Educação Superior, visando encaminhamento das questões referentes às proposições do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras;
- III - Manter articulação permanente com os demais Fóruns de Pró-Reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem à real integração da prática acadêmica;
- IV - Manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das Universidades Públicas;
- V - Incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras” (ForProex, 2001, p. 12).

Sua constituição inicial era composta de um presidente, um vice-presidente, um coordenador e subcoordenador por região brasileira, uma secretaria executiva, comissões e assessores especiais; hoje temos a figura de uma Secretaria Geral. Atualmente, o FORPROEX se reúne ordinariamente uma vez por ano, com os Pró-Reitores das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, e utiliza o portal Rede Nacional de Extensão (RENEX) como principal meio de comunicação, com repositório de documentos que são a memória dos encontros ao longo destas mais de três décadas.

Registramos aqui que a atuação do FORPROEX tem sido sempre em defesa e promoção da Extensão Universitária, por meio de diferentes ações, tais como, acompanhamento da Política Nacional de Extensão, promovendo a criação de um Sistema de Informação de Extensão (SIEX), desenvolvido pela UFMG, que obtendo o apoio do Ministério da Educação, passou a ser identificado como SIEXBRASIL, se tornando o precursor no domínio da Extensão Universitária, e tendo como objetivo principal “[...] padronizar, nacionalmente, a terminologia aplicada no registro de ações de extensão” (ForProex, 2007, p. 21).

Ainda sobre a atuação do FORPROEX, destacamos que a partir da criação do SIEX, adotam-se as Áreas de Conhecimento, e as Áreas Temáticas como referência às áreas definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), conselho este que é fomentador da pesquisa no Brasil, com o propósito de classificar as ações de extensão.

Apresentaremos abaixo os quadros referentes às Áreas de Conhecimento, e às Áreas Temáticas, sendo que a segunda tem como finalidade operacionalizar a produção acadêmica relacionada à extensão, facilitando o acesso a dados e a articulação das ações em comum nas mais diversas áreas.

Quadro 19 Áreas do Conhecimento

Ciências Exatas e da Terra

Ciências Biológicas

Engenharia / Tecnologia

Ciências da Saúde

Ciências Agrárias

Ciências Sociais

Ciências Humanas

Linguística, Letras e Artes

Fonte: FORPROEX, 2001

Quadro 20 Áreas Temáticas

Comunicação

Cultura

Direitos Humanos e Justiça

Educação

Meio Ambiente

Saúde

Tecnologia e Produção

Trabalho

Fonte: FORPROEX, 2001

As ações de extensão são classificadas como: Programa; Projetos; Cursos; Eventos e Prestação de Serviço, cada qual com suas características, área(s) e linha(s) específicas, e possibilidade de publicação e apresentação de produtos sistematizados pela extensão numa interação dialógica com a sociedade, através de um currículo flexível, podendo integralizar créditos de extensão na formação de alunos dos cursos de graduação.

Atualmente, para registro das ações de extensão das universidades brasileiras, desenvolveu-se a partir do SIEX, o Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj), uma parceria do Fórum de Pró-

Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o objetivo de auxiliar o planejamento, gestão, avaliação e a publicitação de projetos de extensão, pesquisa, ensino e assuntos estudantis desenvolvidos e executados nas universidades brasileiras.

Deixamos registrado que, ao longo destes 33 anos, o FORPROEX passa a ser uma referência nacional de luta por uma universidade dialógica, na busca por políticas que estejam ligadas à sociedade brasileira, viabilizando essa relação transformadora entre a universidade e a sociedade, comprometido com o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia.

Destacamos, ainda, a edição comemorativa dos 30 anos do fórum, que trouxe como tema “Os Rumos da Extensão Universitária Brasileira: 30 anos do ForProex”, realizado em Florianópolis/SC, entre os dias 16 e 18 de novembro de 2017, na sua 42ª edição, Tendo como principal organizador, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Na elaboração da Carta de Florianópolis e pensando os rumos da Extensão, fica evidenciado a “atuação do coletivo em torno da autogestão e auto-organização do campo, expressada em ações como a elaboração do Plano Nacional de Extensão e da Política Nacional de Extensão” (RENEX, Carta de Florianópolis, 2017). Apesar da conjuntura ser pouco favorável, por conta da preocupação com o compromisso que a extensão tem junto à sociedade, e contando com os cortes orçamentários tornando essa relação fragilizada, enfrenta os desafios e apresenta nove pontos como demandas desafiadoras, conforme segue:

“1. Ampliar e fortalecer a política de internacionalização da extensão, concebida na interlocução com a inserção curricular, sendo subsidiada por linhas de fomento específicas; 2. Validar e aplicar indicadores de avaliação da extensão nas IES públicas, por meio da discussão e adoção de 12 indicadores nas regionais do Fórum; 3. Organizar, em âmbito nacional, uma campanha sobre atuais experiências de integração da extensão nos currículos dos cursos de graduação, por meio da estruturação de canais de divulgação e banco de conhecimentos. No escopo geral, o ForProex incentiva a ação coordenada e conjunta com a finalidade de; 4. Estabelecer e estruturar táticas de resistência frente ao avanço de agendas desestabilizadoras do campo e da missão universitária, de modo a defender a autonomia universitária e auxiliar na construção da cidadania plena; 5. Articular elementos formadores da superestrutura com a infraestrutura, em prol de um projeto nacional de desenvolvimento capaz de permitir a participação popular; 6. Desenvolver coletivamente Planos Regionais de Extensão Universitária; 7. Propor o diálogo intenso em encontro unificado com os demais Fóruns de Pró-reitoras (es), em defesa da educação pública; 8. Realizar encontros deliberativos antes do Fórum Social Mundial, que ocorrerá na Bahia em março de 2018, de modo a fortalecer o alinhamento com as demandas e causas sociais; 9. Estruturar um centro de memória virtual permanente para documentação histórica do Fórum (RENEX, Carta de Florianópolis, 2017).

Podemos dizer que 2017 foi um marco para o Fórum, reforçando sua identidade e seu compromisso na formação acadêmica e formação de pessoas. Trinta anos de luta pelo reconhecimento da extensão como atividade acadêmica, concretizada no dia 27 de novembro de 2018 com assinatura e aprovação por unanimidade no Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira que regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, PNE 2014-2024. Neste contexto, prevê-se a inclusão da Extensão nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos de graduação, em todo o sistema de Educação Superior do país (público, privado e comunitário), com o prazo de até 14 de dezembro de 2021 para implementação dos dispostos nas Diretrizes, onde a extensão foi defendida como potencializadora na formação dos alunos e com grande capacidades de intervenção social.

Concluimos este capítulo com o que observa Jezine (2004), onde diz que é,

“fundamental refletir, discutir e analisar as concepções ideológicas que perpassam Universidade e extensão universitária, considerando as implicações que estas concepções podem trazer para a prática curricular universitária, no que se refere ao tipo de formação, de sujeitos e sociedade que se pretende desenvolver” (Jezine, 2004, p. 5).

Sem perder de vista, o que já era uma preocupação por ocasião da institucionalização da extensão, ou seja, “sem as ações extensionistas, como já salientado, corre-se o risco de repetição dos padrões conservadores e elitistas tradicionais, que reiteram a endogenia, abrem espaço para a mera mercantilização das atividades acadêmicas e, assim, impedem o cumprimento da missão da Universidade Pública” (ForProex, 2012, p. 15). Feito estas observações, passamos a trabalhar com elementos que tratam das políticas educacionais, políticas da extensão universitária, currículo, curricularização e creditação, para este momento que pode significar um novo marco para a Extensão Universitária no Brasil.

CAPITULO IV – POLÍTICAS EDUCACIONAIS, POLÍTICAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL, CURRÍCULO, CURRICULARIZAÇÃO E CREDITAÇÃO

Entender as políticas públicas educacionais pressupõe considerá-las conectadas à realidade e às transformações que vêm acontecendo ao longo da história no que tange as esferas política, social, econômica e cultural.

Segundo Gentili (1996), o advento da industrialização impôs às nações uma reorganização em todos os aspectos, incluindo a área da educação. As mudanças suscitadas no processo de produção, aliadas aos avanços científicos e tecnológicos, deram ênfase a uma economia de mercado, colocando a educação em um novo patamar, dando-lhe um caráter indispensável para o desenvolvimento da sociedade.

O Brasil, no intuito de modernizar-se e entrar no quadro da era tecnológica, adapta-se às exigências da globalização incorporando cada vez mais o pensamento neoliberal em suas relações.

“Nesse contexto, o governo brasileiro vem implementando suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o País se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado, e assim, se ajusta às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais (Libaneo, Oliveira & Mirza, 2006, p. 55).

Dessa forma, o pensamento neoliberal reduz tudo a uma questão de gestão da educação e propõe como saída para o fracasso do processo ensino aprendizagem a criação de um mercado educacional, no qual as escolas sujeitaram-se a fornecer uma educação de melhor qualidade. Todavia, conforme sublinha Gentili (1996, p. 20) “a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade”.

4.1 Políticas Educacionais no Brasil: a Constituição Cidadã Brasileira de 1988, a LDB e o PNE 2001 a 2024

Para abordar as Políticas Educacionais, pensando nas políticas que regem e/ou transitam pela Extensão Universitária, recorreremos inicialmente à Constituição da República Federativa do Brasil onde, em seu Capítulo III, trata: “da Educação, da Cultura e do Desporto”. No Art. 207, na Seção I (Educação), apresenta o compromisso nacional e constitucional dizendo que: “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” (Constituição (1988), 2016, p. 123), garantindo ainda para as atividades extensão, no seu Art. 213, § 2º, estímulo e fomento para as

inovações realizadas pelas IES brasileiras, com aporte financeiro do Poder Público, dando ênfase a Extensão Tecnológica.

Destacamos aqui que o termo “indissociabilidade”, que é o que preconiza o Art. 207, é citado apenas uma vez em toda a Constituição Brasileira. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desde 1961 até a última versão em 2018, não aparece nenhuma vez, mesmo tendo sido registrada em 1968, através da Lei 5540, que “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior...”, onde no mesmo ano acontece a reforma universitária no Brasil.

Seguimos com a LDB, que nos apresenta no seu Capítulo IV, as finalidades do ensino superior, e no seu Art. 43, Item VII, a possibilidade de: “promover Extensão aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (LDB, 2018. p. 31). No item VIII, refere que, permite: “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (LDB 2018, p. 32), Neste sentido, somos levados a pensar que nesse momento histórico, existe uma preocupação com a extensão, porém desatrelada das demais atividades das IES, mesmo alegando o exercício da autonomia didático-científica no seu Art. 53 (p. 36), garantindo orçamento para as atividades de Extensão bem como apoio financeiro.

São dois documentos oficiais apresentados aqui, que dão subsídio aos Pró-reitores de Extensão, para que um novo paradigma de universidade pudesse ser pensado e discutido com um propósito de termos um ensino superior mais atrativo e que atenda à ansiedade de uma “juventude” pujante nos seus ideais.

Para tanto, fez-se cumprir o que determina o Art. 214 da Constituição Nacional, que nos traz a lei com a proposta de estabelecer:

“o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a Emenda Constitucional 59/2009” (Constituição (1988), 2016. p. 125).

O Plano Nacional de Educação abordado nestes estudos é sancionado pela Presidenta da República, Dilma Rousseff, como Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Atendendo o dispositivo

acima citado, apresenta logo no seu segundo artigo, 10 (dez) diretrizes para a orientação e implementação das Metas e Estratégias previstas para o PNE até 2014, onde os estados e municípios devem referenciar seus planos de educação a partir destas diretrizes que apontamos abaixo:

“I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Saviani, 2014. p.7. Suplemento)

Das 20 metas apresentadas pelo PNE, destacamos aqui a Meta 12, que trata do ensino superior na busca da elevação da taxa bruta e líquida de matrícula entre a população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, expandindo estas matrículas para o segmento público. Em especial destacamos a Estratégia 12.7, que assegura: “no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014, p. 74.). O prazo para o cumprimento desta meta é a vigência do PNE, assegurando o desenvolvimento do ensino em todas as esferas federativas, sob o: “monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados por quatro instâncias: I – Ministério da Educação (MEC); II – Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III – Conselho Nacional de Educação (CNE); IV – Fórum Nacional de Educação” (Brasil, 2014, p. 11). A fiscalização, implementação e cumprimento das metas, cabe a estas instâncias, conforme Plano Nacional de Educação 2014–2024, principalmente quanto aos gastos públicos em uma proposição de políticas públicas para a execução plena das metas.

Quanto à extensão universitária, o PNE apresenta ainda a preocupação em implementar ações de extensão vocacionadas para as tecnologias, se aproximando de um público menos favorecido numa proposta inclusiva de ensino através destas ações, bem como apresenta uma proposta para fomentar a articulação regional entre as IES, dando visibilidade à tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, promovendo intercâmbio nacional e internacional.

4.2 Políticas da Extensão Universitária Brasileira

Para tratarmos dos documentos que conceituam e formalizam as Políticas da Extensão Universitária no Brasil, fazemos menção à história, lembrando o Movimento Estudantil, já tratado no capítulo anterior desta tese. Vimos que os estudantes na busca de formação de lideranças, criaram movimentos políticos e culturais, definindo pela primeira vez as áreas da extensão. Mesmo em tempos mais sombrios, como o período de ditadura, o Movimento Estudantil manteve-se firme na defesa destas diretrizes, embora com dificuldades, como vimos, e quando a extensão se apresentava para a sociedade de forma assistencialista. Este paradigma se manteve até o final dos anos 80, quando surgiu uma nova concepção para as ações de extensão praticadas nas universidades brasileiras, num processo que foi em grande medida consolidado com a Constituição Cidadã brasileira.

Assim, com a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão, em seu primeiro Encontro Nacional, em Brasília 1987, que contou com a participação de trinta e três universidades públicas estaduais e federais, no seu documento final tratou do conceito, institucionalização e financiamento da Extensão. Trazemos inicialmente o conceito elaborado pelo FORPROEX na ocasião, onde temos que:

A extensão universitária é 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 das 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).

Entretanto, a partir dos debates realizados nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais, dos anos de 2009 e 2010, respectivamente, define-se o conceito que subsidia as atividades extensionistas nas Universidades Públicas Brasileiras, desde então: “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. 28).

No que diz respeito à institucionalização da Extensão Universitária no Brasil, foi necessário a adoção de medidas e procedimentos, para o direcionamento das atividades acadêmicas considerando

as questões de relevância social. As medidas e procedimentos foram classificados em três grandes grupos:

- medidas e procedimentos de ordem metodológica;
- medidas referentes à estrutura universitária;
- medidas para valorização da extensão regional e nacional.

As medidas e procedimentos de ordem metodológica referem-se à forma como as ações acadêmicas devem ser desenvolvidas, tendo em vista maior integração entre universidade e a sociedade. São destacados sete itens de enfoques e ações:

“1.As Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), orientarão sua política de extensão objetivando prioritariamente a transformação social que implique na melhoria das condições de vida da maioria da população. 2. Serão consideradas atividades de extensão, exclusivamente aquelas referenciadas nas diretrizes conceituais deste documento. 3. Os estágios curriculares e extracurriculares estarão inseridos na política extensionista definida pela Universidade. 4. Será garantida a participação das comunidades envolvidas no trabalho, na elaboração, execução e avaliação dos projetos de extensão das Universidades. 5. Serão fomentadas ações que propiciem a sensibilização da comunidade acadêmica às atividades de interesse social. 6. A divulgação dos trabalhos de extensão será estimulada através de publicações e outros meios de comunicação 7. Recomenda-se que as universidades desenvolvam mecanismos de avaliação permanente da pesquisa e do ensino, do ponto de vista de suas importâncias para a sociedade” (ForProex, 1987, pp. 12-13).

- As medidas referentes à estrutura universitária possuem onze itens de enfoques e ações:

“1.O órgão de extensão em cada IESP deverá se ater exclusivamente a este tipo de atividade, ocupando na estrutura organizacional, o mesmo nível dos órgãos de ensino e pesquisa. A este órgão deverá competir: propor normas e políticas aos conselhos competentes a partir da ampla discussão com a comunidade acadêmica; e fomentar, acompanhar, avaliar, articular e divulgar os trabalhos de extensão em cada IESR 2. A política de extensão deve ser gerenciada de forma colegiada pelos responsáveis. 3. Caberá aos departamentos acadêmicos a promoção e a execução das atividades de extensão, de forma articulada às de ensino e pesquisa. 4. A extensão deverá ter representação específica nos órgãos colegiados superiores de cada IESP já responsáveis pelas atividades afins. 5. As atividades de extensão deverão ser computadas na carga horária semanal mínima do departamento, bem como constar do plano individual de trabalho dos professores. 6. O trabalho de extensão também será computado para concessão do regime de DE, de acordo com os planos aprovados por cada departamento. 7. Deve ser observado o grau de envolvimento de cada departamento em atividades de extensão, para fins de atendimento às solicitações de contratação de pessoal. 8. Também deve ser considerada, para efeito da contagem de pontos, a experiência extensionista dos candidatos aos concursos públicos nas IESR 9. Nas avaliações para a progressão dos docentes, deve-se considerar o seu envolvimento nas atividades de extensão para efeito de pontuação. 10. Deve-se definir mecanismos que incentivem e garantam a participação dos discentes no planejamento e execução das atividades de extensão. 11. Deve ser assegurada a participação de representantes de organizações populares nos conselhos decisórios da universidade”. (ForProex, 1987, pp. 13-14).

- E por fim temos as medidas para valorização da extensão regional e nacional com onze itens de enfoques e ações:

“1. Na estrutura organizacional do MEC, deverá existir um órgão de caráter representativo, responsável pela extensão. 2. Deve-se buscar uma participação formal de representação da área de extensão junto ao CRUB. 3. Criação e fortalecimento dos Fóruns Regionais e Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas” (ForProex, 1987, p. 14).

O documento trata ainda do financiamento da Extensão, conforme podemos observar:

“Obedecendo ao princípio de descentralização de alocação de recursos, é imprescindível que sejam reservados recursos do tesouro para extensão, através de destaque orçamentário ou outro mecanismo que garanta disponibilidade permanente de verbas para os programas/projetos de extensão, de modo a assegurar continuidade de atividades. 2. Além dos recursos orçamentados, as IESP deverão captar recursos junto a agências e/ou fontes financiadoras, para os projetos de extensão. 3. Criação, no MEC, de um fundo especial para financiamento de Programas/Projetos de Extensão. 4. Restabelecimento do sistema de bolsas de extensão do MEC, nos mesmos níveis das bolsas de iniciação científica e de monitoria, além das bolsas próprias já existentes em algumas IESP ou bolsas oferecidas por outras agências. 5. As agências de fomento e financiamento deverão financiar também programa/projetos de extensão, de vez que estes constituem também atividades acadêmicas” (ForProex, 1987, pp. 14-15).

Além do conceito, medidas e financiamento, o documento ainda recomenda a integração efetiva entre os Pró-Reitores de Extensão, de Ensino e de Pesquisa e pós-graduação a níveis regional e nacional, através de encontros periódicos. O mesmo documento salienta: encaminhamentos para o cadastramento de todas as agências financiadoras de extensão; a discussão do papel do Projeto Rondon; o envio de documento aos órgãos financiadores, destacando a extensão enquanto atividade acadêmica, e em igualdade de condições com a pesquisa, dentre outros. Ainda, cria e implanta as normas do regimento do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas (ForProex, 1987).

Na sequência do que vimos referindo, trazemos a sequência de cartas que se originam de cada encontro do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas, que vêm contribuindo com diretrizes para a Extensão Universitária no Brasil:

Quadro 21 Encontros do FORPROEX de 1987 a 2010

ENCONTRO	LOCAL /ANO	PREÂMBULO INICIAL
I Encontro Nacional FORPROEX	Brasília/DF – 1987	Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.
II Encontro Nacional FORPROEX	Belo Horizonte/MG – 1988	Estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa. Extensão, pesquisa e compromisso social Conceito de sala de aula. Extensão, estágio e crédito curricular Projetos e atividades de extensão.
III Encontro Nacional FORPROEX	Belém/PA – 1989	A relação universidade e sociedade: a questão da prestação de serviços. A interdisciplinaridade.
IV Encontro Nacional FORPROEX	Florianópolis/SC - 1990	As perspectivas da extensão universitária nos anos 90 Educação e alfabetização Metodologia em extensão universitária.
V Encontro Nacional FORPROEX	São Luiz/MA – 1991	A institucionalização da extensão no contexto da autonomia universitária e sua gestão democrática.
VI Encontro Nacional FORPROEX	Santa Maria/RS - 1992	Universidade e cultura.
VII Encontro Nacional FORPROEX	Cuiabá/MT – 1993	Avaliação da extensão no contexto da autonomia universitária.
VIII Encontro Nacional FORPROEX	Vitória/ES – 1994	Universidade: a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional.
IX Encontro Nacional FORPROEX	Fortaleza/CE - 1995	Articulação da extensão universitária com os projetos estratégicos de desenvolvimento regionais e nacionais.
X Encontro Nacional FORPROEX	Belém/PA – 1996	Carta não disponível.
XI Encontro Nacional FORPROEX	Curitiba/PR – 1997	Carta não disponível.
XII Encontro Nacional FORPROEX	Brasília/DF-1997 EXTRAORDINÁRIO	Carta não disponível.
XIII Encontro Nacional FORPROEX	Brasília/DF-1998 EXTRAORDINÁRIO	Carta não disponível.
XIV Encontro Nacional FORPROEX	Natal/RN – 1998	Carta não disponível.
XV Encontro Nacional FORPROEX	Campo Grande/MS - 1999	Carta não disponível.
XVI Encontro Nacional FORPROEX	João Pessoa/PB -2000	Carta não disponível.
XVII Encontro Nacional FORPROEX	Vitória/ES – 2001	Carta não disponível.
XVIII Encontro Nacional FORPROEX	Florianópolis/SC - 2002	Carta não disponível.
XIX Encontro Nacional FORPROEX	Manaus/AM – 2003	Carta não disponível.
XX Encontro Nacional FORPROEX	Recife/PE -2004	Carta não disponível.
XXI Encontro Nacional FORPROEX	São Luís/MA - 2005	Carta não disponível.
XXII Encontro Nacional FORPROEX	Porto Seguro/BA – 2006	Carta não disponível.
XXIII Encontro Nacional FORPROEX	Brasília/DF – 2007	Carta não disponível.
XXIV Encontro Nacional FORPROEX	Curitiba/PR -2008	Carta não disponível.
XXV Encontro Nacional FORPROEX	João Pessoa/PB – 2009	Carta não disponível.
XXVI Encontro Nacional FORPROEX	Rio de Janeiro/RJ – 2009	Carta não disponível.
XXVII Encontro Nacional FORPROEX	Fortaleza/CE – 2010	Carta não disponível.
XXVIII Encontro Nacional FORPROEX	Santo André/SP – 2010	Carta não disponível.

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador com dados da Rede Nacional de Extensão – RENEX (1999)

No quadro que segue registramos os encontros do FORPROEX de 2011 a 2019, considerando que temos dois encontros por ano, totalizamos dezessete cartas, pois no XXXIV Encontro Nacional FORPROEX que aconteceu em Palmas/TO em 2013, não há carta disponível.

Quadro 22 Encontros do FORPROEX de 2011 a 2019

ENCONTRO	LOCAL /ANO	DESTAQUE DA CARTA
XXIX Encontro Nacional FORPROEX	Maceió/AL – 2011	A expectativa dos Pró-Reitores de Extensão neste contexto de diálogo e negociação é a possibilidade de ampliação do debate e a concretização de iniciativas que produzam mudanças nas políticas, na organização, na gestão e no cotidiano acadêmico, como forma de estreitamento dos laços que nos unem às organizações sociais, aumentando a contribuição da Universidade pública na promoção do desenvolvimento da sociedade brasileira.
XXX Encontro Nacional FORPROEX	Porto Alegre/RS – 2011	Dando continuidade à pauta já estruturada, em Encontros anteriores, reafirmamos a necessidade do FORPROEX atuar em duas dimensões: uma interna com a finalidade de fortalecer a institucionalização da extensão universitária no interior de nossas IES e outra externa com parceiros e mantenedores.
XXXI Encontro Nacional FORPROEX	Manaus/AM– 2012	No contexto atual entendemos que a extensão universitária pode contribuir na formulação e desenvolvimento de políticas através de sua ação e reflexão nos espaços sociais e particularmente em âmbito acadêmico, articulando-se com o Ensino e a Pesquisa, coerente com o princípio da indissociabilidade, facilitando a interação e o diálogo com as organizações da sociedade civil com vistas ao fortalecimento do compromisso social da Universidade. Reiteram os compromissos manifestos nas cartas de Maceió e Porto Alegre, considerando o objetivo precípua do FORPROEX que é o fortalecimento da Extensão Universitária como prática acadêmica. Nesse sentido, a agenda estratégica desenvolvida no ano de 2011 exige a continuidade das ações e a inclusão de novas pautas necessárias para desenho e redefinições nas políticas públicas para apoio e fomento de ações acadêmicas no âmbito das agências governamentais, do MEC, e das próprias Instituições de Educação Superior.
XXXII Encontro Nacional FORPROEX	Brasília/DF– 2012	[...] durante o XXXII Encontro Nacional, comemorando as Bodas de Prata (25 anos) do FORPROEX, no marco dos 50 anos da Universidade de Brasília. Por fim, nós, atuais pró-reitores de extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras expressamos nossa homenagem aos seus ex-presidentes do FORPROEX. É sob a inspiração daqueles que nos antecederam nas pró-reitorias e Coordenação do

XXXIII Encontro Nacional FORPROEX	Rio de Janeiro/RJ -2013	Fórum que nos preparamos para os desafios dos próximos anos. Os Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras debateram os desafios e as perspectivas da extensão universitária frente aos desafios contemporâneos e à superação das desigualdades, com foco especial para as políticas de juventude, educação superior e extensão universitária. Carta não disponível.
XXXIV Encontro Nacional FORPROEX	Palmas/TO – 2013	
XXXV Encontro Nacional FORPROEX	Belém/PA – 2014	No marco do 6º CBEU - Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, com o tema “A Extensão Universitária e os Processos de Formação”, os Pró-Reitores de Extensão debateram alguns desafios e perspectivas para a Extensão Universitária Brasileira, com atenção especial para as políticas governamentais de fomento e apoio ao desenvolvimento da Extensão Brasileira e parcerias possíveis com o terceiro setor respeitados os princípios éticos e legais que norteiam a ação no âmbito da Educação e da Extensão Universitária Pública.
XXXVI Encontro Nacional FORPROEX	Goiânia/GO – 2014	Com o tema “Extensão em Territórios”, os Pró-Reitores de Extensão debateram alguns desafios e perspectivas para a Extensão Universitária brasileira, com atenção especial para o Programa Nacional de Extensão Universitária – PROEXT; o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Extensão Universitária; Extensão em Territórios como Estratégia para Desenvolvimento e Cidadania; Territórios Criativos: Programa Nacional de Formação Musical e a Extensão e Programa Mais Cultura nas Universidades, respeitados os princípios éticos e legais que norteiam a ação no âmbito da Educação e da Extensão Universitária Pública.
XXXVII Encontro Nacional FORPROEX	Gramado/RS – 2015	Discussão dos temas emergentes e necessários para a extensão universitária pública brasileira.
XXXVIII Encontro Nacional FORPROEX	João Pessoa/PB – 2015	Reunidos para discutir os temas emergentes e necessários para a extensão universitária pública brasileira, os Pró-Reitores de Extensão debateram alguns desafios e perspectivas, com atenção especial para os novos desafios da inclusão da extensão nos currículos dos cursos de graduação, os modelos de financiamento da Extensão, a criação de indicadores de avaliação da Extensão no contexto da avaliação geral da universidade, a educação popular e os desafios da construção de uma política cultural, respeitados os princípios éticos e legais que norteiam a ação no âmbito da Educação e da Extensão Universitária Pública.
XXXIX Encontro Nacional FORPROEX	São Bernardo do Campo/SP – 2016	Os Pró-Reitores de Extensão debateram alguns desafios e perspectivas para a Extensão Universitária brasileira, com atenção especial para as Políticas Públicas para a Extensão Universitária no Contexto da Diversidade; Extensão e Desenvolvimento territorial; Grupo de trabalho

XL Encontro Nacional FORPROEX	Ouro Preto/MG – 2016	sobre Indicadores da Extensão; Agenda sobre Revistas da Extensão e Proposta de uma Política Cultural para as Universidades Brasileiras, respeitados os princípios éticos e legais que norteiam a ação no âmbito da Educação e da Extensão Universitária Pública. Com o tema Extensão e conjuntura, os participantes discutiram em primeiro momento, a função social da extensão. A função social enquanto estimuladora para melhoria das condições de vida e trabalho de segmentos da população brasileira dando significado à formação universitária no contexto das necessidades locais e regionais.
XLI Encontro Nacional FORPROEX	Porto Seguro/BA – 2017	Os Pró-Reitores e as Pró-Reitoras de Extensão debateram modos de fortalecimento e ampliação da integração social das instituições públicas de ensino superior (IPES) com a sociedade, considerados enquanto táticas de resistência, de defesa e compromisso com o modelo de IPES no país diante da atual crise econômica, política, institucional e da democracia.
XLII Encontro Nacional FORPROEX	Florianópolis/SC - 2017	Durante o XLII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) para discutir os rumos da Extensão Universitária brasileira, diante do avanço de agendas desestabilizadoras do campo e do compromisso social da educação superior pública.
XLIII Encontro Nacional FORPROEX	Natal/RN – 2018	No marco dos 100 anos da Reforma de Córdoba e da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe (CRES 2018), reuniram-se as(os) Pró-Reitoras(es) das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (Forproex) para discutir os principais focos de ação coletiva no ano de 2018 e estratégias de atuação para enraizamento das atividades acadêmicas de extensão no ensino superior brasileiro, diante da tentativa política de desmonte da educação superior no Brasil.
XLIV Encontro Nacional FORPROEX	Vitória/ES – 2018	No 44º Encontro Nacional do Fórum de Pró-reitoras e Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras com o objetivo de discutir as diretrizes da Extensão, na defesa da Educação Superior pública brasileira, autônoma, gratuita, crítica e com liberdade na construção e socialização de conhecimento científico, saberes e práticas alinhados com as demandas sociais. O Encontro coincide com o marco histórico de 50 anos de promulgação do AI-5 em contraponto aos 70 anos de promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O Fórum comemorou a aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira, documento cujos princípios e definições expressam a maturidade alcançada por longo processo de ampla discussão sobre cada

XLV Encontro Nacional FORPROEX	Brasília/DF– 2019	conteúdo, nas diversas instâncias representativas e participativas do FORPROEX. A partir do tema: "Os 50 anos da publicação de Paulo Freire: Extensão ou Comunicação". O Fórum ocorre no momento em que há uma grave fragilização da democracia no Brasil; o aprofundamento das desigualdades sociais, produto do congelamento dos investimentos nas políticas sociais, possibilitado pela Emenda Constitucional 95; o grave ataque à autonomia universitária; a ameaça concreta da desconstitucionalização da Previdência, além dos cortes no orçamento das IPES, implementado pelo MEC, na ordem de R\$ 5,8 bilhões, o que vem ameaçando a continuidade das atividades da educação pública brasileira, tanto na esfera estadual, como na federal. Além disso, o Fórum acontece no momento em que a política ambiental do país vem sendo desestruturada, a exemplo dos últimos desastres ambientais que ocorreram no Estado de Minas Gerais, a partir do rompimento de barragens, e demais estados, que estão sendo atingidos pela problemática da extração mineral. Em seu 46º Encontro Nacional do FORPROEX, realizaram discussões sobre o tema: "Extensão Universitária para a transformação social: protagonismo docente, discente e da comunidade". A partir dessa temática, reafirmaram a importância da consolidação da Extensão Universitária no Brasil, no dia em que se comemora o nascimento do educador Paulo Freire, 19 de setembro, referência teórica para a construção do pensamento extensionista, bem como para a continuidade da defesa de uma sociedade com equidade social, cujos princípios democráticos devem sustentá-la.
XLVI Encontro Nacional FORPROEX	São Luís/MA - 2019	

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador com dados da Rede Nacional de Extensão – RENEX (1999)

No período de 1987, (cf. Quadro 21), no quadro 21, quando temos a primeira carta, a 2010 foram realizados dezenove FORPROEX. Não localizamos as cartas de vários destes encontros, ou seja, de 1996 a 2010. Excetuando-se os anos de 1997, 1998, 2009 e 2010, onde ocorreram dois encontros por ano, nos demais foram realizados um encontro por ano.

A carta de 1987, como já mencionamos, ao definir conceito, medidas e financiamento para a Extensão Universitária no Brasil, passa a ser um marco, assim como diretriz inicial para o paradigma que vivenciamos na atualidade. Destacamos como cada uma das cartas vem contribuindo desde então, na promoção das políticas da Extensão Universitária no Brasil.

Na carta do II Encontro Nacional FORPROEX em 1988, o destaque fica para a estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa, que acaba sendo objeto da Constituição Federal do mesmo ano, e que nos remete ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, diretriz esta que, três décadas depois, ainda é pouco considerada nas IES no Brasil. Na mesma carta

encontramos, que:

“O compromisso social da universidade é inserir-se nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, da igualdade e desenvolvimento social, notadamente resgatando a cidadania como valor norteador da práxis universitária e priorizando as atividades direcionadas à luta contra a dependência econômica, cultural e política. A universidade deve dirigir seus interesses e preocupações para as questões sociais. Para tanto, cabe-lhe buscar junto à própria comunidade subsídios que lhe permitam detectar seus anseios, numa postura de convivência aberta e horizontal. A extensão como prática acadêmica visa interligar a universidade em suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade, buscando respeitar o compromisso social da universidade. O conteúdo da extensão deve ser definido a partir das diretrizes políticas da universidade onde se há de considerar a relação entre realidade institucional e o processo histórico. Dessa forma, o projeto extensionista poderá ser uma resposta permanente aos anseios da sociedade. A relação entre extensão e pesquisa ocorre sobretudo pelo papel que esta passa a desempenhar enquanto criadora e recriadora de conhecimentos, enquanto seja capaz de contribuir para a transformação da sociedade” (RENEX, 1988, p. 01).

O legado da carta de 1988 para Políticas da Extensão Universitária Brasileira foi um importante contributo para deliberação desta Política, um processo que, ao longo destas três décadas, se desenvolveu de forma ampla e participativa, tanto no âmbito do FORPROEX quanto no das Universidades Públicas. Traremos na sequência, contribuições das cartas de outros encontros para a política nacional da extensão.

1989 – Traz o caráter interdisciplinar da extensão, que embora fosse um desafio à época, destacamos, continua sendo hoje, uma vez ser esta, a extensão,

“um dos espaços estratégicos para promoção de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar, integrando grupos de áreas distintas do conhecimento, contribuindo à modificação progressiva da forma de fazer ciência e da transmissão desse tipo de saber e revertendo a tendência historicamente dominante de compartimentação do conhecimento da realidade” (RENEX, 1989, p. 02).

1990 – As contribuições da universidade por meio da extensão, enquanto metodologia para a educação e a alfabetização.

1991 – Aqui temos a institucionalização da extensão no contexto da autonomia universitária e sua gestão democrática, onde “a política de extensão de cada universidade, [...], deve propiciar a participação da comunidade universitária, [...]. Esta política deve respeitar o caráter da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois a atividade extensionista expressa a função social da universidade” (RENEX, 1991, p. 02). Acerca da institucionalização da Extensão Universitária, assevera a competência dos departamentos na elaboração de projetos, com recomendação de assegurar a interdisciplinaridade da ação extensionista e preservar as especificidades de cada universidade e, ainda, que à extensão seja designado o mesmo lugar de importância dado ao ensino e à pesquisa na estrutura administrativa universitária.

1993 – Tratou da avaliação da extensão, chamando a atenção para fosse considerada uma

política baseada em princípios como:

- a) Extensão universitária como processo educativo, cultural e científico.
- b) A Extensão universitária articulada com o Ensino e a Pesquisa.
- c) A Extensão articulando as relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade no sentido da transformação social.
- d) A Extensão universitária, como prática acadêmica, conduzindo seus interesses para as questões sociais importantes e aquelas demandadas pela comunidade. Ainda, a ressalva de que a avaliação da extensão deve considerar sua institucionalização em níveis: Ministerial (MEC e outros) e de Instituições de Ensino Superior” (RENEX, 1993, p. 58).

1995 – Articulação da extensão universitária com os projetos estratégicos de desenvolvimento regionais e nacionais. A partir desta data, temos um intervalo de quinze anos, sem as cartas de cada encontro.

A partir do ano de 2011, no XXIX Encontro Nacional do FORPROEX, exceto o ano de 2013, como já mencionado, passamos a ter dois encontros a cada ano, um no primeiro, e o outro no segundo semestre, e as cartas são retomadas. Neste ano temos a Carta de Maceió no nordeste brasileiro, e a Carta de Porto Alegre, no sul do país. A Carta de Maceió, considerando o fortalecimento da Extensão Universitária como prática acadêmica, “exige redefinições nas políticas públicas, tanto no âmbito das Instituições de Educação Superior, quanto do MEC, bem como das agências governamentais que apoiam às ações acadêmicas” (RENEX, 2011a, p.01). A Carta de Porto Alegre reafirma a carta anterior, bem como as deliberações de outros encontros, reafirmando a necessidade do FORPROEX atuar em duas dimensões: uma interna com a finalidade de fortalecer a institucionalização da extensão universitária no interior de nossas IES e outra externa com parceiros e mantenedores (RENEX, 2011b, p.01).

2012 – A Carta de Manaus, reitera as cartas de Maceió e Porto Alegre, considerando o principal objetivo do FORPROEX. Já o encontro do segundo semestre, retorna a Brasília na comemoração dos 25 anos do FORPROX, e acorda-se que: O FORPROEX assim como o futuro Colégio de Extensão da ANDIFES e a Câmara de Extensão da ABRUEM representam a extensão universitária pública; O FORPROEX deve somar forças com a sociedade civil para efetivação do Plano Nacional de Educação como parte da meta da institucionalização da extensão no projeto de nação cuja universidade pública contribui para aprofundar ao promover maior enraizamento e solidariedade com a superação da pobreza e das relações ainda profundamente desiguais entre os brasileiros. Refere, também, que a formação de uma Frente Parlamentar em Defesa da Extensão pode ser uma alternativa para intensificar a articulação com interlocutores capazes de amplificar a implementação e o reconhecimento da extensão como prática acadêmica (RENEX, 2012a, 2012b, p.p. 02-03).

2013 – A Carta do Rio de Janeiro destaca a importância da manutenção do reconhecimento do FORPROEX como Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior

Brasileiras; a urgência da aprovação e efetivação do Plano Nacional de Educação; a necessidade de esforço institucional do MEC para a efetivação do Plano Nacional de Extensão Universitária; a aprovação e encaminhamento da Minuta da Lei de Extensão Universitária à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; apoio ao esforço da Secretaria Nacional da Juventude em construir uma agenda de compromissos interministerial para consolidação das políticas para a juventude (RENEX, 2013).

2014 – A carta de Belém, na perspectiva da consolidação da Extensão Universitária, reafirma ser necessário a criação de marcos legais e a constituição e aperfeiçoamento de políticas e instrumentos de fomento e apoio à extensão universitária, chamando a atenção para:

“a importância da manutenção do reconhecimento do FORPROEX como ente de interlocução, formulação e acompanhamento das políticas de Extensão Nacionais; a urgência da aprovação e efetivação do Plano Nacional de Educação; a necessidade que o MEC reconheça e efetive o Plano Nacional de Extensão Universitária construído em parceria com o FORPROEX” (RENEX, 2014a, p. 02).

Ainda adverte sobre a urgência na aprovação e implementação da política de internacionalização Universitária conforme documento “Programa de Extensão sem Fronteiras” já enviado às instâncias competentes; bem como, a urgência da criação de setor específico junto ao MEC para a Extensão Universitária, e a necessidade de fomento das ações de extensão universitária.

Na Carta de Goiânia do mesmo ano, os Pró-Reitores de Extensão debateram alguns desafios e perspectivas para a Extensão Universitária brasileira, com atenção especial para o Programa Nacional de Extensão Universitária – PROEXT; o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Extensão Universitária; Extensão em Territórios como Estratégia para Desenvolvimento e Cidadania; Territórios Criativos: Programa Nacional de Formação Musical e a Extensão e Programa Mais Cultura nas Universidades. E solicitam esforços institucionais do MEC/SESU, ANDIFES e ABRUEM, no apoio aos pontos mencionados, com vista ao encaminhamento às instâncias pertinentes das questões apresentadas, no que lhes for de respectiva competência (RENEX, 2014b).

2015 – A primeira carta é a de Gramado; sistematiza um encontro que discutiu os “temas emergentes e necessários para a extensão universitária pública brasileira”, tendo como ponto principal o desafio de implementar a estratégia 7, da meta 12, do Plano Nacional de Educação (PNE), considerando a inserção de 10% de créditos curriculares da Extensão nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) da Graduação. Ressalta que a inserção dos 10% da Extensão nos PPC das IPES, deve ocorrer a partir de um profundo e intenso diálogo entre o FORPROEX, o FORGRAD, ABRUEM, ANDIFES e outros parceiros aliados neste processo fundamental, com vistas a fomentar o debate e proposições que subsidiarão os órgãos e colegiados de regulamentação da meta estratégica 12.7, tais como o

Conselho Nacional de Educação (CNE) e outras instâncias de avaliação da Educação Superior no Brasil e sua internalização no âmbito das Universidades (RENEX, 2015a).

Ainda em 2015, temos a segunda carta, a de João Pessoa, que reitera a Carta de Gramado, e observa que, “no tocante aos 10% (dez por cento) da carga horária total dos currículos de graduação destinados à extensão, previstos na estratégia 7, da Meta 12, do Plano Nacional de Educação, reiterou-se que sua implementação deverá respeitar a autonomia de cada instituição” (RENEX, 2015b, pp. 02-03).

2016 – Neste ano, a primeira carta é de São Bernardo do Campo, e o FORPROEX manifesta sua insatisfação com a crise política e econômica no país, assim como as consequências nos direitos civis, políticos e sociais da população, consequências estas como a extinção de Ministérios e Secretarias responsáveis pelas políticas públicas de inclusão social. Esta situação fragilizava as liberdades democráticas no desenvolvimento das ações acadêmicas e administrativas das instituições públicas de ensino superior. A Carta de Ouro Preto é a segunda do ano, onde considerando-se a função social da Extensão, discutiram o momento de crise da democracia brasileira, ressaltando a necessidade de ação conjunta com os movimentos sociais, e resistência às posições de governo que desrespeitam as questões de gênero, raça e classe (RENEX, 2016).

2017 – A primeira carta é a de Porto Seguro, que mostra que o fórum iniciou com a discussão sobre a experiência da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), na perspectiva da integração social, a qual atua na gestão pedagógica na educação básica, realizada em parceria com a Secretaria de Estado de Educação da Bahia. O Fórum manifestou entender que a extensão deve ser estimulada a desenvolver ações para além de projetos e programas específicos, atuando também como diretriz transversal em todas as instâncias das IPES do país. Por fim, reforçou a necessidade de disponibilização orçamentária para viabilizar a inserção da extensão nos currículos em cumprimento à estratégia 7, meta 12, do PNE (RENEX, 2017a, pp. 01-02).

A segunda carta é a de Florianópolis que tendo como pano de fundo a memória de luta dos 30 anos do Fórum e da constituição histórica do fazer extensionista, discute as mudanças no país, e a ameaça real à democracia, resultando na destruição de direitos sociais (RENEX, 2017b).

2018 – A Carta de Natal traz o selo do Marco dos 100 anos da Reforma de Córdoba e da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe. Traz a reflexão de que diante do tema da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação, o Fórum apresentou e debateu sobre os primeiros resultados no âmbito das IES públicas. A extensão considerada dentro das pautas e projetos acadêmicos permitiu o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, gerando aumento de adesão dos estudantes aos cursos de graduação, com redução de taxas de evasão e ampliação de índices de rendimento acadêmico.

“Reflexo de 30 anos do processo coletivo e democrático do pensamento e autorregulação do campo extensionista, o Fórum reafirma o seu papel de ator político em defesa da extensão e da educação superior pública brasileira, estabelecendo agenda efetiva de práticas articuladas no campo político. Nesse escopo, como primeira frente de atuação, o ForProex cria uma comissão temporária para defender a incrementação do orçamento destinado à extensão universitária” (RENEX, 2018a, p.02).

Na Carta de Vitória, temos o registro da aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira, documento cujos princípios e definições expressam a maturidade alcançada por longo processo de ampla discussão sobre cada conteúdo, nas diversas instâncias representativas e participativas do FORPROEX (RENEX, 2018b, p. 01).

2019 – A Carta de Brasília é a penúltima neste rol de cartas analisadas, e reflete a fragilidade da democracia no Brasil; o aprofundamento das desigualdades sociais, produto do congelamento dos investimentos nas políticas sociais, possibilitado pela Emenda Constitucional 95; o grave ataque à autonomia universitária; a ameaça concreta da desconstitucionalização da Previdência, além dos cortes no orçamento das IPES, implementado pelo MEC, na ordem de R\$ 5,8 bilhões, o que vem ameaçando a continuidade das atividades da educação pública brasileira, tanto na esfera estadual, como na federal (RENEX, 2019a, p. 01). Os Pró-reitores das universidades do Uruguai e Argentina participaram do Fórum e manifestaram preocupação com o que está acontecendo no Brasil, assim como o apoio e solidariedade das suas instituições às universidades brasileiras (RENEX, 2019a, p. 02).

No 46º Encontro Nacional do FORPROEX, que dá origem à última carta analisada, a Carta do Maranhão, as discussões giram em torno do tema: "Extensão Universitária para a transformação social: protagonismo docente, discente e da comunidade". Ressaltou a importância das relações entre a educação popular, os movimentos sociais e a universidade, na perspectiva freireana, pensando em outras formas de educação, em que a extensão está inserida como essencial para a formação acadêmica como um processo ético, político e pedagógico que contribui para a formação integral e transformadora, fortalecendo o protagonismo discente, docente e da comunidade (RENEX, 2019b, p.01). No que se refere à creditação da extensão, o FORPROEX reconheceu que as Diretrizes Nacionais da Extensão Universitária, trazidas pela Resolução CNE N° 07, de 18 de dezembro de 2018, significam um avanço para a consolidação da extensão nas IPES, integrando o processo formativo dos estudantes em nível superior. A creditação da extensão leva ao fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto no Art. 207 da Constituição Federal (RENEX, 2019b, p.02). Os Pró-Reitores e as Pró-Reitoras realizaram discussão sobre a extensão no Programa Future-se, apresentado pelo MEC às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que ao ser analisado, conclui-se que o anteprojeto não contempla a extensão em sua dimensão formativa, já que o foco está centrado na

captação de recursos, alterando a sua função social. A proposta mostra-se omissa quanto à manutenção do fomento das IFES e afronta a autonomia universitária garantida pela Constituição Federal (RENEX, 2018b). Por fim, conforme o Regimento do FORPROEX (2010), na defesa da universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e para todos/as, o FORPROEX continuará firme em seu propósito de manter-se “entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia” (RENEX, 2019b, p.03).

Ao analisar, por meio das cartas que registram os Encontros Nacionais de Extensão, desde 1987 até a atualidade, podemos dizer que a Política Nacional de Extensão Universitária, ao ser democraticamente e exaustivamente discutida e implementada nestas mais de três décadas, se torna um marco para as Instituições de Ensino Superior no Brasil, pautada no Plano Nacional de Extensão de 1999 (anexo 04), onde a partir de sua nova versão publicada em 2012 (anexo 05), chama para uma ampla discussão sobre o tema. O FORPREX atende o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão preconizado na Constituição Nacional, apontado ainda em uma fala de Boaventura de Sousa Santos, nas páginas iniciais da Política Nacional de Extensão Universitária, onde diz que:

“A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (PNEU, 2012. p. 6).

Com a aprovação no XXXI FORPROEX realizado em Manaus em 2012, a Política Nacional de Extensão Universitária, obteve adesão de todas as IES participantes, deixando transparecer o compromisso com seus conceitos e objetivos, permitindo uma consonância entre sociedade e universidade pública nestas conquistas. Reafirmam seus objetivos, trazendo em primeiro plano a: “extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade” (PNEU, 2012. p. 9).

A extensão universitária, a partir de sua política, busca o reconhecimento do Poder Público, bem como da sociedade, numa nova perspectiva de universidade comprometida com inovações e ações nos mais variados setores, voltando suas ações para a população, possibilitando acesso ao saber com suas práticas e estimulando novas tecnologias a bem desta sociedade, se tornando atualmente um efetivo instrumento de transformação social.

Utilizada como instrumento norteador dos afazeres acadêmicos junto à sociedade, a Política de Extensão apresenta em seu texto avanços, possibilidades e desafios sendo que coloca como principais avanços da institucionalização a priorização da Extensão Universitária, frente aos programas e investimentos do Governo Federal. Para a institucionalização, apontamos como principal referência o Plano Nacional de Educação, que documentalmente nos aponta perspectivas para pensarmos uma universidade com maior flexibilização para a formação acadêmica dos cursos de graduação, assim como os programas do Governo Federal, que vinham fomentando, principalmente através do Programa de Extensão Universitária (PROEXT) retomado em 2003, as ações extensionistas desenvolvidas pelas universidades brasileiras.

Pautado para orientar e implementar as ações de extensão, o FORPROEX, após ampla discussão, nos apresenta cinco diretrizes, conhecidas também como “cinco Is”, sendo elas: “Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão; Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social. Segundo o PNEU (2012) e apontado por Boaventura de Sousa Santos, estas diretrizes contribuirão para superar as “três crises da Universidade Pública, ou seja, a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional”, numa interação dialógica com os mais variados setores da sociedade, tornando-se uma ação de mão dupla, em um processo de reformas metodológicas, respeitando todos os atores sociais.

Já as diretrizes de Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade: “buscam superar essa dicotomia, combinando especialização e consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais, com os quais se desenvolvem as ações de Extensão, ou aos próprios objetivos e objetos dessas ações” (PNEU, 2012, p. 31).

Na diretriz que trata da Indissociabilidade, cabe ressaltar mais uma vez a importância da relação Ensino, Pesquisa e Extensão na formação acadêmica de forma flexível, tendo o acadêmico como protagonista da sua própria formação, tanto técnica como cidadã, que se completa na diretriz Impacto na Formação Acadêmica, “reafirmando a materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira” (PNEU, 2012, p. 34).

Temos no Brasil, dois importantes marcos quando se refere a indissociabilidade: a Reforma Universitária de 1968 e a Constituição Federal de 1988. A primeira toma corpo com o Estado Militar em meio a conflitos com os movimentos estudantis, que anunciavam a modernização das universidades, com ênfase para a articulação entre ensino e pesquisa, como espaço de desenvolvimento social, notadamente por meio da prestação de serviços.

Na década de 1980, temos o segundo marco, a partir da Constituição de 1988. Para esse período, Maciel e Mazzilli (2010) destacam as contribuições da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), as reivindicações da União Nacional de Estudantes (UNE), que culminam

nas Comissões da Constituinte que produziram o artigo 207 da Constituição Brasileira, que preconiza que: “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 123). Percebemos, assim, que a indissociabilidade proposta neste artigo da constituição brasileira, traz em seu bojo, muitas lutas de professores e outras forças da sociedade civil organizada, que desejavam que o ensino superior brasileiro superasse a fragmentação do trabalho docente no que se refere ao ensinar, pesquisar e fazer extensão.

Assim, podemos afirmar que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está na origem da função das universidades. No entanto, Santos et al. (2011), ao problematizar os padrões universitários, defende que a universidade do século XXI seja construída em diálogo transdisciplinar com outros conhecimentos e com responsabilidade social, promovendo alternativas de pesquisa, formação, extensão e organização da universidade como bem público, onde sua especificidade contribua para a identificação e a solução de problemas nacionais e globais. Entretanto, se a indissociabilidade evidencia uma força enquanto referência social, teórica e normativa, também apresenta limites e dificuldades para efetivar-se no contexto atual, dominado pela economia global de mercado, pela fragmentação e especialização do saber, e carência de uma concepção transversal de universidade.

Completando os cinco “Is” da Extensão, temos a diretriz que trata do Impacto e Transformação Social, onde:

“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 (PNEU, 2012, p. 35).

Podemos perceber que com estes cinco “Is”, as universidades por meio da Extensão, e de forma indissociável, tem papel importante na sua reformulação, impactando na formação dos alunos bem como nas transformações da sociedade, seguindo princípios básicos que norteiam as atividades de extensão conforme segue:

1. A ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do País;
2. A Universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades;
3. A Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil;
4. A ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às

informações resultantes dessas pesquisas; 5. A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da (e sobre a) realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social; 6. A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania (PNEU, 2012, p. 37).

Na atualidade, ao mesmo tempo que a extensão universitária vem passando por um momento de consolidação, sendo defendida e reconhecida como atividade acadêmica, alguns desafios ainda postos se intensificam, tais como, o retrocesso social que vivemos no país. Ainda assim, acompanhamos a extensão universitária assumindo protagonismo na formação acadêmica, inibindo o trabalho isolado num papel transformador, crítico-propositivo, podendo gerar impacto para a sociedade acadêmica e sociedade em geral. É posto como desafio também, fortalecer a possibilidade de fomento, preferencialmente assumido pelas próprias IES, frente a seus colegiados e com editais que garantam a autonomia orçamentaria.

Um outro gargalo que entendemos como desafio, são os registros das ações, com o propósito de subsidiar as gestões com informações, possibilitando indicadores para uma avaliação sistêmica, fortalecendo as atividades extensionistas, normatizadas e implementadas nas IES, e ainda a formulação de Políticas Públicas (PP), potencializando esse caráter extensionista através das oito áreas da extensão nominadas pela PNEU como: “Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção e Trabalho, que ainda poderão ser ampliadas conforme as discussões do FORPROEX.

A Política Nacional de Extensão Universitária traz ainda em seu texto, a preocupação com os movimentos sociais, enfatizando seu compromisso com as questões de exclusão, vulnerabilidades sociais, desigualdades e discriminação, articulando as atividades de extensão, a bem do interesse público e, mais uma vez, preocupada com a formação completa do aluno, e despertando nos movimentos sociais a formação e capacitação de novas lideranças, não perdendo de vista os trabalhos com os setores produtivos, que também possibilitam desenvolvimento econômico para o Brasil, numa perspectiva de melhoria na qualidade de vida da população.

Nos apresenta ainda, a questão da universalização, que visa buscar de forma efetiva, a inclusão da Extensão nas grades curriculares dos cursos de graduação, integralizando-a através de disciplinas relacionadas com a Extensão Universitária e garantida no PNE na sua meta 12 estratégia 7, reafirmando que a flexibilização curricular pensa um aluno protagonista e reflexivo durante e após sua formação.

O FORPROEX promove em sua agenda anual encontros em que temas relacionados ao

cumprimento e melhorias nas Políticas de Extensão e nos afazeres de uma Extensão Universitária comprometida com as organizações sociais e com a formação dos alunos, contribua mais ainda pela organização das IES, frente à indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. No final de 2018, o FORPROEX promoveu amplo debate, garantindo a homologação da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.350 de 14 de dezembro de 2018, e publicada no Diário Oficial da União (DOU) no dia 17 do mesmo mês e ano, Seção 1, pag. 34, estabelecendo: “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” (MEC – CNE, 2018, p. 01), regulamentando as atividades de extensão para os cursos de graduação, bem como, de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos das IES, atuar também nos cursos pós-graduação, como componente curricular, compondo o mínimo de 10%, da carga horária destes cursos, conforme preconiza a Meta 12, Estratégia 12.7 do PNE, sendo que os dispositivos deste que é o mais recente documento Federal que normatiza a Extensão Universitária, tem um prazo de 3 (três) anos para a implementação das diretrizes desta resolução. Isso nos impulsiona a pensar no currículo e curricularização e na creditação da extensão universitária.

4.3 Currículo, Curricularização, Creditação e flexibilização

4.3.1 Currículo

Para pensarmos a curricularização da Extensão Universitária nos debruçamos sobre alguns estudiosos do currículo, onde buscamos inicialmente, uma definição e compreensão conceitual, bem como, uma perspectiva histórica do currículo. Na sequência, as nossas escolhas se voltam para uma discussão que subsidie um currículo flexível, dialógico e interdisciplinar, preconizado no processo de creditação da extensão.

Assim, inicialmente, recorremos a Bobbitt (2004, p. 151), que publica em 1918, “O Currículo” onde enfatiza de que “não basta desenvolvermos um novo currículo, existe ainda a necessidade de aprender mais como se pode desenvolver melhor esse novo currículo”. Para Bobbitt que foi um dos expoentes da ideologia da eficiência social, a escola era vista como um espaço de produção de indivíduos, tal como uma fábrica, com isso, defendia que a “educação era um processo de modelação tal como a fabricação de carris de caminhos de ferro; a personalidade deve ser moldada e trabalhada por forma a adquirir as formas desejadas” (Bobbitt, 2004, p. 152).

Para este estudioso, a educação era vista como a “modelação de questões mais delicadas, de questões mais imateriais” (p.153), ou seja, “um processo extraordinariamente muito mais complexo, dada a variadíssima plêiade dos aspectos que se relacionam com a personalidade de cada um”

(p.154). Deste modo, a “educação é um processo social, é um processo de re-civilização, ou de construir uma nova civilização, em cada geração nova, e ao desempenho da sociedade neste processo de re-civilização, nós denominamos educação” (Bobbitt, 2004, p. 155). Para Bobbitt, o “homem não é um mero reservatório intelectual a ser preenchido com conhecimento. O homem é uma criatura infinitamente complexa com uma ação infinitamente diversificada” (Bobbitt, 2014, p.156); ou seja, para o autor, a característica mais saliente do ser humano não é a “sua reserva de memória, cheia ou vazia, mas ação, conduta, comportamento. A vida é feita de ação. Na sua atividade, o homem vive e realiza os fins da sua existência” (p.157).

Sendo assim, podemos afirmar que os estudos sobre currículo surgem no contexto de uma educação de massa estadunidense na década de 1920, principalmente a partir das ideias de Bobbitt, que busca uma mudança radical no sistema educacional. Para tanto, apresenta um modelo voltado para a economia, propondo que o funcionamento da escola aconteça de maneira semelhante às empresas. Bobbitt (2004) vê na eficiência o sinónimo para a conquista de suas intenções e atribui ao currículo uma função técnica, ou seja, de organização.

Esse modelo se consolida na década de 1940 a partir das ideias de Tyler que agrega àquelas já existentes um carácter comportamentalista que se radicaliza na década de 1960, quando a tendência tecnicista é revigorada nos Estados Unidos. Enfim, os modelos tradicionais de currículo estavam restritos às questões técnicas relacionadas ao modo de fazer, ou seja, como fazer o currículo, onde Bobbitt em diálogo com Snedden, diz que

“o currículo é, simplesmente, uma série de planificações e especificações explícitas bem documentadas dos propósitos educacionais dos conceptualizadores das políticas educativas e curriculares, dirigidas para um grupo específico de alunos”, ou seja, o currículo é “uma coleção de disciplinas de estudo adequadas às necessidades educacionais de um grupo de alunos bem definido” (Bobbitt, 2004, p. 12).

A concepção de currículo abarca a valorização do saber interdisciplinar, podendo-se defini-lo como um conjunto de conhecimentos, competências, saberes e habilidades, experiências e valores, com vista à formação de profissionais competentes e cidadãos, para a sociedade do momento, considerando aspectos históricos, políticos e económicos, não perdendo de vistas a questão da flexibilização curricular, não apenas para a promoção de um crescimento intelectual e moral, mas sim como instrumento de transformação, definido por Bobbitt (2004) como “mosaico de uma vida humana completamente formada”, onde o currículo possa ser transformador e porque não dizer formador de consciência crítica.

Podemos dizer que a busca por uma identidade conceitual de currículo, coloca-se em conflito, onde segundo Goodson (1995, p. 19), promovendo como conceito o: “currículo como fato”, que responde pela priorização do “estabelecimento” intelectual e político do passado, tal como está

inserido no currículo escrito. E o “currículo como prática”, que dá precedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa”.

Sendo assim, Goodson nos alerta que a prática em sala de aula e a política de educação, devem servir como parâmetros para uma prática efetiva, legitimando a escolarização para as estruturas institucionais na lógica de um currículo escrito, porém sujeito a mudanças, onde não se siga como cartilha, e o currículo ativo, que deve ser vivenciado e colocado em prática, acentuada por uma configuração e compreensão dos saberes atribuído às lutas sociais.

Já Beyer e Liston (2001) apresentam o currículo com uma abordagem visando a inovação, numa perspectiva de orientação progressiva, vislumbrando a reforma social e educacional, através de debates em todas as estâncias do ensino público, principalmente acompanhando certa evolução da ciência na solução de problemas sociais, políticos e econômicos.

A escolha por um currículo mais flexível, passa por decisões de como conservar, responder e subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos críticos, estimulando o crescimento pessoal, na busca de respostas às práticas sociais concretas, trazendo o currículo para a solução de problemas, conforme nos apresenta Ferri (2015), que corrobora com Pacheco (2002, p. 14), quando afirma que “o currículo é um texto de solução do problema da representação, que interliga os processos de produção e reprodução, abarcando a seleção de conteúdos, a organização de conhecimentos e destrezas e a orientação de métodos de transmissão”, simbolizando métodos de organização, a partir de três tipos de instrumentos, colocado pelo autor como: “normativos, explícitos e objectivos; normativos interpretativos e subjectivos; documentos de orientação e apoio” (Pacheco, 2002, p. 14).

A busca por um currículo mais prático, se contrapõe às políticas curriculares existentes, haja vista o propósito da escola e como ela se relaciona com a sociedade de forma desigual, onde o liberalismo se camufla de igualdade perante uma imposição hegemônica correspondente a desafios individuais e sociais, e que os desafios das políticas curriculares não tornem a “educação num produto de oferta e procura, isto é, num serviço mercadorizado” (Pacheco, 2002, p. 142), e sim pensar um currículo democrático, onde o aluno possa ter uma formação cidadã.

Para Goodson (2001), considerar e trabalhar com o currículo, tratando-o como catálogo é uma leitura errada, pois a caminhada deve ser constituída por um currículo escrito e ativo se complementando num processo de construção e reconstrução de teorias que caminhem junto com a prática, mesmo reconhecendo as dificuldades para definir termos e pensar estruturas que validem métodos de conhecimento, mesmo de forma empírica ou racionalista, fortalecendo os estudos voltados para as concepções curriculares, reconhecendo-o como: “campo de conhecimento” (Pacheco, 2005).

Tomamos as reflexões proporcionadas por Bobitt, ao considerarmos um currículo para a extensão universitária, especialmente quando menciona que este pode ser definido de duas formas:

“[...] como o todo o leque de experiências, directas e indirectas, preocupadas em desenvolver as capacidades do indivíduo; como uma série de experiências de formação orientadas conscientemente que as escolas usam para aperfeiçoar e completar esse desenvolvimento” (Bobitt, 2004, p. 12).

Por outro lado, Silva (2009) lança questões que nos levam a pensar o currículo como conexão entre identidade e poder, tendo em vista que ele também forma significativamente aquilo que somos, ou seja, nossa identidade e subjetividade, e “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (Silva, 2010, p. 27). Passamos então a pensar a curricularização da extensão universitária, priorizando a complexidade do conhecimento e a integralidade do ser humano. Por isso a necessária atitude problematizadora do currículo. Nesse sentido, concordamos com Couto (2013), ao observar que,

“um projeto é inovador quando pensa o currículo no eixo da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade, com vivências extracurriculares para os estudantes; quando rompe as barreiras entre saber científico/popular, ciência/cultura, teoria/prática; quando busca um questionamento de questões referentes à vida e ao ser humano levando em consideração ideais democráticos; quando a construção da ciência está pensada dentro de valores éticos e morais; quando há uma produção do conhecimento pautada nas transformações sociais; e quando a formação do graduando não é encarada como acabada no período delimitado pela graduação” (Couto, 2013, pp. 98-99).

Com isso, podemos afirmar que “a curricularização é a compreensão do currículo como um fenômeno que não pode ser distanciado das demandas da realidade” (Dalmolin & Vieira, 2015, p. 7193). Transversalizando os currículos, considerando as especificidades dos cursos em seu contexto histórico-social, utilizando metodologias mais criativas e dinâmicas.

No entanto, não podemos deixar de observar que a lógica de organização de um currículo que contemple a extensão universitária, não pode ser separada em caixinhas. Deve prever um tempo e um acontecer, um tempo dos parceiros, um tempo dos contatos, um acontecer de retomada às propostas. As possibilidades de integração são grandes e podem ser proveitosas, mas dependem de novas redefinições, aprendizagens e de novos tipos de gestões da extensão, da pesquisa e do ensino no ensino superior (Botomé, 2001).

Deste modo, podemos afirmar que o currículo não possui neutralidade, está apoiado em um sistema de crenças e valores e tem direções que apontam para determinados resultados, tendo em vista o contexto histórico no qual se encontra inserido. Nenhuma teoria é neutra ou desinteressada; estas, normalmente encontram-se implicadas em relações de poder e interesses, com isso, acabam imprimindo sua marca no movimento e consolidação das políticas educacionais (Pacheco, 2002, 2005, 2014; Sacristán, 2013).

Diante dessa breve contextualização torna-se possível compreender que o currículo pode contribuir para o acesso qualificado à Política Pública.

Consideramos o termo política a partir da derivação do grego antigo politeia, que indicava todos os procedimentos relativos à pólis, ou Cidade-Estado. O que poderia significar tanto Cidade-Estado quanto sociedade, comunidade, coletividade e outras definições referentes à vida urbana (Japiassú & Marcondes, 1996).

Para o termo público, encontramos em Ferreira (1988, p. 537) que é “[...] relativo, ou pertencente ou destinado ao povo, à coletividade. Relativo ou pertencente ao governo de um país. Que é do uso de todos; comum. Aberto a quaisquer pessoas [...]”. Com isso, podemos concluir que políticas públicas, em sua origem, compreenderiam os procedimentos da Cidade-Estado, em prol do povo e da coletividade.

Temos aqui definições estrategicamente importantes, pois colocam na pauta a questão de políticas públicas conforme enfatiza o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que assim apresenta suas finalidades:

“O PNEDH, na condição de política pública, apresenta-se como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não-formal, nas esferas pública e privada. O PNEDH reflete as ações que estão em desenvolvimento no país, envolvendo iniciativas de instituições públicas, organizações da sociedade civil e contribuições recebidas por meio de consulta pública e das recomendações do documento da UNESCO que estabelece a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz “(1995-2004) (Brasil, 2007, p. 37)

Podemos dizer que alinhada a essa finalidade, a política educacional traz, em suas diretrizes, intencionalidade, valores, ideias e posições, que se estendem pelas diferentes esferas, atuando decisivamente nas diferentes práticas pedagógicas e políticas contribuindo na construção do perfil do cidadão desejado pelo Estado (LDB, 1996).

O currículo que precisamos para subsidiar a creditação da extensão universitária, deve ser um currículo “como um termo amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado” (Saul, 2018, p. 129). Sugerimos assim, para a curricularização da extensão, a práxis de um currículo na acepção freiriana, ou seja, um currículo, onde “a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, **no espaço universitário**¹⁰, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (Saul, 2018, p. 129).

4.3.2 Curricularização da Extensão Universitária

Com a proposta de curricularização da Extensão Universitária, as Instituições de Ensino Superior no Brasil, vêm buscando, principalmente desde o PNE 2001-2010, a inserção de atividades formativas nos cursos de graduação, não perdendo de vistas a possibilidade transformadora a partir da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim posto, podemos dizer que curricularização da extensão universitária é a inserção de atividades de extensão nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, operacionalizadas no

formato de Programas e/ou Projetos integrados, podendo ser convertidas em unidade curricular, segundo Silva e Vasconcelos (2006).

Podemos dizer também que a curricularização busca atender as demandas das políticas de educação, já citadas anteriormente neste trabalho, tais como PNE e LDB, dentre outros, aparecendo como obrigatória no PNE em 2001, e em 2014, assegurando o mínimo de 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos nos cursos de graduação para extensão, priorizando as áreas de maior pertinência social da universidade, numa conexão permanente com a sociedade.

Buscamos aqui, identificar e entender o significado do termo curricularização, pois o mesmo apresenta a extensão como componente curricular de forma indissociável numa prática “integral” e “integradora” segundo Gadotti (2017, p. 9), buscando superar um modelo fragmentado nas práticas extensionistas. Consideramos importante a trajetória, onde a curricularização legitima-se como caminho para uma formação acadêmica transformadora e flexível, ressignificando a importância de um currículo integral e indissociável, necessitando ainda:

“ser discutida e problematizada, buscando compreendê-la em um contexto mais amplo e complexo do que a simples inserção curricular, seja como disciplina, projeto ou programa. Ao contrário, sua inclusão dentro do formato curricular tradicional poderá ser (mais) um apêndice a satisfazer algumas das nossas ansiedades e/ou as exigências legais, correndo o risco de destruir a potência que a extensão pode ter em si, pela sua dialogicidade, porosidade e capacidade de captar distintas realidades.

A curricularização é a compreensão do currículo como um fenômeno que não pode ser distanciado das demandas da realidade (III JEM, 2014). Por isso, deve transversalizar os currículos, com a singularidade de cada curso e de cada contexto histórico-social, buscando metodologias mais criativas e dinâmicas, que resultem, especialmente, em *salas de aulas* abertas e atrativas para os estudantes” (Dalmolin & Vieira, 2015, p. 7193).

¹⁰Adaptação nossa, do original, espaço escolar.

Nesse contexto, Imperatore nos apresenta inquietações e desafios que as IES brasileiras poderão enfrentar na aplicação da Meta 12.7 do PNE, apontando que:

“Mais do que um projeto genérico de curricularização, é preciso (re)pensar a singularidade de cada projeto pedagógico e a proposta política com a qual nos comprometemos: Que universidade queremos? Que profissionais formaremos? Como a extensão contribuirá para a efetivação do compromisso comunitário manifesto em nossos documentos institucionais? ” (Imperatore, 2015, p. 12).

Ainda devemos considerar a formação docente em Extensão, a desvalorização do fazer extensionista na carreira e currículo docentes, os impactos da flexibilização curricular junto aos interesses das IES; a concepção de currículo considerando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, superando práticas disciplinares de justaposição. Práticas que proporcionem trajetórias de formação acadêmica emancipadoras.

Tais inquietações, nos apresentam reflexões acerca da curricularização, onde a possibilidade de transformação social é inerente ao modelo desejado para as Instituições de Ensino Superior, frente às realidades conjunturais que o país atravessa, nessa aproximação entre as Universidades Públicas e a sociedade, sabendo que o conservadorismo intelectual dessas universidades pesa desfavoravelmente para as mudanças e avanços a que a extensão universitária se propõe, principalmente pela popularização do ensino superior, através das políticas públicas, se tornando instituições mais acessíveis, sem substituir as responsabilidades do Estado.

4.3.3 Creditação da Extensão Universitária

Conforme o Dicionário Web (online), “a palavra creditação é derivada da palavra creditar”, cuja a origem vem do latim – credito. Encontramos no Dicionário Online de Português, que crédito significa “confiança ou segurança na verdade de alguma coisa; crença”. Ainda o mesmo dicionário, no sentido figurado, traz como sendo “digno de valor; influência, valimento: ter crédito com os outros. Que tem autoridade, valia, importância. Valor atribuído a cada disciplina, que deve ser cursada, para conclusão de um curso universitário¹¹”. Com isso, podemos considerar que a proposta de creditação da Extensão Universitária, ao considerar o pressuposto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sugere movermos o olhar para um paradigma de extensão universitária que, como vimos ao considerar o seu histórico, não cumpre com sua função junto à formação acadêmica, especialmente, a formação inicial. Assim, questionamos em que medida a extensão universitária vigente tem contribuído ou pode contribuir para o processo de formação acadêmica de alunos e alunas nos diferentes e diversos cursos de graduação nas IES brasileiras.

¹¹Dicionário web (online) - <https://www.dicionarioweb.com.br/credita%C3%A7%C3%A3o/>

Ressaltamos que, pensar a creditação faz-se necessário recorrer ao currículo, e para isso, precisamos pensar nos espaços educativos, no caso as universidades, os estudantes, professores, conteúdos, aprendizagem e avaliação, para “[...] compreender o processo de concepção de currículo e não apenas o seu resultado” como destaca Goodson (1995, p. 78).

Neste sentido, podemos considerar que a creditação da Extensão Universitária a partir das definições dos dicionários consultados, refere-se ao reconhecimento das atividades extensionistas junto a formação acadêmica de alunos e alunas, reconhecendo o valor destas atividades, considerando a sua validade e confiança no processo acadêmico de formação, tendo reconhecido o seu lugar, que podemos afirmar ser de destaque, junto ao ensino e à pesquisa.

Talvez possamos afirmar que a extensão universitária é mesmo o ponto de intersecção entre o ensino e a pesquisa, potencializando a dinâmica que é produzida pelo ensino e a pesquisa; ou seja, quando se pode a partir da extensão gerar pesquisa, levar a pesquisa para a comunidade, alimentar o ensino com essa dinâmica e fortalecer as três dimensões num processo dialógico, interdisciplinar e transversal. A dialogicidade pressupõe podermos “olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”. O “diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (Zitkoski, 2018, p. 130). A interdisciplinaridade visa aproximar, comparar, relacionar e integrar os conhecimentos. O projeto interdisciplinar envolve questionamentos sobre o sentido e a pertinência das colaborações entre as disciplinas visando um conhecimento (Japiassu, 1976). Esse conhecimento interdisciplinar, elaborado na equipe, gera ações que beneficiam toda a comunidade. E, por fim, para pensarmos a transversalidade, inicialmente, acionamos o modelo de universidade que temos acompanhado, via de regra com ensino fragmentado, uma Instituição de Ensino Superior que somente forma especialistas, que não se encontram em conectividade com a totalidade, num sentido integral. E, ainda se adotem visões de cunho individualista, fundamentadas em um sistema educacional direcionado num caminho oposto à realidade vivenciada pelas diferentes sociedades atualmente. Porém, “a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade)” e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (Brasil, 1997, p. 31).

Assim, a perspectiva transversal pode proporcionar uma transformação da prática pedagógica, “pois rompe a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com a sua formação e a dos alunos” (Brasil, 1997, p. 31). A transversalidade pode permear a prática educativa que envolve alunos, professores e alunos e diferentes membros da comunidade escolar.

A creditação é a forma encontrada para garantir o que preconiza a Meta 12.7 do PNE. E, não se trata da adequação ou a disciplinarização de ações extensionistas no currículo, “justamente, porque se trata de definição e de adesão a orientações, prioridades, metas e estratégias oriundas de uma estruturada política de extensão” (Corte, Gomez & Rosso, 2018, p. 31). Este processo pode proporcionar contribuições como a formação cidadã; compreensão e interesse pela extensão tanto por discentes, quanto por técnicos e docentes; redução da evasão acadêmica; mudanças na relação com processo de ensino- aprendizagem; uma revisão na dicotomia teoria e a prática; impactar a formação profissional; uma nova relação com o currículo e o envolvimento das pessoas na construção curricular de sua formação; e, por fim, o fortalecimento do compromisso social das IES.

4.3.4 Flexibilização da Extensão Universitária

Com isso, pensamos que a ampliação de possibilidades em relação à creditação possa passar nesse processo, pela imersão nos diferentes conceitos, assim, para finalizar este capítulo, adentramos no conceito de flexibilização, onde recorreremos a algumas pesquisas e documentos para continuarmos as reflexões sobre o conceito e sua funcionalidade. Assim, encontramos a definição de flexibilização nos textos do Fórum de Graduação (FORGRAD) e Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária (FORPROEX), que mencionam, respectivamente, que a flexibilização curricular requer a criação de um projeto pedagógico, fundamentado na interdisciplinaridade e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E o currículo dos cursos universitários pode ser considerado como espaço privilegiado para a reflexão, crítica e exercício da cidadania (FORPROEX, 2013).

Este conceito de flexibilização permite arrazoar a passagem pela universidade não a restringindo apenas ao contato disciplinar, mas aberta a outras áreas e possibilidades. Assim, o/a aluno/a ao ingressar na universidade, terá disponível a diversidade de cursos e áreas disciplinares, muito além da formação específica do curso escolhido. No mesmo sentido, a ideia de flexibilização incorpora as atividades de extensão, seja na sua unidade, seja em outras unidades da universidade, como essenciais à formação. Um currículo flexível é aquele que permite vários percursos na formação, e não apenas um único caminho. Combinado com o sistema de créditos deveria estimular a liberdade de escolha do estudante e, sobretudo, valorizar sua autonomia e capacidade intelectual para traçar seu caminho na universidade (FORGRAD, 2003; FORPROEX, 2006, FORPROEX, 2007).

Nesse sentido, tal como Corte, Gomes e Rosso (2018), sabemos que a creditação curricular da extensão das IES precisa reinventar suas práticas pedagógicas e de gestão, a fim de tornar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão mais efetiva, superando as concepções assistencialistas ou mercantilistas. Ressaltamos que isso não acontecerá pura e simplesmente por meio da adequação e a disciplinarização de ações extensionistas no currículo: “requer a transposição da compartimentação de saberes que são disciplinares e, sobretudo, das aulas ancoradas numa postura bancária de massificação” (Corte, Gomes & Rosso, 2018, p.31). Assim, chamamos à atenção para o fato de ao pensarmos a creditação curricular, temos que ter clareza de que não é uma transposição disciplinar, trata-se de definição e adesão de metas e estratégias advindas de uma política de extensão estruturada, cuja responsabilidade seja:

“a promoção de princípios que, coadunados, repercutem em: formação de qualidade; interdependência entre universidade e diferentes lócus de atuação profissional; formação para a cidadania; relação teoria e prática; indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; movimentos dialógicos entre a universidade e a sociedade local e global; compreensão e valorização da diversidade e multiculturalidade; transformação socioeducacional; interprofissionalidade, entre outros (Corte, Gomes & Rosso, 2018, p.31-32).

Ao apresentarmos estes conceitos, pensamos nas universidades e como podem assumir o seu compromisso com a formação cidadã dos alunos bem como, se aproximam do seu compromisso com a sociedade, assumindo a interface entre estes dois atores, possibilitando transformações na busca de novos conhecimentos, sem interferir nas obrigações do Estado, porém assumindo um papel importante que é se voltar para os interesses da sociedade brasileira por meio de seu desenvolvimento institucional.

Com isso, a creditação da extensão universitária, pode ser o diferencial nesta aproximação da universidade e a sociedade. No entanto, temos clareza que não é, e não será, um processo tranquilo, uma vez que temos desafios a enfrentar no processo. Deste modo, corroboramos Benetti, Sousa e Souza. (2015), quando relatam sobre os principais desafios da creditação curricular:

“Incluir na discussão toda a comunidade acadêmica envolvida com o projeto pedagógico dos cursos (docentes, estudantes e técnicos); realizar o ajuste curricular para dos 10% da extensão, sem aumentar a carga horária total dos cursos; ampliar o número de ações, de modo que todos os alunos de graduação tenham a oportunidade de participar e de cumprir a carga horária prevista para essas atividades durante os anos de sua formação, obter infraestrutura, recursos materiais e de pessoal de apoio para a efetivação das ações extensionistas” (Benetti et al., 2015. pp. 30-31).

No entanto, como aponta Leite (2019), ao nosso ver estes e outros desafios não deveriam ser os impedidores de possuímos um currículo que seja atraente, com um planejamento estratégico que integre elementos importantes que contribuam com a cognição ampla, com o processo de aprendizagem significativo e intervenções direcionadas para a motivação e a orientação, buscando promover a organização e o prazer na aprendizagem com regras coerentes; valorizando a voz dos estudantes na tomada de decisão, formando lideranças num ambiente propício à partilha no ambiente universitário e sociedade, rompendo com a dicotomia universidade versus sociedade.

Com isso, destacamos, como Morgado e Silva (2018, p.39), que:

- O modo como o currículo se desenvolve depende da forma como a escola [no caso as IES]¹² e os professores se organizam e trabalham diariamente;
- Os professores têm oportunidade de afirmar a sua identidade e de melhorar o seu desenvolvimento profissional ao nível do currículo que se desenvolve na escola [IES], desde que se assumam como gestores e protagonistas nesse processo;
- Os professores assumem um papel central no desenvolvimento e contextualização do currículo quando perspetivam o seu trabalho de modo colaborativo e flexível;
- O trabalho curricular gerido e protagonizado pelos professores, de forma flexível e autónoma, permite valorizar os conhecimentos e as experiências de vida dos estudantes;
- A inovação educativa assume um papel crucial ao nível da contextualização e articulação do currículo, pois cria condições para que este se concretize de acordo com as características do contexto e das necessidades dos intervenientes, sem deixar de ter em conta os fenómenos naturais e sociais do meio onde se desenvolve.

Com estas contribuições, concluímos o capítulo, registrando que este será o legado das IES para a educação no século XXI.

¹²Grifo nosso.

CAPÍTULO V – A CURRICULARIZAÇÃO E A CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM IES PÚBLICAS BRASILEIRAS: MARCO LEGAL E PEDAGÓGICO

O marco legal e pedagógico da curricularização e creditação da Extensão Universitária no Brasil tem seu aporte, como vimos em capítulos anteriores desta tese, inicialmente no Movimento Estudantil, e posterior na mobilização e desempenho do FORPROEX, no curso de suas três décadas. Trabalhamos aqui com os Planos Estaduais de Educação (PEE), os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), bem como os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) dos Estados e Instituições de Ensino Superior (IES), selecionadas para esta pesquisa. Detalharemos na sequência os PEEs, PDIs e o PPIs correspondentes aos Estados e às IES.

Os PEEs reúnem as metas e as políticas a serem implementadas nos Estados, baseados nas políticas nacionais, tendo como objetivo, mapear os desafios na área da educação, propondo alternativas e estratégias através de projeto de lei aprovado nas instâncias estaduais.

Já os PDIs, conforme formulário apresentado pelo MEC, consistem em documentos que definem a missão das IES, bem como suas metas e estratégias, aprovadas nos conselhos superiores das instituições, com duração de cinco a dez anos, visando a articulação entre as diversas ações, suas práticas e resultados de avaliações institucionais, por ser exigência de órgãos de fomento. Este formulário indica ainda três níveis hierárquicos que as IES devem atender:

1. Dimensões: apresentam informações das IES quanto a organização institucional e pedagógica, corpo docente e instalações;
2. Categorias de Análise: que é o desdobramento das Dimensões nos seus três níveis;
3. Indicadores: que retratam o desdobramento das categorias de análise.

Os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) são instrumentos de gestão acadêmica que estabelecem diretrizes para a organização pedagógica e administrativa devendo estar em sintonia com os PDIs, tornando-se o documento norteador das práticas institucionais na área acadêmica, o seu compromisso com as questões sociais, bem como, mecanismos de inserção regional das IES nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

5.1 Plano Estadual de Educação – PEE

Trazemos aqui os Planos Estaduais de Educação dos respectivos Estados, onde estão sediadas as IES dos nossos/as parceiros/as extensionistas nesta pesquisa. Assim temos, no Estado da Bahia, o PEE - BA, foi discutido e apresentado pelo Fórum Estadual de Educação, sendo aprovado através da Lei Nº 13.559 de 11 de maio de 2016, sancionada pelo governador e aprovada pela Assembleia Legislativa, com duração de 10 anos, seguindo o Art. 214 da Constituição Federal, também o Art. 250 da Constituição do Estado e da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

O PEE do Estado da Bahia apresenta nove diretrizes segundo seu Art. 2º:

“I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o desenvolvimento integral do sujeito, para a cidadania e para o trabalho, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação no Estado; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado; VIII - valorização dos profissionais da educação; IX - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PEE - BA, 2016, p. 3).

Em seu Anexo Único, traz no item 12, pagina 02 a referência ao Ensino Superior. Já a Meta 11 que trata da Educação Profissional, no seu item 11.16 das Estratégias, mostra que, o ensino profissional deve: “promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior - IES e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, oferta de cursos de Licenciatura e Pós-Graduação na área de Educação Profissional, priorizando a formação dos profissionais que atuam nos cursos técnicos de nível médio e de qualificação profissional” (BA, 2016).

Ainda na página 30, que trata da Educação Superior, na sua Meta 12, busca o crescimento na taxa de matrícula na educação superior. Com 14 Estratégias, o PEE da Bahia, se propõe a:

“coordenar com as IES públicas e privadas o propósito da expansão do acesso à Educação Superior, tendo, no horizonte, o esforço progressivo para se proporcionar a elevação de ambas as taxas de matrícula, alinhada à expansão com o respeito à natureza institucional das IES, às respectivas demandas de cada região onde estão inseridas e novos formatos de mecanismos de acesso ao Ensino Superior” (PEE - BA, 2016, p. 30).

É importante ressaltar a preocupação desse PEE com relação a formação de comunidades indígenas, do campo, quilombolas, povos ciganos e pessoas com deficiência, bem como articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em um pacto de cooperação. A formação continuada de professores e profissionais ligados a educação, as políticas de inclusão e assistência estudantil ao ensino superior

público, o incentivo à oferta de estágio com experiência formativa curricular, a política de ações afirmativas, o fomento de estudos na busca de articular formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, nos faz refletir a importância do cumprimento das leis nos Estados e no País.

Cabe ainda ressaltar, a difusão e participação de estudantes nos programas de extensão, mostrando que o Estado da Bahia em seu PEE se preocupa com um ensino de qualidade, e acima de tudo com seu compromisso social, requalificando o currículo dos cursos de graduação, “assegurando mobilidade estudantil e observância dos princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade, da transversalidade, da contextualização e da curricularização da pesquisa e da extensão” (Plano Estadual de Educação BA, 2016. P 33).

Em Pernambuco o Plano Estadual de Educação (PEE–PE), seguiu os mesmos tramites do PEE–BA, sendo aprovado pela Assembleia Legislativa e sancionada pelo governo pernambucano no que está disposto no Art. 214 da Constituição Federal e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, reconhecido como Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015, com vigência de 10 anos.

Suas diretrizes são 10, que destacamos na sequência:

“I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (PEE – PE, 2015, p. 1).

O PEE–PE apresenta, em suas metas e estratégias, a preocupação de aplicação do Plano no seu prazo de vigência, sendo monitorado pela sociedade civil, com avaliação a cada 3 anos e Conferências a cada 4 anos, reunindo a Secretaria Estadual de Educação, Conselho Estadual de Educação, Fórum Estadual de Educação e a Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa.

Em sua meta 8, o PEE–PE se preocupa com as questões das desigualdades, e busca em suas estratégias, estabelecer parcerias, afim de atender os movimentos sociais organizados, proporcionando uma redução na evasão escolar por questões de discriminação na educação básica. Nessa meta, contempla no item 8.32, “Assegurar o ensino superior aos povos do campo em todas as áreas do conhecimento, como princípio fundamental para o desenvolvimento rural sustentável” (PEE–PE, 2015, p. 71).

As universidades no Estado de Pernambuco, são reconhecidas como parceiras na busca por mudanças no que diz respeito à realidade social e os impactos das políticas educacionais e na formação continuada. A busca por fomento no ensino superior, leva o Estado a ampliar sua parceria com a Universidade Aberta do Brasil–UAB, um programa de fomento federal, para poder ampliar o acesso para estudantes da rede pública à Universidade do Estado, garantindo assim a democratização do acesso, ofertando formação para professores, também, por meio de cursos de extensão, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo o intercâmbio entre as IES e as escolas.

A partir da Meta 12 tem como objetivos aumentar a taxa de matrícula no segmento público; estratégias para a expansão do ensino superior; a articulação entre as IES do Estado; a realização de concurso público; a garantia orçamentária para formação continuada na rede pública de ensino; articulação entre IES e escolas de educação básica e a implementação de plano de carreira. Percebemos que este PEE é bastante completo, cabendo uma vigília para que possa ser implementado na sua totalidade.

Já o Plano Estadual de Educação do Piauí (PEE–PI) tem vigência de 10 (dez) anos, aprovado e sancionado pelo governador do Estado do Piauí, atendendo às leis federais e ao Art. 226 da Constituição do Estado do Piauí. Aprovado como Lei 6.733, de 17 de dezembro de 2015, traz como diretrizes:

“I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de compromisso do Estado com o alcance da meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural e à sustentabilidade socioambiental” (PEE - PI, 2015, p. 1).

O PEE do Piauí visa ainda, parcerias com as Instituições de Ensino Superior - IES públicas, buscando uma articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, garantindo a: “elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos” (PEE–PI, 2015, p.5). Essas parcerias permitem assegurar e promover formação continuada de professores do ensino médio, sem

custos, com destaque na proposta da: “liberação de carga horária de trabalho e demais profissionais da educação, com a criação do Programa Estadual de Formação Continuada dos profissionais em educação” (PEE–PI, 2015, p. 9). Prevê ainda a articulação com instituições acadêmicas e culturais, possibilitando-lhes perspectivas de formação e inclusão educativa, profissional e social, e também assegurar aos professores que atuam nas escolas do campo, cursos de formação inicial e continuada. Entende-se que há uma preocupação em fazer parcerias com as Instituições de Ensino Superior, e aproximação com Organizações Não Governamentais (ONGs), Movimentos Sociais e famílias na promoção do debate sobre o respeito e a valorização das diferenças. Percebe-se até aqui uma grande articulação com Ensino Superior na formulação de projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, com atividades extracurriculares que promovam o enriquecimento do currículo.

Passando pelos três estados do nordeste do Brasil, onde a participação na pesquisa foi de 04 IES, vamos analisar os PEE da região sudeste, onde temos grandes e conceituadas instituições, que ao longo de suas histórias têm sido referência para o País; destas, 03 participaram nesta pesquisa.

Iniciamos pelo estado de São Paulo, que aprovou na Sessão da Assembleia Legislativa do dia 08 de julho de 2016, a Lei Nº 16.279, o Plano Estadual de Educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O Plano Estadual de Educação terá o prazo de vigência de 10 (dez) anos, isso quer dizer de 2016 a 2026. Traz como diretrizes:

“I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado e do País; VIII - valorização dos profissionais da educação; IX - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental” (PEE–SP, 2016, p. 1).

Assim como os planos da região nordeste, este tem como preocupação o cumprimento de suas metas e estratégias no prazo previsto, sendo monitorados pelas seguintes instâncias: “I - Secretaria Estadual da Educação - SEE; II - Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa; III - Conselho Estadual de Educação; IV - Fórum Estadual de Educação; V - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação” (SP, 2016).

Estas instâncias têm a competência de:

“1 - analisar e propor políticas públicas de âmbito estadual para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; 2 - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; 3 - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público estadual em educação, observado o disposto nos artigos 5º e 10 da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação; 4 - avaliar a execução das metas e estratégias do PEE e subsidiar a elaboração do Plano Estadual de Educação para o decênio subsequente” (PEE–SP, 2016, p.1).

Desta forma, o Estado de São Paulo, passa a atuar como colaborador para que as metas e estratégias possam ser implementadas, considerando: “territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, asseguradas a consulta prévia e a informação” (PEE–SP, 2016, p. 2).

O Plano de Educação do Estado de São Paulo, traz em sua estratégia para o ensino superior, a promoção de apoio técnico e financeiro para o ensino superior federal bem como estadual e municipal, amplia o acesso a vagas com a expansão e interiorização das instituições estaduais. Ainda nesta estratégia busca ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil, com o propósito de permanência e sucesso do estudante egresso de escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Temos aqui, pela primeira vez no estudo dos PEEs, a garantia de assegurar o que preconiza a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação, que é garantir os 10% do total de créditos curriculares para os cursos de graduação em programas e projetos de extensão, tendo como prioridade as áreas de grande abrangência social; demonstra ainda uma preocupação com grupos excluídos e com as políticas de acessibilidade das IES estaduais e municipais.

Assim, passamos a analisar o PEE do Estado do Rio de Janeiro, que o sancionou no governo de Sérgio Cabral em 18 de dezembro de 2009, através da Lei 5597. O Rio de Janeiro trata o Plano como instrumento norteador para definições das políticas educacionais, buscando a conquista de um sistema capaz de promover ações de cidadania através da formação inicial e continuada, seguindo seus objetivos e metas desde o ensino infantil até o ensino superior, com uma preocupação especial na valorização dos profissionais da educação.

Nos estudos realizados pela comissão que definiu o Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, ficou explicitado essa preocupação pela valorização dos profissionais da educação, principalmente no que diz respeito às questões salariais para a educação no Estado. Também, aparece no PEE do Rio de Janeiro a preocupação com a participação da sociedade em projetos e programas que promovam o acesso a formação continuada de professores de todos os níveis de educação, fortalecendo grupos de pesquisa para as especificidades regionais, garantindo a consolidação de

cursos de graduação, aprovados pelas instâncias, respeitando as deliberações dos conselhos superiores das IES, não perdendo de vista, as políticas de ações afirmativas e de permanência de alunos de baixa renda.

Este plano prevê também a modalidade a distância, na ampliação do atendimento ao território fluminense, assim como outros PEE, já mencionados nesta pesquisa, que a nosso ver, apresentam como diferencial, esta modalidade de ensino, mesmo passando por um período de crise política e econômica. O estado do Rio de Janeiro, encontra-se vulnerável às gestões fraudulentas que acompanham este estado, que já foi referência no ensino superior no País.

Ao analisar os PEE no Sul do Brasil, vamos nos deter nos Planos Estaduais de Educação do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Iniciamos pelo Paraná, que traz na sua organização para o ensino superior, sete Instituições estaduais, três Universidades Federais, dois *Campus* da Universidade Federal da Fronteira Sul, que atende também Santa Catarina e o Rio Grande do Sul, completando as instituições de ensino superior, os Institutos Federais, distribuídos nos três Estados do Sul, e onde tivemos a participação de 07 IES.

Para a elaboração do PEE do Paraná, foi criado um Comitê Gestor com o propósito de sistematizar e validar como Projeto de Lei, o PEE para o período de 2015 a 2025, instituído, por meio do Decreto Estadual nº 12.728, de 08 de dezembro de 2014, a partir de reflexões referentes às metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE). Podemos afirmar que os programas instituídos pelo Governo Federal nos últimos dez anos contribuíram para o fortalecimento e crescimento do ensino superior federal, interiorizando o ensino superior no país.

O PEE do Paraná traz como preocupação o alinhamento e planejamento dos programas e projetos para o ensino superior, haja visto a preocupação com a articulação com o ensino fundamental e médio, enfim, com a educação básica, também buscando a integração e expansão, através da Educação a Distância, que se torna forte aliada na formação profissional e acadêmica.

Em suas estratégias, o PEE do Paraná, traz como planejamento a preocupação com as instalações, estrutura física e formação de pessoal, interiorização do ensino superior, melhorar as taxas de conclusão dos cursos, qualificar seus cursos superiores, controlar a evasão, fomentar a formação para docência, ampliação das políticas de inclusão e campos de estágios aos alunos, assegurar condições de acessibilidade. O que percebemos e destacamos para referendar nossos estudos, o PEE do Paraná, busca assegurar em sua meta 12.9, o mínimo de 10% de créditos curriculares exigidos pelo Plano Nacional de Educação para programas e projetos de extensão universitária, dando prioridade às áreas voltadas para as questões sociais.

Percebemos neste Plano de Educação, ainda, a articulação com as necessidades econômicas e a formação, currículo e pesquisa, principalmente no que diz respeito à articulação entre ensino,

pesquisa e extensão entre as IES do estado, promovendo o desenvolvimento regional e melhorias na qualidade de vida das comunidades.

Em suas estratégias e metas, percebemos que o Estado do Paraná, através do seu PEE, consegue fazer a interlocução com todos os seguimentos do ensino, tratando de forma respeitosa as questões pertinentes ao ensino superior, com destaque para a preocupação com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para as universidades públicas.

No Rio Grande do Sul, a instituição do PEE ocorreu através da Lei N° 14.705 de 25 de junho de 2015 com a vigência de dez anos. Assim como os Planos Estaduais de Educação vistos até aqui, o do Rio Grande do Sul vem em cumprimento ao PNE, e sua aprovação aconteceu um ano após a aprovação do Plano Nacional.

Conforme a estrutura dos PEE anteriormente vistos, o do Rio Grande do Sul, traz em suas diretrizes no Art. 20º:

“I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, como proporção do Produto Interno Bruto – PIB –, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos(as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, à orientação sexual e às escolhas religiosas; XI - combate ao racismo e a todas formas de preconceito; e XII - promoção da conscientização no ambiente escolar da necessidade da proteção e da preservação do meio ambiente” (PEE–RS, 2015, p. 1).

Percebemos que nos estudos para a formulação do PEE, o Rio Grande do Sul trabalhou com cadernos para orientação, constituindo comissões específicas, seguindo as metas conforme as colocadas anteriormente, trazendo no caderno 3, o eixo referente ao: “Acesso e expansão do Ensino Superior com qualidade social” (PEE-RS, 2015, p. 40), subsidiando assim o documento final, reconhecido como lei em junho de 2015.

O PEE-RS, em seu anexo único, meta 1, trata da educação infantil na pré-escola, e define nas estratégias 1.11, 1.26 e 1.29 a articulação entre as IES reconhecidas pelo MEC e os estabelecimentos públicos e privados para apoio técnico, pedagógico e de formação continuada, visando o acompanhamento para atender os “alunos”. Observamos aqui a importância dada a educação superior, a partir da educação infantil.

Já na meta 3, busca elevar a taxa de matrícula no ensino médio, na estratégia 3.24, afirmar o comprometimento com a formação continuada dos profissionais em educação, citando a adequação

dos currículos acadêmicos à realidade do ensino médio no Estado. Também traz em suas metas, a articulação do ensino superior com instituições municipais e estaduais, com o propósito de formação de professores que trabalham com a perspectiva inclusiva, mostrando assim sua preocupação com as questões de direito de sua população, propondo políticas públicas que atendam as especificidades em todos os níveis educacionais.

Em sua meta 8, estratégia 8.12 aparece novamente a preocupação com as questões curriculares, propondo para temas transversais as questões relacionadas à inclusão, direitos humanos, etnias, gênero e sexualidade, visando superar as questões de discriminação e preconceitos na sociedade rio-grandense. Mais uma vez figura a preocupação com a formação continuada de profissionais da educação. Percebemos neste PEE a preocupação com questões que tratam do desenvolvimento de currículos que deem essa garantia para formação continuada, valorizando assim estes profissionais e ainda garantir que todos tenham formação específica de nível superior conforme a meta 15.

Na meta 12, estratégia 12.10, justifica-se a importância atribuída a este plano, no que diz respeito ao ensino superior e aos nossos estudos, marcando a preocupação de garantir: “por meio de ações das IES, 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” (PEE-RS, 2015, p. 36). Vemos, assim o registro da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, concluindo as anotações referentes ao plano de educação do Rio Grande do Sul.

Por último, na região sul, o nosso estado de origem, Santa Catarina, que assim, como os outros dois estados da região, aprovou o seu PEE também em 2015, precisamente em dezembro de 2015, na forma da Lei Nº 16.794, tendo como vigência o decênio 2015-2024.

No Plano Estadual de Educação de Santa Catarina não encontramos o que já preconiza a Constituição Nacional, a respeito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mostrando assim a fragilidade do ensino superior, especialmente da IES estadual, ou seja, sob a tutela do estado, apesar de na meta 12, buscar a elevação da taxa de matrícula, onde mostra preocupação maior para o ensino nos anos finais e médio, relegando o ensino superior à federação.

Ainda na meta 12, estratégia 12.6, traz o encaminhamento para que as IES busquem fomentos nas políticas de acesso e permanência ao ensino superior, demonstrando sensibilidade ao público da educação especial e a garantia da implantação dos 10% (dez por cento) de créditos curriculares, conforme meta 12.7 do PNE.

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina tem a preocupação com as comunidades menos favorecidas, buscando implementar cursos de licenciatura, promovendo reformas curriculares

no intuito de uma renovação pedagógica, tendo como foco o estudante. Assim como os demais planos aqui analisados, tem a preocupação com a formação continuada de professores e profissionais da educação e ofertas de cursos lato sensu e stricto sensu, promovendo acesso e condições de permanência desses educadores.

O PEE-SC demonstra ainda a preocupação de fortalecer os conselhos superiores, buscando participação de toda a sua comunidade, bem como o fortalecimento das entidades estudantis.

No período em que realizámos as entrevistas, tivemos a oportunidade de entrevistar um professor de IES representante do norte brasileiro, o Estado de Roraima. Sendo assim, cabe trazer para esse estudo, dados do PEE deste Estado, aprovado para o período de 2014 a 2024, Lei nº 1008 de 3 de setembro de 2015, sancionada pela governadora de Roraima em "conformidade com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, na forma dos Anexos I, II e III, com vistas ao cumprimento do disposto no art.148 da Constituição do Estado de Roraima. Art. 2º Em consonância ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/ 2014" (PEE-RR, 2015, p. 1).

O PEE de Roraima destaca as seguintes diretrizes:

"IX – valorização dos profissionais da educação; XIV- elevar até o final de vigência desse PEE o percentual de docentes titulados em cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado de 32,06% para 43,02% e de Doutorado de 12,0% para 21,07%; XVIII- assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior da rede pública de todos os Sistemas de Ensino e, para o Plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal" (PEE-RR, 2015, p. 1).

Também norteado por estratégias na educação superior, o PEE de Roraima, nos traz estratégias que tratam do: "mapeamento e demanda da formação de pessoal no nível superior, como forma a otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos" (PEE-RR, 2015, p. 06). Traz a preocupação com: "acesso e permanência da população indígena, do campo e ribeirinhas na Educação Superior" (PEE-RR, 2015, p. 06); fomento ao ensino a distância e noturno; busca também suprimir o vestibular como única forma de acesso, possibilitando aos menos favorecidos maiores condições, tanto de permanência quanto ao próprio acesso, através das políticas de ações afirmativas. Busca qualificar os "cursos de graduação, referenciando aos indicadores obtidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES" (PEE-RR, 2015, p. 06). Procura ainda assegurar políticas para formação de educadores da: Educação de Jovens e Adultos, que contemplam as particularidades de práticas pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva; atendimento ao Sistema Prisional, comunidades itinerantes, do campo, povos das águas, das florestas e indígenas; formação continuada em todos os níveis, possibilitando afastamento para capacitação (PEE-RR, 2015).

Este plano se preocupou principalmente com estratégias que pudessem ser apropriadas pelas populações menos favorecidas da região, garantindo preparação, acesso e permanência, incentivando programas já existentes no estado, garantindo atividades voltadas ao ensino, pesquisa e extensão, fomentando apoio que visem “à promoção da inclusão escolar, experiências curriculares inovadoras que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, de gestão e avaliação na perspectiva de uma educação inclusiva e de respeito à diversidade” (PEE-RR, 2015, p. 06). Buscou, também, em parceria com instituições públicas, fortalecer a “educação, intercultural, comunitária, específica e diferenciada, enseja um novo desenho do regime de colaboração entre os entes federativos, com responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades, articulação entre as diversas organizações que atuam no âmbito da educação indígena escolar e da sociedade civil organizada” (PEE-RR, 2015, p. 06).

Em síntese, percebemos que nos nove (09) Estados brasileiros, onde estão inseridas as IES deste estudo, existe a preocupação com o ensino superior, e a busca pela excelência na formação, formação continuada, formação de grupos menos favorecidos, educação especial, dentre outros temas foram abordados com o propósito de integrar no ensino superior as atividades de educação propostas em suas metas e estratégias. Assim, destacamos a importância dos PEE que, alinhados aos PNEs, contribuem para o fomento da curricularização da Extensão Universitária no Brasil.

5.2 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) das IES pesquisadas

Tratamos neste ponto dos PDIs e PPIs das instituições pesquisadas, onde projetamos a importância que cada IES tem, a partir do seu planejamento das distintas áreas e fins, especificamente a extensão universitária. Ressaltamos que a maioria das IES incluem PDI e PPI no mesmo documento.

Percebemos que os Planos Estaduais de Educação trazem, no seu teor, a importância da participação social nas ações das IES no Brasil. Assim, podemos observar nestes planos uma forte relação com a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mergulhando plenamente no que diz respeito à preocupação com o acesso, mas principalmente com a permanência dos alunos, tornando a universidade mais atrativa. Vamos ver o que estes documentos nos trazem para as reflexões que seguem acerca do tema, sabendo que doze (12) das quinze (15) instituições pesquisadas, trazem nos seus Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), capítulos que abordam o Projeto Político Institucional (PPI) em um único documento, conforme podemos distinguir no quadro 23 que segue.

Quadro 23 PDI e PPI das IES pesquisadas

IES	UNIVERSIDADE FEDERAL – 08 UNIVERSIDADE ESTADUAL - 04 INSTITUTO FEDERAL – 03	REGIÃO	PDI / PPI	PERÍODO DE VIGÊNCIA
IFRS	INSTITUTO	SUL	X	2014 / 2018
UFSC	FEDERAL	SUL	X	2015 / 2019
IFC	INSTITUTO	SUL	X	2014 / 2018
IFSC	INSTITUTO	SUL	X	2015 / 2019
UDESC	ESTADUAL	SUL	X	2016 / 2021
UEPG	ESTADUAL	SUL	X	2018 / 2022
UFFS	FEDERAL	SUL	X	2012 / 2018
UPE	ESTADUAL	NORDESTE	X	2014 / 2018
UFPI	FEDERAL	NORDESTE	X	2015 / 2019
UFRB	FEDERAL	NORDESTE	X	2015 / 2019
*UNIVASF	FEDERAL	NORDESTE	—	2015 / 2019
*UFABC	FEDERAL	SUDESTE	—	2013 / 2022
*USP	ESTADUAL	SUDESTE	—	2012 / 2018
UFRJ	FEDERAL	SUDESTE	X	2012 / 2023
UFRR	FEDERAL	NORTE	X	2016 / 2020

*IES com PPI em documento separado

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2018

Tratamos inicialmente dos documentos norteadores das políticas institucionais do Instituto Federal Catarinense (IFC), aprovado em novembro de 2014, com vigência até 2018, e elaborado por comissões distintas, uma tratou do PDI e outra do PPI, com a obrigação de pensar os projetos institucionais, com a participação da comunidade acadêmica na busca de crescimento e compromisso como instituição de educação pública.

Este documento teve como referência o:

“sistema SAPIENS do MEC, dividido em nove eixos básicos: Institucional, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos, Perfil dos Corpos Docente e Técnico-Administrativo, Organização Administrativa da IES, Política de Atendimento aos Discentes, Infraestrutura, Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional e Aspectos Financeiros e Orçamentários” (IFC, 2014, p. 34).

Este documento teve a aprovação de toda a comunidade acadêmica, conforme a página oficial da instituição. E, como integrante da “Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, oferta educação em todos os níveis, desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação” (IFC, 2014, p. 12).

Sendo assim, o PPI do Instituto Federal Catarinense, referencia as questões curriculares, reafirmando o compromisso com todos os níveis de ensino de forma articulada e integrada, estruturando os: “eixos tecnológicos que compõem o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; já essa se destina àqueles que já concluíram o ensino médio e procuram uma qualificação profissional para se inserirem no mundo do trabalho, buscando uma formação profissional técnica baseada na formação que lhes possibilite a aprendizagem ao longo da vida para a (re)construção de seus projetos futuros”

(IFC, 2014, p. 34).

O documento mostra a preocupação inicial com a “integração da pesquisa com o ensino”, e observa que esta integração,

“é concretizada por meio de estratégias pedagógicas contempladas nos currículos dos cursos, possibilitando aos discentes o envolvimento com métodos e técnicas de pesquisas e a compreensão das estruturas conceituais nas diferentes áreas do saber e de acordo com os diferentes níveis de formação da mesma forma, para acompanhar as tendências tecnológicas emergentes, a Instituição priorizará a formação continuada de profissionais pesquisadores, docentes e técnicos, por meio da realização de cursos de capacitação e de eventos para atualização e divulgação de resultados de pesquisas” (IFC, 2014, p. 44).

No entanto, o documento demanda uma preocupação, no que diz respeito à posição da extensão universitária, que aparece como um produto mensurável da pesquisa e do ensino, impossibilitando ações puras de extensão como atividade também acadêmica que, por recomendação do FORPROEX, deve ocupar o mesmo espaço junto ao ensino e a pesquisa. Um tanto na contramão desta recomendação, destaca-se a valorização da excelência das atividades de pesquisa.

Essa contestação sobre currículo neste PDI, aponta para uma inconsistência do mesmo documento, que no capítulo 2, item 2.4, ao tratar da Política de Extensão, destaca que a Missão da referida IES, passa pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que aparece como compromisso social, como podemos observar:

“a concepção de educação profissional e tecnológica que deve subsidiar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. Neste sentido, o exercício pedagógico propõe-se a encontrar o equilíbrio entre a formação humana e a formação profissional, orientado pelo diálogo, pela integração dos saberes, pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica, visando a autonomia intelectual do educando” (IFC, 2014, p. 30).

E continua, ressaltando a promoção da “extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (IFC, 2014, p. 36), que aparece como finalidade da educação superior, conforme art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (Brasil, 2017b).

As ações políticas PPI do IFC relembram que, “A extensão no âmbito do Instituto Federal Catarinense é um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos, visando o desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional” (IFC, 2014, p. 40).

Este conceito nos remete aos princípios da Constituição de 1988, que orientam à

indissociabilidade entre os três seguimentos do ensino superior. Assim como a LDB e o PNE, todos estes documentos são claros e destacam real compromisso com a sociedade, a partir das instituições de ensino superior públicas brasileiras, e quando as redes federais se instituem em 2008, apontam as seguintes diretrizes:

“I. Interação dialógica: pretende-se fazer ações COM a comunidade. As relações entre o IFC e a comunidade são marcadas pelo diálogo, pois entende-se a importância do processo de troca entre os saberes popular e acadêmico. Dessa forma, nossa prática extensionista ocorre como ação de via dupla com os atores sociais que participam da ação;

II. Indissociabilidade com o ensino e a pesquisa: promove-se uma nova visão de aprendizagem, integrando a ela o processo de produção do conhecimento, a qual é entendida como princípio intrínseco e essencial para formação acadêmica dos discentes. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa);

III. Impacto e Transformação: entende-se que as atividades extensionistas constituem aporte decisivo para a formação humana do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as questões sociais, facilitando a apropriação de compromissos éticos e sociais; ademais, entende-se que as atividades de extensão atendem aos arranjos produtivos, culturais e sociais em consonância com a realidade das comunidades locais e regionais. Há forte caráter de promoção da autonomia da comunidade, principalmente daquelas em situação de vulnerabilidade social;

IV. Interdisciplinaridade: busca-se a integração de diferentes eixos tecnológicos, de áreas distintas do conhecimento, afirmando ações em convergência com as Áreas Temáticas conforme FORPROEX: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho. Visa-se a superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

V. Avaliação formativa: propõe-se o acompanhamento processual e qualitativo das ações. É de fundamental importância a avaliação da sociedade sobre as atividades do IFC, bem como a análise do impacto da ação extensionista na transformação tanto da comunidade como do próprio IFC, que pode ser percebida pela criação de novos cursos, estágios e linhas de pesquisa” (IFC, 2014, p.41).

Este PDI se preocupa ainda com a criação de indicadores que possam ser auditáveis, mensuráveis e comparáveis, para poder compor a matriz orçamentária da instituição, aparecendo aqui a preocupação com o cumprimento do que preconiza a Meta 12, Estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação, reforçando as atividades de extensão, reconhecendo-as como atividades acadêmicas, pensando ainda na internacionalização, na busca de convênios com instituições estrangeiras, de forma indissociável, mantendo esse princípio em todo o seu documento, inclusive nas políticas de pesquisa e pós-graduação.

Assim, o IFC traz em sua organização administrativa, como objetivo da Pró-reitora de Extensão (PROEX), “planejar, coordenar, fomentar e acompanhar as atividades e políticas de extensão e de relações com a sociedade, fortalecendo a interação entre o Instituto, as empresas e a comunidade, atendendo às demandas da sociedade e contribuindo para o aprimoramento das atividades de ensino e

pesquisa” (IFC, 2014, p. 69). Percebemos aqui a preocupação em manter certas estruturas, e que possam atender à extensão em todos os seus quinze (15) campus.

Nos deteremos na sequência, no PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), que apresenta um documento que referencia o PDI e o PPI, com validade até dezembro de 2018. Este Plano traz importantes preocupações com as questões curriculares, dentre as quais, a atualização dos cursos, principalmente em seus programas, com destaque para os princípios de inclusão, em suas práticas pedagógicas e avaliativas, considerando a realidade local e a formação cidadã, com flexibilidade prevista no seu PPI e atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais do PNE.

Ainda nesta proposta o PPI desta instituição, nas questões curriculares, busca a partir de seus princípios, a interação do ensino, pesquisa e da extensão, e intervenções de forma interdisciplinar, visando uma transformação social através da formação continuada de seus egressos, confirmando o seu compromisso com a sociedade.

Já no que diz respeito a extensão, observamos sentimento de preocupação e desafio com a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na promoção de uma formação profissional, científica e tecnológica em todos os níveis a que se propõe.

Apresentamos mais algumas informações no quadro 24, com objetivos estratégicos e metas para a extensão, previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS, conforme segue:

Quadro 24 Objetivos e metas da área de extensão do IFRS.

Objetivo Estratégico	Metas
1. Promover e subsidiar ações de inclusão social, digital, étnico-racial, de gênero e de grupos em vulnerabilidade social, buscando o respeito à diversidade, a valorização cultural e a equidade social.	1- Participar de 15 (quinze) eventos da comunidade interna e externa, divulgando os trabalhos desenvolvidos pelos núcleos NAPNE, NEABI e de Gênero (por meio de participação em seminários específicos.)
	2- Publicar, no mínimo, 01 (um) artigo científico pôr tema explicitado na Política de Ações Afirmativas.
	3- Publicar, no mínimo, 01 (um) livro com coletâneas de artigos relacionados aos trabalhos realizados pelos núcleos.
	4- Promover 03 (três) cursos de capacitação nas temáticas: inclusão, diversidade e direitos humanos.
	5- Acompanhar, avaliar e auxiliar os alunos cotistas para que tenham êxito na entrada, permanência, e saiam com sucesso para o mundo do trabalho; por meio de acompanhamento anual: da implementação do programa "Bolsa Permanência", do auxílio didático-pedagógico, psicológico e de assistência social, em conjunto com o ensino.
	6- Acompanhar anualmente a implementação da Política de Ações Afirmativas.
	7- Estabelecer, no mínimo, 03 (três) parcerias com instituições públicas e privadas para atender as demandas dos núcleos.
	8- Incentivar a construção de produtos de Tecnologia Assistiva (1 Kit por campus) para serem utilizados nos campus do IFRS.
	9- Capacitar servidores e discentes para utilização de produtos de Tecnologia Assistiva por meio de cursos presenciais ou a distância.
	10- Realizar visita às aldeias e quilombos próximos aos campus do IFRS (no mínimo 1 por ano), com a finalidade de conhecer a realidade local e as demandas relacionadas à escolarização desses grupos.
	11- Verificar a implementação da Acessibilidade Física nos campus do IFRS.
	12- Verificar anualmente a manutenção da Acessibilidade Virtual no novo Portal do IFRS.
2. Desenvolver as políticas de comunicação do IFRS.	1- Elaborar e atualizar políticas de comunicação do IFRS por meio do Plano Geral de Comunicação, do Planejamento Anual de Comunicação do IFRS e de cada campus em particular.
	2- Elaborar e aplicar pesquisas, análise de cenários, proposição de planos, programas e projetos de comunicação.
3. Gerenciar o fluxo de informações externas e internas da Reitoria e dos campus do instituto.	1- Redigir e divulgar pelo menos 1.300 matérias para público externo e interno da Reitoria e de cada campus do IFRS.
	2- Desenvolver material gráfico envolvendo agenda anual, folders, cartazes, livretos, etc, sendo no mínimo 20 peças anuais.
	3- Promover, organizar e apoiar pelo menos 130 eventos anualmente.
	4- Criar a identidade comunicacional do IFRS envolvendo a criação (em 2014) de um Manual de Redação e um Manual de Uso da Marca, além de revisar cada um dos documentos anualmente.
	5- Desenvolver, anualmente, pelo menos 4 campanhas gerais de comunicação.
	6- Elaborar 13 (treze) vídeos institucionais (em 2014 e 2017) e (de) pelo menos 12 (doze) vídeos de conteúdo institucional e educacional (a partir de 2015).
	7- Produzir no mínimo 360 (trezentos e sessenta) programas de rádio anualmente para a divulgação na Rádio Web IFRS e disponibilização em domínio público para qualquer rádio interessada.
	8- Desenvolver o Portal IFRS e de novos sites para cada um dos campus (em 2014), de sites para novos campus da fase de expansão 3 (em 2015) e dois sites anuais (a partir de 2016) sobre campanhas e setores específicos do IFRS.
	9- Realizar pelo menos 06 (seis) cursos anuais visando à capacitação para comunicadores.

4. Intermediar estágios e Empregos	1- Estabelecer anualmente, em cada campus, ao menos 5 (cinco) convênios com instituições públicas ou privadas para concessão de estágios.
	2- Implantar 01 (um) sistema para instituições públicas e privadas disponibilizarem vagas de estágios e empregos aos discentes e egressos da instituição.

5. Realizar o acompanhamento de egressos	1- Implantar 01 (um) sistema para acompanhamento dos egressos .
	2- Realizar anualmente o acompanhamento dos egressos da instituição.
	3- Elaborar 01 (um) relatório anual sobre os egressos da instituição.
6. Qualificar servidores, discentes e membros da Sociedade	1- Elevar em 25% o número de Cursos de Extensão e Cursos de Formação Inicial e Continuada -- FIC
7. Promover a integração entre a instituição e a sociedade	1- Organizar, anualmente e no mínimo, 02 (dois) eventos culturais artísticos, científicos, tecnológicos e esportivos, por campus.
	2- Realizar 100 (cem) visitas técnicas anuais em instituições públicas, privadas e demais ambientes que visam a educação profissional, científica e tecnológica.
8. Estimular ações que visam o desenvolvimento local e regional	1- Disponibilizar anualmente recursos para a execução de 05 (cinco) ações de extensão por campus.
	2- Participar anualmente de, no mínimo, 02 (dois) editais/chamadas públicas promovidas por instituições públicas ou privadas.
	3- Desenvolver anualmente 02 (dois) projetos de extensão, por campus da instituição, que representem soluções para inclusão social, relações etno-raciais, geração de oportunidades e melhoria nas condições de vida.
	4- Realizar, anualmente e no mínimo, 01 (um) evento em cada campus com foco no empreendedorismo e associativismo.
9. Ampliar as parcerias entre o IFRS com instituições públicas, privadas e demais órgãos da sociedade civil	1- Realizar no mínimo 10 (dez) convênios anuais com instituições nacionais e internacionais.
10. Promover a internacionalização do IFRS	1- Encaminhar 100 (cem) alunos para intercâmbio com Bolsa SWG do Programa Ciência sem Fronteiras.
	2- Implementar 4 (quatro) Centro de Línguas no IFRS.
	3- Implementar 01 (um) programa institucional de bolsas para mobilidade.
	4- Firmar, pelo menos, 05 (cinco) novos convênios de cooperação com instituições estrangeiras.
	5- Organizar 05 (cinco) Missões Institucionais Internacionais.
	6- Estabelecer 01 (um) núcleo de apoio e recebimento ao estudante estrangeiro em cada campus.
	7- Apoiar a participação de 60 (sessenta) servidores em eventos de ensino, pesquisa ou extensão no exterior.
	8- Receber 05 (cinco) visitas de delegações internacionais no IFRS.

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão e Comitê de Extensão IFRS (IFRS, 2014, p. 89).

Estes objetivos e metas foram colocadas sob avaliação, para elencar o nível de prioridade, para futura aplicação pelo IFRS, ficando evidente no item 9 – “Ampliar as parcerias entre o IFRS com instituições públicas, privadas e demais órgãos da sociedade civil” (IFRS, 2014, p. 92), a preocupação com a sociedade em seu entorno, articulando-se através do ensino, da pesquisa e da extensão de forma dialógica em uma ação de reflexão com esta sociedade, rompendo com a prática de trabalhar o conhecimento de forma fragmentada.

As três Pró-Reitorias buscam de forma institucional, manter contato com as respectivas diretorias, onde a comunicação é essencial para o desenvolvimento das ações administrativas e acadêmicas, com a preocupação de manter as ações interligadas, onde a investigação possa se apresentar seja a partir de seu cunho pedagógico, seja pelo cunho científico, ou ainda considerando as duas perspectivas, a partir do “desenvolvimento de práticas investigativas intensificando-se até a geração de soluções técnicas e tecnológicas, às demandas sociais e peculiaridades regionais, tendo como foco a extensão de seus benefícios para a comunidade”, (IFRS, 2014, p. 122).

Sendo assim, o IFRS traz como princípio para a extensão, a:

“forma efetiva para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região, articulando teoria e prática e produzindo novos saberes. As ações extensionistas são compreendidas como processos educativos que integram a formação humana dos pontos de vista cultural e científico, tornando acessível o conhecimento de domínio da instituição, seja por sua própria produção, seja pela sistematização ou pelo estudo do conhecimento universal disponível. Há que se ressaltar, ainda, que é por meio da extensão que se dá o processo de revitalização institucional, isto é, a instituição reflete a partir das demandas e experiências externas, já que a sua razão de existência é atender aos anseios da comunidade” (IFRS, 2014, p. 125).

A extensão ainda proporciona uma revitalização da instituição, perante a sociedade, no fortalecimento de suas ações, na efetivação de Políticas Pública (PP) e ações efetivas no combate à exclusão social, fortalecendo sua relação com a comunidade.

Já os departamentos que compõem a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFRS, planejam, coordenam, fomentam e acompanham as atividades e políticas de ensino, preocupando-se também com a articulação entre pesquisa e extensão.

Em seus documentos, o IFRS busca tratar a extensão, realmente de forma indissociável do ensino e da pesquisa, consolidando seu compromisso com o desenvolvimento regional, aproximando a sociedade das instituições públicas de ensino superior, garantido em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI),

“A articulação entre ensino, pesquisa e extensão está diretamente relacionada à organização curricular e à flexibilização dos tempos e dos espaços escolares e extraescolares. Os saberes necessários ao trabalho conduzem à efetivação de ações do ensino e aprendizagem (construção

dialógica do conhecimento), da pesquisa (elaboração e reelaboração de conhecimentos) e da extensão (ação-reflexão com a comunidade” (IFRS, 2014, p. 19).

Demonstra assim o compromisso com as questões curriculares, pensando também na verticalização da formação continuada em um diálogo simultâneo com a formação humana dos indivíduos, e valorização das práticas pedagógicas.

Por fim, na sequência dos institutos, traremos o PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), aprovado em 2015 e revisado em 2017. No Capítulo 1, traz o seu perfil, fazendo uma contextualização histórica, e apresentando um mapa das suas 22 unidades, denominadas “campus”. Localiza-se na cidade de Florianópolis desde 1909, passando ao longo de mais de cem (100) anos de história, por mudanças em sua nomenclatura e suas funções.

Preocupado com um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) consistente, o PDI do IFSC apresenta uma abordagem bem definida das questões curriculares, trazendo sua concepção e caráter político pedagógico como instrumentos de compreensão de mundo e de transformação social, em conformidade com as questões de inclusão, na formação de um sujeito crítico, criativo e participativo das ações da instituição em uma proposta interdisciplinar.

Assim como os outros dois Institutos, o IFSC, pauta seus dispositivos legais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na busca de cumprimento de suas metas, garantindo as demandas locais e regionais a partir do ensino profissionalizante, desenvolvendo: “ações na comunidade como parte integrante dos currículos dos cursos ofertados, articulando diferentes áreas do conhecimento e incentivando a inserção de atividades de extensão nos projetos pedagógicos dos cursos” (IFSC, 2015, p. 33).

Este PDI apresenta a Constituição Federal de 1988 como marco na: “inclusão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos referenciais da educação superior, dando início ao rompimento do processo dissociativo desses três componentes curriculares e institucionais” (IFSC, 2015, p. 41), enfatizando que a tríade ensino, pesquisa e extensão, são fundamentais para a: “orientação do desenvolvimento social do país” (IFSC, 2015. p 43), com uma preocupação destacada, também, à internacionalização do currículo.

A premissa da indissociabilidade, reforça a função social de uma instituição pública, quando a extensão se apresenta como um:

“processo educativo e um instrumento de articulação da instituição com os diversos atores da sociedade. As atividades de extensão visam à expansão da ciência e tecnologia a fim de contribuir para o fortalecimento do conhecimento científico, cultural e tecnológico. O aluno, ao participar das atividades extensionistas, tem a oportunidade de interagir com o ambiente profissional, ampliando as oportunidades de inserção no mercado profissional, de atuar de forma

transformadora na comunidade, aprender com a prática, conhecer sobre sua profissão, desenvolver habilidades artísticas e culturais e ampliar sua formação profissional e cidadã” (IFSC, 2015, p. 13).

Ainda sobre a indissociabilidade, este documento se preocupa com a garantia institucional, e traz a reflexão de Saviani (1989), quando se refere que esta prática direciona para a superação das dicotomias trabalho manual e intelectual e instrução profissional e geral, “sem separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, voltando-se para a formação do homem integral, sem a preocupação de apenas prepará-lo para o mercado de trabalho” (IFSC, 2015, p. 21). Observamos assim, que reitera-se a preocupação com a formação cidadã, apontada nos outros documentos, mantendo a capacidade de investigação científica com: “dimensões essenciais à construção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão” (IFSC, 2015, p. 21). As considerações acima, acabam reforçando a caracterização da Extensão pelo IFSC, sendo vista como,

“um conjunto de atividades em que se promove a articulação dos saberes científicos e tecnológicos com a realidade socioeconômica e cultural da região onde está inserido. Essa definição amplia a ação institucional para além do próprio processo educativo e de produção de conhecimento, processo esse que busca na realidade da sociedade os objetos de estudo e desenvolve propostas educativas e científicas aplicadas ao contexto social” (IFSC, 2015, p. 30).

Conforme caracterização acima, percebemos a importância dada às atividades de extensão, pensando sempre na formação integral do aluno, pela integração dos mais variados segmentos sociais e o reconhecimento da instituição, pela proximidade com a sociedade, apresentando ainda os objetivos detalhados da extensão no documento do IFSC, sendo eles:

“contribuir para o desenvolvimento da sociedade, constituindo um vínculo que estabeleça troca de saberes, conhecimentos e experiências, além de preparar o aluno para sua inserção no mundo do trabalho; buscar interação sistematizada com a sociedade por meio da participação de servidores e discentes em ações integradas com instituições públicas, privadas e com as entidades da sociedade civil, dando prioridade para projetos e ações que resgatem públicos socialmente vulneráveis; integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses e necessidades, estabelecendo desde projetos de concepção até mecanismos que inter-relacionem os saberes; incentivar uma prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social, cultural, ambiental e política, formando profissionais cidadãos; elaborar, implementar e avaliar projetos que objetivem o desenvolvimento regional sustentável em todas as suas dimensões; articular políticas públicas que oportunizem o acesso à educação profissional, estabelecendo mecanismos de inclusão; articular parcerias com a sociedade para a concretização de projetos de extensão com natureza de inovação tecnológica” (IFSC, 2015, p. 32).

Apresenta ainda diretrizes alicerçadas no princípio da indissociabilidade, desde o incentivo aos alunos para participarem das ações envolvendo comunidade externa e acadêmica, como o apoio e desenvolvimento de projetos sociais, pensando em uma política que proporcione o fortalecimento e a

ampliação da atividade com a participação de todos os atores ligados à instituição, não perdendo a articulação com a pesquisa e o ensino, nem a perspectiva de inclusão, considerando a diversidade e as diferenças sociais.

No que diz respeito às inovações nos processos educativos, o PDI do IFSC, aborda e prevê para os anos subsequentes, principalmente a questão dos “dez por cento da carga horária de cursos técnicos e superiores para atividades de extensão, conforme o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Essa é uma ação de incentivo para que a formação cidadã vá além das atividades acadêmicas” (IFSC, 2015, p. 157).

Essa preocupação com a creditação da extensão aparece documentada pela primeira vez, considerando os PDIs das IES, analisados até o momento nesta investigação.

Iniciamos, a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o que trazem estes documentos, nas Universidades estaduais e federais. A UDESC aponta em seus documentos, a possibilidade de implementação da creditação nos cursos de graduação conforme meta e estratégia do Plano Nacional de Educação.

O PDI da UDESC teve sua aprovação nos conselhos superiores em 26 de outubro de 2017, com validade até 2021, apresentando também no mesmo documento seu PPI. Sendo assim, temos mais uma instituição que trata em um único documento seu PDI e PPI. Pautado nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC), este documento busca também atender as demandas sociais, mantendo a preocupação com a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no cumprimento de sua missão que é:

“Produzir, sistematizar, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para uma sociedade mais justa e democrática em prol da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável do Estado de Santa Catarina e do País” (UDESC, 2017, p. 12).

Neste interim, a UDESC define currículo como um: “conjunto de conhecimentos, competências, saberes, habilidades, experiências e valores organizados de modo integrado, com o objetivo de formar profissionais competentes e cidadãos, para uma sociedade contextualizada num determinado tempo e espaço histórico, político, econômico e social” (UDESC, 2017, p. 69). Apresenta-se como uma instituição preocupada com as demandas regionais de sua população, frente às exigências do mercado de trabalho, mantendo foco na formação em todos os seus níveis, não perdendo a possibilidade de formação continuada através de um currículo flexível, com uma prática pedagógica interdisciplinar, estabelecendo um diálogo reflexivo no que diz respeito aos conteúdos ensinados, “contrariando a ideia

tradicional de que se adquire um conhecimento e somente depois se aprende a utilizá-lo” (UDESC, 2017, p. 70).

Apresenta ainda a possibilidade de trabalharmos com um currículo inovador, onde a preocupação é com a formação do aluno e em especial dos professores, respeitando mais uma vez o princípio da indissociabilidade conforme legislação brasileira e catarinense, e princípios de uma instituição pública com as seguintes finalidades:

“I - garantir a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão nas diversas áreas do conhecimento, comprometidos com a cidadania e a socialização do saber; II - estabelecer parcerias solidárias com a comunidade na busca de soluções coletivas e na construção de uma sociedade democrática, plural e ética; III - promover a inclusão social e étnica, respeitando a diversidade cultural; IV - contribuir para o desenvolvimento local, regional e nacional, visando à melhoria da qualidade de vida da sociedade, com a busca da erradicação das desigualdades sociais e a utilização de tecnologias ecologicamente orientadas; V - estimular, promover e manter a investigação científica; VI - fomentar e prover de recursos as atividades de ensino, de pesquisa, e de extensão, no âmbito da UDESC” (UDESC, 2017, p. 13).

Na sua estrutura organizacional, a UDESC, que é multicampi conforme seu estatuto, para discussão, avaliação e deliberações está organizada por conselhos representativos conforme podemos observar:

“a) Deliberação Superior: Conselho Universitário (CONSUNI), Conselho Curador (CONCUR), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), e Conselho de Administração (CONSAD); b) Administração Superior: Reitoria; c) Consultivo Superior: Conselho Comunitário; d) Órgãos Suplementares: Suplementares Superiores e Suplementares Setoriais; e) Consultoria e Representação Jurídica: Procuradoria Jurídica; f) Deliberação Setorial: Conselho de Centro; g) Administração Setorial: Direção de Centro; h) Deliberação Básica: Colegiado Pleno do Departamento, Colegiados de Ensino, e Comissões de Pesquisa e Extensão; i) Administração Básica: (j) Chefia do Departamento” (UDESC, 2017, p. 14).

Esta instituição traz em seu marco legal, os Artigos 207 e 213 da Constituição Federal de 1988, que respectivamente referem-se à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e no § 2º - do Art. 213, afirma que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público”.

“Soma-se a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 1996), em seu Art. 43 – estabelece a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade. E ainda o Plano Nacional de Educação (2014-2024) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Meta 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”. (UDESC, 2017, p. 41).

Segue o que preconiza a Política Nacional de Extensão Universitária, trazendo e fortalecendo a missão da universidade frente a formação do aluno e sua responsabilidade com a sociedade, concretizando a valorização da extensão universitária na UDESC, aliado a um entendimento da sua importância na formação cidadã dos alunos, e que a investigação e a extensão sejam consideradas instrumentos que possam levar à produção de conhecimento.

Refere-se à flexibilidade da proposta curricular, como possibilidade de apresentar o estágio curricular supervisionado e outros programas institucionais, tanto a nível federal, ou com fomento da própria instituição, fortalecendo a questão da indissociabilidade, frente aos conteúdos curriculares.

A Extensão Universitária na UDESC, segundo estatuto da IES, é pautada nos artigos 3º e 4º, conforme segue:

“Art. 3º A UDESC, como Universidade pública e de ensino gratuito em busca de excelência, é aberta às diferentes correntes de pensamento e orienta-se pelos princípios de liberdade de expressão, democracia, moralidade, ética, transparência, respeito à dignidade da pessoa e seus direitos fundamentais. Art. 4º A UDESC tem por fim a produção, preservação e difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico, desportivo e cultural, por intermédio do fomento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, devendo para tanto: I - garantir a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão nas diversas áreas do conhecimento, comprometidos com a cidadania e a socialização do saber; II - estabelecer parcerias solidárias com a comunidade na busca de soluções coletivas e na construção de uma sociedade democrática, plural e ética; III - promover a inclusão social e étnica, respeitando a diversidade cultural; IV - contribuir para o desenvolvimento local, regional e nacional, visando à melhoria da qualidade de vida da sociedade, com a busca da erradicação das desigualdades sociais e a utilização de tecnologias ecologicamente orientadas; V - estimular, promover e manter a investigação científica; VI - fomentar e prover de recursos as atividades de ensino, de pesquisa, e de extensão, no âmbito da UDESC” (UDESC, 2017, p. 40).

Podemos perceber a relevância na formação do aluno frente a uma proposta flexível de currículo nos cursos de graduação, onde a extensão ganha significativa relevância na formação de pessoas na busca de integralização de créditos curriculares para a formação cidadã, impactando favoravelmente no desenvolvimento social e nacional, inserindo a extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Destacamos, ainda, o relevante papel da Extensão realizada pela Universidade do Estado de Santa Catarina, numa evolução considerável ao longo de quase uma década, pautada no crescimento de suas ações e a progressiva melhora orçamentária destinada para este fim, ao longo deste período. Como destaque final, dentre as mais de setecentas ações de extensão da IES, trazemos o Núcleo Extensionista Rondon (NER/UDESC) como principal ação, que numa perspectiva inter/multidisciplinar, envolve alunos de todos os cursos e unidades de ensino, numa única ação, onde se trabalha com todas as áreas da Extensão Universitária Brasileira, num projeto de imersão social de dez dias, com a participação de mais de cem (100) extensionistas por ação. Estas ações desenvolvidas pelo referido

núcleo, proporcionaram perceber que, o currículo das Instituições de Ensino Superior, pode de uma forma flexível, por meio da creditação, ser o fio condutor para um ensino atrativo e com elementos que podem aproximar as IES da sociedade e suas respectivas demandas.

Seguimos com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que foi prorrogado através de resolução própria de seu Conselho Superior por mais um ano, tendo como teto 2018.

Nas questões curriculares, a UFFS apresenta como mote de suas discussões, as Diretrizes Curriculares Nacionais, preocupando-se com as necessidades locais frente à realidade global, proporcionando debates com possibilidades de melhorias e adequações à integralidade na formação do aluno, mantendo compromisso com a flexibilidade curricular e apresentando as dimensões didático/pedagógicas do ensino conforme segue:

“nos trabalhos técnico-pedagógicos; na organização curricular dos cursos; na articulação entre a formação teórica e prática do docente; na promoção do ensino de qualidade que viabilize a formação integral do educando como cidadão consciente, atuante e criativo e como profissional responsável e competente para desempenhar de forma plena seu papel social, político e econômico na sociedade” (UFFS, 2017, p. 40).

As diretrizes organizacionais apresentam três objetivos estruturais para normatizar os cursos de graduação da UFFS, que são: “(1) a democratização do acesso e da permanência, com qualidade; (2) a flexibilização curricular; (3) a construção coletiva e democrática dos Projetos Pedagógicos dos cursos” (UFFS, 2017, p. 40).

Esta instituição apresenta no seu PDI grande preocupação com a flexibilização curricular como componente específico para a formação e integralização das ações proposta durante a formação do aluno ao longo dos cursos, numa perspectiva transformadora entre universidade e sociedade, destacando nesta flexibilização, os componentes curriculares, apresentados em três eixos: Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico, dos quais destacamos “Domínio Comum”, que se apresenta como um:

“conjunto de componentes curriculares comuns a todos os cursos de graduação da UFFS, organizado em dois eixos de formação: 1) Contextualização Acadêmica, com o objetivo de desenvolver habilidade/competências de leitura, de interpretação e de produção em diferentes linguagens que auxiliem a se inserir criticamente na esfera acadêmica e no contexto social e profissional; 2) Formação Crítico Social, cujo objetivo é desenvolver uma compreensão crítica do mundo contemporâneo, contextualizando saberes que dizem respeito aos valores sociais, às relações de poder, à responsabilidade socioambiental e à organização sócio político-econômica e cultural das sociedades, possibilitando a ação crítica e reflexiva, nos diferentes contextos” (UFFS, 2017, p. 45).

Há ainda uma preocupação com o apoio acadêmico institucional, na promoção de formação continuada, reflexão de suas práticas docentes, apoio pedagógico aos alunos, fortalecendo o conceito do ForProex relacionado à extensão universitária no Brasil.

A UFFS apresenta em seus objetivos, de forma contundente, a preocupação com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em sua missão como instituição de ensino superior, fazendo com que a extensão tenha um diálogo direto com a sociedade, fortalecendo assim o que aponta como conceito adotado por outras instituições, referenciando-se na Política Nacional de Extensão que, segundo Sousa (2000, p. 98), é particularizada pelo recorte fronteiriço que ocupa na mesorregião ligada ao Mercosul, sendo reconhecida como atividade pedagógica curricular com atribuição de créditos acadêmicos.

Focada nas questões de flexibilização curricular, a UFFS demonstra a preocupação com as três atividades afins, ensino, pesquisa e extensão, expressando a indissociabilidade em seus documentos norteadores e com participação pública em suas avaliações institucionais, tendo como principal componente, a extensão no seu: “compromisso com a transformação social, com a promoção da interação entre a Universidade e a Sociedade” (UFFS, 2017, p. 59).

Abordaremos agora o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que tem sua aprovação em 2015, com validade até 2019. A UFPI apresenta uma Coordenadoria de Currículo que assessora diretamente: “as Coordenações de Cursos de Graduação na elaboração, acompanhamento, avaliação e reformulação de currículos em sintonia com as demandas Institucionais vinculadas à Administração Superior da UFPI e ao MEC” (UFPI, 2015, p. 57).

Apresenta em seus Princípios Filosóficos e Metodológicos, o item (i), que trata da flexibilização curricular, prevendo componentes curriculares que possam proporcionar,

“[...]tempo livre, amplo o suficiente para permitir ao aluno incorporar outras formas de aprendizagem e formação social. A flexibilização curricular não se esgota na ampliação da oferta de disciplinas eletivas e nem se reduz ao aumento ou redução de carga horária de disciplinas ou de cursos, nem tampouco se limita à inclusão de atividades complementares; ela se estende e se insere em toda a estruturação curricular, permitindo maior fluidez e dinamização na vida acadêmica. Ela exige que as mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do PPC, que deverá prever o apoio às iniciativas que promovam a interface entre as diversas áreas do conhecimento, buscando aproximar experiências e sujeitos oriundos dos diversos espaços intra e interinstitucionais. Dentro desse espírito é louvável a criação de espaços interdisciplinares denominados “Projetos Integradores” que podem ser incorporados aos PPCs e que tendem a ser componentes curriculares obrigatórios a todos os cursos de graduação, em consonância com as diretrizes curriculares vigentes. A flexibilização curricular pressupõe, sobretudo, a revisão criteriosa da necessidade ou não de pré-requisitos em cada estruturação curricular, considerando a possibilidade de o aluno organizar o seu currículo com maior autonomia, de o

aluno buscar a própria direção de seu processo formativo. Essa flexibilização poderá ser operacionalizada em diferentes níveis, por meio do: arejamento do currículo; respeito à individualidade no percurso de formação; utilização da modalidade do ensino à distância; incorporação de experiências extracurriculares creditadas na formação; adoção de formas diferenciadas de organização curricular; flexibilização das ações didático-pedagógicas; programa de mobilidade ou intercâmbio estudantil (UFPI, 2015, p. 221).

Percebemos que a possibilidade de flexibilização nos PDIs apresentados até este momento, tem sido recorrente, o que nos permite considerar que exista um pensamento favorável a um novo modelo de ensino de graduação nas instituições de ensino superior no Brasil. Com destaque para a UFPI, que já vem discutindo essas propostas em seus colegiados e unidades de ensino, fortalecendo a articulação entre teoria e prática, tratando de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão em um processo de flexibilização do currículo, entendendo estrutura e diretrizes do seu PDI, contemplando e consolidando a busca pela excelência acadêmica, tendo a extensão universitária como principal interlocutora com a sociedade, através das ações de extensão propostas, fomentando assim, a interdisciplinaridade.

A Pró-Reitoria de Extensão – PREX da UFPI, utiliza como referência os documentos elaborados pelo Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), o Plano Nacional de Extensão e ainda o que preconiza o artigo 207 da Constituição Brasileira, que estabelece o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A sua proposta de universidade encontra-se aberta às novas metodologias e formas de tratamento aos currículos nos cursos de graduação, preocupando-se com a formação e a interação entre universidade e sociedade em uma via de mão dupla.

O PDI da Universidade Federal do Piauí, ainda demonstra a preocupação com o protagonismo daqueles que pensam a extensão universitária como atividade acadêmica, preocupada com as políticas públicas e aproximação com a sociedade, se colocando na linha de frente como apaixonados pelo ato de trocar conhecimento e de compromisso com a cidadania, entendendo e respeitando as questões culturais do ser humano. Assim, encontramos no PDI da UFPI que:

“A real articulação entre ensino, pesquisa e extensão pressupõe um projeto de formação cujas atividades curriculares transcendam a tradição das disciplinas. A defesa da prática como parte inerente, integrante e constituinte do questionamento sistemático, crítico e criativo e, da pesquisa como atitude cotidiana, como princípio científico e educativo, deve estar presente na própria concepção de prática educativa prevista na organização do PPC. A capacidade de contemplar o processo de produção do conhecimento por meio da dimensão investigativa (pesquisa) e a abertura ao meio externo à Universidade (extensão), estabelecida pelo Projeto Pedagógico de cada curso, irá oferecer uma nova referência para a dinâmica na relação

professor-aluno e desenhar um novo contexto para o processo de ensino/aprendizagem” (UFPI, 2015, p. 219).

Esta Universidade sublinha que as práticas desenvolvidas pela extensão, justificam a articulação dos saberes mais diversos, ou seja, universidade e comunidade, em uma abordagem curricular inovadora, com propósitos de estabelecer entre os cursos de graduação a “complementaridade e cooperação para solucionar problemas, encontrando a melhor forma de responder aos desafios da complexidade da sociedade contemporânea” (UFPI, 2015, p. 220).

Nas suas políticas para a extensão, a UFPI apresenta a possibilidade de curricularização da extensão, destacando o crescente fomento das ações culturais e de extensão com apontamentos ao desenvolvimento da mesma, na educação a distância e internacionalização, atendendo seu plano geral de metas conforme quadro 25 que segue:

Quadro 25 Plano Geral de Metas para a Extensão, quinquênio 2015-2019

Meta 01: elevar, em pelo menos 50%, os indicadores que permitem a melhoria quali-quantitativa da política de extensão da UFPI		
Objetivo a ser alcançado (2015-2019)	Meta(s)	Estratégias para o alcance do(s) objetivo(s)
Consolidar as Ações de Extensão e Cultura, sob o princípio constitucional da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, dentro de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade.	1. Fortalecer os programas/projetos de extensão primando por qualidade e impactos na sociedade, até 2019.; 2. Estimular a constituição de um banco de projetos para fonte de financiamento, em 2016; 3. Dispensar apoio especial ao Programa de Incubação de Empresas, em 2015; 4. Montar estratégia eficiente para licitação e empenho de bens dos diferentes programas de extensão, até 2019; 5. Estimular o fortalecimento das linhas de extensão que atenda o perfil da sociedade piauiense, até 2019; 6. Zelar pela qualidade e rapidez ao atendimento de ações demandas à PREX, até 2019.	1. Oferecer oficinas de aprimoramento de programas/projetos; 2. Utilizar critérios fortes de seleção de projetos em editais; 3. Selecionar professores coordenadores pela análise do currículo Lattes. 4. Exigir currículo Lattes dos estudantes 5. Incrementar o número de bolsas de extensão, em 10% ao ano; 6. Delegar a avaliação de programas/projetos às Comissões de extensão bem qualificadas; 7. Divulgar os editais de fomento à extensão; 8. Provocar reuniões periódicas com os setores de licitação e empenho; 8. Substituir equipamentos de informática defasados alocados nos programas/projetos; 9. Implantar ferramentas eletrônicas para veicular registro de ações de extensões; 10. Promover intercâmbio de servidores em outras universidades que possuam a extensão bem consolidada; 11. Dar abrigo físico aos Comitês diretamente relacionados às ações da PREX.

Meta 04: Atualizar as resoluções regulamentadoras da política de extensão da PREX/UFPI.		
Objetivo a ser alcançado (2015-2019)	Meta(s)	Estratégias para o alcance do(s) objetivo(s)
Atualizar o sistema normativo da extensão universitária adequando-as as exigências legais.	1. Reformular a Resolução 216/10 a fim de contemplar os eventos de extensão, até início de 2015; 2. Atualizar a Resolução 232/09 que regula programas e projetos, em	1. Submeter estudo das Resoluções a serem reformuladas à Comissão de Extensão e à consulta popular na UFPI; 2. Realizar estudo sobre Ligas e demais grupos acadêmicos para embasar a criação de novas regras

	2015; 3. Atualizar a Resolução 003/09 que regulamenta a Lei do Estágio Remunerado em 2015; 4. Criar outros regimentos compatíveis com as ações da PREX, até 2019. 5. Criar lastro jurídico aos Programas de Curricularização, Internacionalização e Extensão à distância da Extensão na UFPI, até 2019.	legais; 3. Buscar apoio jurídico para dar suporte às criações e/ou modificações de Resoluções; 4. Lançar mão de Regimentos de outras instituições mais experientes para fins comparativos.
--	---	--

Meta 11: Atualizar as resoluções regulamentadoras da política de extensão da PREX/UFPI. Analisar e reformular as resoluções.		
Objetivo a ser alcançado (2015-2019)	Meta(s)	Estratégias para o alcance do(s) objetivo(s)
. Meta 11: Atualizar as resoluções regulamentadoras da política de extensão da PREX/UFPI. Analisar e reformular as resoluções.	1. Constituir a COMEX – Comissão Única de Extensão como fórum de discussão e deliberação sobre questões da PREX, até julho de 2015; 2. Estabelecer 02 (dois) canais eletrônicos de consulta popular na UFPI sobre regimentos que cabem à extensão e cultura até final de 2016; 3. Elaborar 05 (cinco) Simpósios sobre temas de Curricularização, Internacionalização, Extensão à distância, Interface universidade-mercado e expressões culturais do Piauí até 2019.	1. Convocar os membros dos três segmentos da UFPI, segundo currículo e/ou notório saber, para compor Comissão; 2. Fazer consulta popular entre os segmentos da UFPI, via eletrônica, sobre pontos polêmicos de Resoluções; 3. Submeter propostas de criação e/ou reformulação de Resolução à COMEX; 4. Estabelecer cronograma para Simpósios e prover as condições necessárias para suas realizações; 5. Elaborar o Plano de Cultura da UFPI no contexto do Estado do Piauí.

Meta 15: Melhorar e sistematizar a informação e configuração de parcerias como política de comunicação.		
Objetivo a ser alcançado (2015-2019)	Meta(s)	Estratégias para o alcance do(s) objetivo(s)
. 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; Meta 12.7 do PNE 14 - 24 (Lei 13.005/14)	9. Institucionalizar instrumentos de Atividades Curriculares em Comunidade /Sociedade para todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos da UFPI, até 2019;	9.1. Ofertar vagas de Atividade Curricular em Comunidade – ACC – por curso de Graduação; 92. Dar suporte a projetos de ACC oriundos dos professores;

Fonte: UFPI, 2015, p. 219

O plano de metas da UFPI, que é anexo ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional, busca estabelecer parcerias que motivem a instituição no cumprimento de seus deveres com a comunidade onde se instala, agindo de forma local e regional, alicerçada na tríade acadêmica, ensino, pesquisa e

extensão, ultrapassando a responsabilidade social da universidade, frente à responsabilidade social, na formação continuada em um processo de rompimento com elitismos no ensino superior.

Trataremos a seguir do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), que traz já na sua apresentação a preocupação com a formação plena de um cidadão consciente e mais humano. Aprovado em 2015, e com vigência até 2019, o PDI da UFRB, apresenta um histórico de desejo de constituição, enquanto instituição de ensino superior para a região, que remonta os anos de 1822, sendo consolidado como universidade somente em 2005, com sede em Cruz das Almas, numa perspectiva de interiorização do ensino superior.

Em seu PPI, entende a educação como um processo social e político, e que a flexibilidade é essencial para uma formação continuada frente às mudanças cotidianas das novas gerações, em especial a garantia de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos.

Nas questões que dizem respeito ao currículo, o PDI da UFRB aponta para pensamento poético das questões curriculares, registrando que o “currículo deve respirar o mundo da vida, das relações, das trocas que ocorrem, às vezes de forma invisível e não necessariamente planejada” (UFRB, 2015, p. 20), sublinhando o contexto de formação integral e de convivência com o mundo acadêmico em todos os seus segmentos.

Nesse contexto, o documento aponta também para uma preocupação com o conhecimento dos conceitos, teorias e autores com os mais diversificados trabalhos, podendo confrontar e problematizar metodologias de forma crítica onde possa praticá-lo, considerando os ambientes educacionais, contribuindo assim para a flexibilização curricular, atendendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, essencial para a formação universitária que, neste século, vem apresentando componentes curriculares conforme segue, tendo o educador, o papel de “facilitador e mediador no processo de ensino/aprendizagem ” (UFRB, 2015, p. 25):

- ✓ Formação geral – capacitar o estudante a reconhecer e analisar aspectos constitutivos da realidade, como também identificar, compreender, analisar diferentes saberes, processos de comunicação e especificidades culturais;
- ✓ Formação Básica – habilitar o estudante a se apropriar dos conhecimentos nucleares de uma grande área de conhecimento, na qual o seu curso está inserido e utilizá-los como subsídios para exercício profissional;
- ✓ Formação Específica - capacitar o estudante a se apropriar do conhecimento teórico, prático, tecnológico relativo a um determinado campo de atuação profissional e empregá-lo de modo ético, responsável e inovador” (UFRB, 2015, p. 25).

As mudanças curriculares são apontadas neste documento como desafios das IES, assim como o acesso e permanência, a preocupação com adaptação, a produção de conhecimento, o desenvolvimento regional, financiamento, internacionalização, dentre outros contemplados na missão da UFRB. No âmbito da extensão universitária praticada na UFRB, busca-se atender os princípios

apresentados em seu PDI, colocados aqui como: Excelência Acadêmica; Inclusão Social; Desenvolvimento Regional e Internacionalização, todos regrados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pulsante na formação cidadã e interação com a sociedade, conciliando teoria e prática.

Já no que diz respeito à projeção de metas para o período de 2015 - 2019 a UFRB, n seu PDI apresenta, em uma de suas metas, uma situação inusitada, que ao mesmo tempo nos leva a perceber o grau de importância apresentado para a extensão universitária na pós-graduação, apresentando em seu objetivo, a consolidação e expansão da Pesquisa e a Pós-Graduação (UFRB, 2015), trazendo as metas a seguir:

“Implantar um sistema para automatizar recepção e registro de projetos, programas e ações de extensão; Ampliar o Fundo de Apoio às Ações de Extensão Universitária (FAEU); Ampliar os recursos aplicados na extensão; Aumentar o número de ações de extensão; Criar política de divulgação e difusão da extensão universitária; Implantar o Programa de apoio a Programas e Projetos não financiados (previsto na resolução do FAEU); Implantar um Programa de Avaliação da Extensão Universitária; Realizar anualmente o registro de 100% das atividades de extensão, mantendo um sistema de avaliação, monitoramento e acompanhamento” (UFRB, 2015, p. 101).

Apenas uma das metas acima não faz referência à extensão, entretanto, traz como objetivo: “Fortalecer a relação Interinstitucional e o vínculo com a comunidade do Recôncavo na área da Extensão” (UFRB, 2015, p. 105), apresentando metas que buscam:

“Criar política de fomento e participação da comunidade acadêmica em editais externos de apoio à extensão universitária; Desenvolver projetos em parceria com empresas privadas; Desenvolver projetos em parceria com organizações artístico culturais; Desenvolver projetos em parceria com organizações sociais; Desenvolver projetos em parceria com órgãos públicos” (UFRB, 2015, p. 105).

Estas duas metas não estão diretamente ligadas à extensão; todavia, percebe-se que, de forma intencional ou não, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano, estará preocupada com a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que analisaremos, no primeiro momento não fazia parte do nosso planejamento, porém surgiu a oportunidade de entrevista com o gestor da extensão universitária nesta IES, fechando assim um recorte de quatro regiões do Brasil, sabendo que o PDI da UFRR tem sua validade a partir de janeiro de 2017, vigorando até 2020.

Tal como os demais PDIs apresentados até o momento, este também mostra grande ênfase na flexibilização, propondo integração das matrizes curriculares, com participação da comunidade nas ações institucionais, articulando a formação acadêmica em uma interferência direta nas ações comunitárias de forma indissociável.

No seu mapa estratégico, apresentado no Anexo I do PDI da UFRR, busca ampliação orçamentária, a integração da comunidade acadêmica, o atendimento às demandas sociais e o fortalecimento da participação acadêmica em suas ações, numa perspectiva de formação integral do aluno.

Já o PDI da Universidade do Estado de Santa Catarina (UFSC) tem aprovação para o período de 2015 a 2019 e foi constituído a partir de estudos realizados por duas comissões - uma para tratar do PDI e outra para tratar do PPI - ficando responsável para discutir as questões pedagógicas, acadêmicas e de gestão, destacando aqui o terceiro capítulo que traz a preocupação em relação à geração de inovações e suas estratégias para o relacionamento interinstitucional.

Nas questões curriculares, destacamos estes itens de suas metas: unificação das informações institucionais nos cursos de graduação, bem como a interdisciplinaridade, e o fomento à educação a distância; estabelecer relação com a extensão no sentido de incentivar sua prática nos cursos, aproveitando que estes cursos finalizaram em 2009 sua reforma curricular, tramita nos órgãos colegiados, segundo o PDI vigente. (UFSC, 2015, p. 59).

Na extensão universitária o PDI da UFSC apresenta como referência documental, a Constituição da República Federativa do Brasil no que diz em seu Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Pinto, 2003, p.131), consolidando assim a formação de novos profissionais dotados de consciência social, acrescido de ações de extensão integradas à cultura, tais como:

“O Núcleo de Estudos Açorianos atua no resgate da cultura açoriana, presente em todo o litoral de Santa Catarina, desde o povoamento estabelecido em meados do século XVIII, vindo do Arquipélago dos Açores e da Madeira, que representou uma explosão demográfica com a definição dos padrões socioculturais presentes na região” (UFSC, 2015, p. 30).

Estas ações visam o bem-estar da população, numa perspectiva humanizadora, bastante difundida entre os alunos. Em sua política educacional, a UFSC apresenta como componente de suas dimensões, a extensão numa perspectiva inovadora em seus projetos pedagógicos, indissociados da pesquisa e do ensino, apresentado na Carta Magna Brasileira. Fica também patente a Política Nacional de Extensão Universitária determinada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasil, consolidando a extensão como atividade acadêmica, numa relação direta com a comunidade, estabelecendo parcerias na perspectiva de inclusão de ações que possam ser integradas curricularmente aos cursos de graduação, atendendo à demanda da estratégia 12, meta 7 do Plano Nacional de Educação.

Por fim, destacamos, que percebemos no PDI da UFSC, que a extensão universitária se

apresenta com recorrência em suas metas e objetivos, inclusive é a segunda instituição que faz menção ao Projeto Rondon como atribuição da Pró-reitoria de Extensão.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Pernambuco (UPE) apresenta em seu PDI questões ligadas a flexibilização curricular, pensando a integralização e a inovação pedagógica como diretriz para o pensar de uma universidade em que as questões curriculares atendam às demandas sociais, promovendo através do ensino, pesquisa e extensão, a indissociabilidade, e contribuindo assim com a formação integral do aluno, ou seja, a formação cidadã, pautada principalmente nas bases das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de seus cursos, no Estatuto e no Regimento Geral da UPE.

Pensando na formação do aluno e na flexibilização do currículo, a UPE apresenta algumas diretrizes complementares conforme segue:

“a) as disciplinas, predominantemente de natureza teórica e conteudista, apresentam um corpo próprio de conhecimentos construídos historicamente e com uma fronteira delimitada, embora permeável para permitir a interdisciplinaridade, aberta aos diálogos com todas e outras disciplinas do curso ou de fora dele e a articulação com as situações práticas sempre que necessárias; b) os estágios, por natureza, são interdisciplinares; devem proporcionar a experiência integral de situações profissionais, às vezes resultando em trabalho final de curso; c) as práticas, disciplinares ou interdisciplinares, proporcionam ao aluno o exercício de atividades em situações que requerem o domínio do fazer; d) as atividades complementares ao ensino, disciplinares ou interdisciplinares, são experiências por caminhos específicos escolhidos pelo aluno por suas afinidades e por sua visão de futuro profissional nas dimensões de: pesquisas (iniciação científica na graduação), atividades de extensão, monitorias, seminários, eventos, apresentação de trabalhos acadêmicos entre outros, limitados pela carga horária total do curso” (UPE, 2014, p. 47).

Percebemos assim que este documento aponta também para uma formação integral do aluno, aportada em uma prática docente de pertencimento dos mesmos, com incentivo ao pensamento crítico e questionador, na construção de sua própria subjetividade profissional.

Estando prestes a completar seu quinquênio ainda em 2018, o PDI da UPE, se preocupou em trazer a extensão para um ponto de destaque, pensando na questão da indissociabilidade com a pesquisa e o ensino, na formação dos alunos, bem como na promoção de mudanças sociais, tais como:

“I – produzir e socializar conhecimentos e tecnologias com vistas à promoção humana, econômica e social; II – elevar, permanentemente, a qualidade do ensino superior e contribuir para sua expansão em todos os níveis; III – propor e desenvolver uma política científica de ação transformadora, de modo a atender as demandas formuladas pela sociedade e a expandir as fronteiras da ciência para além das necessidades imediatas” (UPE, 2014, p. 10).

Apresenta assim, a preocupação com a transparência, enquanto instituição pública que busca tratar “a superação das desigualdades sociais e o exercício pleno da cidadania, sendo reconhecida e

legitimada pela sociedade como universidade estatal, pública, gratuita, autônoma e de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão” (UPE, 2014, p. 14).

Em suas estratégias e metas, busca promover a integração entre as Pró-Reitorias, na flexibilização curricular, tendo em vista os projetos pedagógicos de seus cursos, integrando ações articuladas com as Pró-Reitorias afins e as coordenações setoriais, com o propósito fortalecer a aproximação da universidade com a sociedade Pernambucana, consolidando essa parceria.

Assim, a UPE busca assegurar que o conceito de extensão apresentado pelo FORPROEX, expresso em seu PDI, possa também ser assegurado da seguinte forma em suas políticas:

“I - a produção do conhecimento resultante do confronto com as realidades brasileira e regional; II - a democratização do acesso ao conhecimento acadêmico; III - a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade; IV - a articulação com o ensino e a pesquisa e com as demandas da sociedade; V - o envolvimento dos acadêmicos em práticas que contribuam para a sua formação; VI - a contribuição para alterações nas concepções e práticas curriculares; VII - a priorização de ações de natureza interdisciplinar que permitam a contextualização das ações numa perspectiva global e que busque a transformação social; VIII - a interação entre a Universidade e a comunidade por meio de ações de caráter pluralista que contemplem os diferentes segmentos da sociedade” (UPE, 2014, p. 55).

Percebemos que mais uma instituição se apresenta preocupada e registrando em seus documentos institucionais e pedagógicos as demandas curriculares com vistas à flexibilização frente à formação do aluno durante a graduação.

Na sequência, passamos a analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), que apresenta como diferencial sua proposta de 10 anos, aprovado em 2016, com vigência até 2025, apontando para o desenvolvimento regional, atendendo o interesse público, com preocupação voltada à formação cidadã e pautado na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Lei N° 9.394/1996), e a Lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (Lei Lei N° 10.861/2004)” (UNIVASF, 2016, p. 25).

Para tratar das questões curriculares, a UNIVASF possui um colegiado composto pelos três seguimentos da universidade, apresenta ainda como identidade institucional, seus núcleos temáticos que atuam de forma multi-interdisciplinar numa articulação entre teoria-prática, contribuindo para a flexibilização dos currículos, onde o aluno pode cursar 120 horas nestes núcleos ou em qualquer curso à sua escolha.

A UNIVASF traz em seus princípios conforme Art. 5º de seu estatuto relatado neste documento: “liberdade; pluralismo de ideias; gratuidade do ensino; caráter democrático da gestão; valorização profissional; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; compromisso com o padrão de qualidade; universalidade; flexibilidade; cooperação; e respeito pela dignidade humana” (UNIVASF, 2016, p 24). São valores pensados a partir da sua constituição como instituição pública comprometida com a

formação de pessoas, propondo melhorias nas condições de subsistência das comunidades mais vulneráveis, bem como parceria com os poderes públicos.

Nas práticas extensionistas, mantém um programa de bolsas, que garante as ações de aproximação com a sociedade numa perspectiva transformadora emancipatória, valorizando a extensão, arte e cultura, referenciados em seus objetivos e metas, onde destacamos os que seguem:

Quadro 26 Diretrizes UNIFSF para a Extensão Universitária

Objetivo 4: Expandir o número de iniciativas de servidores e discentes em atividade extensionistas.

Metas: Garantir, em cinco anos, que no mínimo 50% dos docentes participem ou apresentem participação recente em projetos extensionistas e que esse percentual seja ampliado para 75%, em 10 anos; Duplicar, em 10 anos, o percentual de estudantes de graduação beneficiados com bolsas de apoio financeiro a projetos de extensão; Aprovar, até o ano de 2019, um documento que estabeleça as diretrizes da Política de Extensão da Univasf.

Objetivo 5: Promover atividades de capacitação sobre a temática da Extensão Universitária para discentes e servidores.

Metas: Designar a partir de 2018, pelo menos 10%, da matriz curricular do curso de graduação para atividades extensionistas; Promover, a partir de 2018, um programa de capacitação continuada em Extensão Universitária destinado ao conjunto de servidores da Universidade; Promover, a partir de 2017, um programa de capacitação continuada em Extensão Universitária, especialmente destinado aos integrantes da Câmara de Extensão.

Objetivo 7: Ampliar a presença da Univasf em projetos, redes e parcerias com a sociedade civil organizada, movimentos, órgãos públicos e privados no campo da oferta de estágios, de ações extensionistas e da realização de projetos artístico-culturais:

Metas: Instituir, em dois anos, um programa extensionista de oferta permanente de capacitação em desenvolvimento local, voltado para lideranças comunitárias; Instituir, em no máximo dois anos, um plano de inserção da Univasf em redes e parcerias considerados estratégicas para a sua atuação extensionista; Promover uma avaliação, a cada dois anos, do plano de inserção da Univasf em redes e parcerias considerados estratégicas para a sua atuação extensionista. Fonte UNIVASF, 2016, p. 38.

A UNIVASF além de se preocupar em atender os objetivos e metas ligados a extensão universitária, busca também de forma indissociável, estabelecer uma relação direta com o ensino e a pesquisa, bem como com o planejamento e administração da instituição, pensando em um crescimento mútuo e atendendo às demandas da sociedade.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de São Paulo (USP), elaborado por uma comissão permanente de avaliação, foi apresentado em 2012, com vigência até 2017, tendo sido apresentada a nova versão até o momento.

A USP é uma universidade que “ocupa a posição de melhor Universidade da América Latina, sendo certo que possui condições de se fortalecer como universidade de classe mundial” (USP, 2012, p. 7), distribuindo-se no seu formato multicampi por oito cidades do estado de São Paulo. Apresenta a preocupação com a sociedade brasileira de forma global, numa preocupação contínua com as gerações futuras, propondo novos desafios, porém sua missão destaca a pesquisa e o ensino no seu quadro conceitual, com a proposta de “não só como investimento em novas descobertas, mas também como difusão do saber renovado e do tradicional” (USP, 2012, p. 15).

Apresenta à frente da extensão o termo cultura, dando ênfase em primeiro momento à questão

da indissociabilidade entre pesquisa e ensino em seus documentos, fazendo referência novamente nas atividades fim, desta vez trazendo a indissociabilidade para essa tríade que referencia as universidades brasileiras, apresentando um programa denominado “Aprender com a Extensão”.

O PDI da USP, passando pela questão da indissociabilidade, e nos remetendo às questões da extensão, acaba nos mostrando na página 25, a preocupação em expandir sua relação com a sociedade, apresentando em suas metas a possibilidade de:

- “1. Ampliar o número de alunos e de cursos de extensão oferecidos (20%);
2. Ampliar o número de visitantes aos museus (20%);
3. Ampliar os atendimentos à saúde;
4. Ampliar a divulgação das atividades e acervos de cultura e extensão;
5. Ampliar a articulação com as ações de Ensino e de Pesquisa;
6. Fomentar projetos de longo prazo, com equipes interdisciplinares (USP, 2012, p. 25).

Possibilidades estas, que têm aporte financeiro e estrutural para seu desenvolvimento, e das atividades de pesquisa e ensino numa aproximação com o aluno.

Abordaremos na sequência, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do ABC (UFABC), iniciado em 2013, com vigência até 2022, com 10 anos de vigência, assim como o PDI da UNIVASF, sendo as duas únicas instituições pesquisadas, cujo os PDIs têm mais de 5 anos de vigências, proporcionando um espaço de tempo maior na consolidação de um processo de crescimento e reflexão institucional.

Criada em 2006, a UFABC teve seu primeiro PDI aprovado em 2008 com duração de 5 anos porém, durante este período já se planejava um documento mais completo e que atendesse às demandas propostas como missão desta universidade, que nasce com um propósito inovador frente às instituições de ensino superior no Brasil até então, trazendo como missão: “o avanço do conhecimento através de ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como fundamentos básicos a interdisciplinaridade, a excelência e a inclusão social” (UFABC, 2013, p. xi), em um regime curricular quadrimestral.

Em se tratando das questões curriculares, a UFABC apresenta o aluno como responsável na construção de seu próprio currículo, conforme estabelece o seu PPI, gerado pelo paradigma e construção de concepções educacionais, que fazem dessa instituição, uma referência na busca da formação interdisciplinar, passando ao aluno essa autonomia através de um currículo inovador que vem sendo avaliado e repensado a cada momento, sabendo que os cursos de Bacharelado Interdisciplinar, seguem o modelo adotado na comunidade europeia a partir do Tratado de Bolonha, trabalhando de forma flexível na valorização da formação dos alunos e nas estruturas curriculares, revolucionando o ensino superior e suas estruturas no Brasil (UFABC, 2013).

Referência ainda em um de seus princípios ordenadores que:

“Os Projetos Pedagógicos dos cursos foram construídos com recortes inovadores, contendo matrizes curriculares flexíveis, que podem ser personalizadas de acordo com os interesses e necessidades do aluno. Os currículos profissionais foram estruturados de modo a: atender as demandas das tecnologias modernas e emergentes e incorporar disciplinas que permitam uma inserção mais rápida dos formandos na sociedade moderna; individualizar, ainda que parcialmente, o currículo de modo que o aluno possa desenhar sua formação profissionalizante de acordo com sua vocação e suas aspirações; valorizar o estudo independente, promovendo a liberdade de escolha e enfatizando a responsabilidade do aluno pelo seu próprio currículo e respectiva integralização” (UFABC, 2013, p. 57).

Pensamos que com essa possibilidade de inovação na proposta curricular apresentada nos documentos institucionais da UFABC, poderemos vislumbrar uma universidade com maior participação acadêmica e social, garantindo a flexibilização curricular apontada nos PDIs até aqui apresentados, trazendo em suas metas institucionais como projeto pedagógico, a consolidação do “regime curricular quadrimestral, como forma de atender as demandas do projeto pedagógico; e incentivar a confecção de matrizes curriculares flexíveis, dando autonomia para montar suas grades de acordo com seus interesses e suas necessidades” (UFABC, 2013, p. 190), compondo assim, as metas propostas pela UFABC.

A extensão é apresentada na Universidade Federal do ABC como conexão entre o ensino superior e a sociedade pela inclusão, se tornando fundamental para junto com ensino e a pesquisa, formarem a tríade da excelência acadêmica, não perdendo de vista as questões relacionadas à gestão e a melhoria e proposições de políticas públicas, pensando no desenvolvimento social e econômico do país, apresentando dois grandes desafios:

“1) de um lado, a universidade deve promover o reconhecimento mais equitativo das práticas de ensino, pesquisa e extensão; 2) de outro, as práticas extensionistas devem eleger a difusão do conhecimento científico e tecnológico como atividade prioritária, superando a ideia da prática extensionista como consultoria empresarial ou assistência comunitária” (UFABC, 2013, p. 63).

Para tanto, promove como princípio fundante para seu PPI e como uma de suas metas, a indissociabilidade das áreas fins, cumprindo assim com a missão da universidade, que ultrapassa a formação para o “mercado de trabalho - passa pela formação de cidadãos cômicos, críticos, éticos, que sejam agentes de mudança da realidade onde estão inseridos” (UFABC, 2013, p. 95), e que através da extensão consiga-se romper com o distanciamento entre a universidade e a sociedade. Apresenta em seus planos de expansão, a possibilidade em ter campus de extensão junto às unidades de ensino já constituídas, na oferta de cursos noturnos, na busca de ampliação ao acesso ao ensino superior e a pós-graduação e a garantia de “flexibilidade e individualização da matriz curricular” (UFABC, 2017, p. 14), na caminhada do aluno durante sua formação acadêmica e/ou formação continuada.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), apresenta seu novo PDI, e aparece como o mais recente de todas as IES pesquisadas, publicado no dia 19 de setembro de 2018 na página da Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN da UEPG, com vigência até 2022.

Apontado como o PDI mais recente dentre todos analisados nesta pesquisa, apresenta diretrizes pedagógicas flexíveis, ligadas diretamente à questão da curricularização da extensão como componente curricular na formação do aluno. Apresenta ações para implantação durante o período de vigência deste documento, onde podemos citar uma das ações ligadas diretamente à curricularização conforme preconiza o Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024, na sua Meta 12, estratégia 7, conforme segue:

“Estudos para a curricularização da extensão, representando até 10% da carga horária total do curso:

A curricularização da extensão faz parte do Plano Nacional de Educação - PNE que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (2014-2024), por meio da democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, devendo ser um dos compromissos do Estado brasileiro.

Destaca-se que a curricularização da extensão é uma das estratégias para cumprimento da Meta 12, que pretende 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 (PNE, 2014). Deve-se assegurar, segundo a legislação, 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” (UEPG, 2018, p. 43).

Como dimensões norteadoras dos projetos pedagógicos dos cursos, destacamos a: “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; relação professor/aluno, flexibilização curricular; intercâmbio estudantil; estágios curriculares (obrigatórios e não obrigatórios); trabalhos de conclusão de curso - TCC (quando previstos nas diretrizes curriculares nacionais); avaliação de curso; avaliação discente; e educação a distância” (UEPG, 2018, p. 46), como peças importantes, que institucionalmente refletem uma boa gestão, dando destaque à questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que trazem a possibilidade de uma prática social e transformadora, traduzidas para a universidade que pensamos, e para a flexibilização curricular que proporciona ao aluno, valorizando suas experiências e potencialidades na construção de seu percurso formativo.

Ao continuarmos na análise do PDI da UEPG, retomamos o que preconiza a sua missão e preocupação em se tornar uma instituição que pensa na formação integral do aluno, onde o documento pressupõe que estejam preparando-os para:

“Exercer profissões de nível superior; Praticar e desenvolver ciência; Valorizar as múltiplas formas de conhecimento e expressão, técnicas e científicas, artísticas e culturais; Exercer a

cidadania; Refletir criticamente sobre a sociedade em que vive; Participar do esforço de superação das desigualdades sociais e regionais; Assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade; Lutar pela universalização da cidadania e pela consolidação da democracia; Contribuir para a solidariedade nacional e internacional” (UEPG, 2018, p. 25).

Preparação esta que visa a difusão do conhecimento, sem perder de vistas a formação em busca de melhorias para a qualidade de vida, numa reflexão crítica legitimando as práticas da UEPG. Enquanto instituição de ensino superior, reconhecendo em uma de suas metas, a extensão como instrumento de aproximação da sociedade à universidade, pela flexibilização curricular proposta em seu PPI, pois a curricularização da extensão, segundo o PDI da UEPG, traçará novas perspectivas para a extensão universitária e seu papel frente à sociedade, fazendo-se cumprir a constituição de 1988 quanto à questão da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, prevista também, nas dimensões apresentadas no documento em vários momentos.

No capítulo que trata das políticas de extensão para a Universidade Estadual de Ponta Grossa, enfatiza-se as questões históricas e sua evolução, passando de uma ação assistencialista para uma ação pedagógica transformadora, onde o aluno pode através da extensão, pensar uma formação transformadora, nessa proposta de aproximação com a sociedade, tornando-se um cidadão crítico, valorizando as suas ações, inclusive na utilização da EaD como espaço virtual de aprendizagem, ao considerar sua missão, ou seja:

“o intercâmbio e transformação mútua, compartilhando experiências que estreite relações entre a Universidade e a Sociedade. Viabilizar as práticas acadêmicas com as questões sociais, políticas, econômicas e ambientais da sociedade. Buscar a difusão e a disseminação do conhecimento, dos saberes científicos e populares, da informação e da cultura à sociedade em geral para que juntos, Universidade e Sociedade, componham instância crítica de modificação social e pedagógica” (UEPG, 2018, p. 62).

No volume II do seu PDI, a UEPG apresenta orientações pedagógicas, tendo como foco principal suas ações, conforme sua composição organizacional, com destaque para a preocupação com a extensão, frente às questões da curricularização em seus cursos de graduação, conforme previstos no PNE e apresentados em seu planejamento institucional.

E por fim, o último Plano de Desenvolvimento Institucional, o da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que vem estudando a possibilidade de aplicação da meta proposta no Plano Nacional de Educação, no que diz respeito à creditação da extensão nos currículos dos cursos de graduação do ensino superior brasileiro, se tornando referência principal no Brasil, na aplicação desta lei.

Reformulado em 2018, o PDI da Universidade Federal do Rio de Janeiro estabelece nova vigência, que vai de 2012 a 2023, e apesar dos contratempos conjunturais que o Brasil atravessa, não

foram impeditivos para que esse documento, finalmente fosse lançado, inclusive a dificuldade para a juntada de documentos após o incêndio no edifício Jorge Machado Moreira. O documento, assim como outros, prima pelo respeito à diversidade institucional, respeitando os temas transversais, tendo como objetivo principal: “assegurar a melhor articulação institucional da UFRJ no esforço coletivo em prol da realização de sua função social de instituição pública” (UFRJ, 2018, p. 9).

Assim como as demais instituições aqui apresentadas, a UFRJ busca através da formação social, “a) aprofundar o compromisso com o projeto de educação pública para a nação por meio da viabilização do complexo de formação de professores – integração mais profunda com escolas básicas da rede pública de educação; b) conferir maior centralidade na formação na área da saúde, para a atuação interdisciplinar, integrada, horizontal e pública (Sistema Único de Saúde – SUS) no projeto das unidades hospitalares em rede, atuando conjuntamente no Complexo Hospitalar; c) prosseguir o desenvolvimento científico-tecnológico em prol da autodeterminação e da soberania do país nas áreas estratégicas; 10 d) avançar na articulação da área de artes e cultura, fortalecendo o diálogo desse campo com as demais áreas do conhecimento, em favor da formação integral, ampla e histórico-crítica dos estudantes e da produção de conhecimento socialmente relevante; e) aprofundar o projeto de formação unilateral dos estudantes, valorizando as culturas científica, tecnológica, artística e humanística e a interpelação crítica do mundo do trabalho; f) tornar pensáveis os grandes dilemas da humanidade, desde a problemática socioambiental as desigualdades advindas do metabolismo social da vida; g) contribuir para a formação do sistema de cultura do país e seu papel no mundo” (UFRJ, 2018, p. 9).

Mesmo com o imprevisto do incêndio que destruiu arquivos importantes da história administrativa da UFRJ, a relação entre as Pró-Reitorias de Graduação e Extensão para a aplicação da meta 12, estratégia 7 do PNE, se fortalece para a reforma curricular de seus cursos, pensando nos vários espaços de formação para todas as unidades de ensino, mantendo a autonomia da universidade, incluindo a extensão na integralização curricular, de forma a flexibilizar as escolhas dos alunos no seu percurso formativo.

Estando o PDI relacionado com a extensão, é a possibilidade de articulação com a formação, visto em todos os documentos até então analisados, o grande divisor em relação a extensão de outras IES, é justamente seu referencial histórico, que ao longo de seus 32 anos, lutou por sua institucionalização, atendendo os preceitos colocados pelos documentos oficiais e grande participação no Fórum de Pró-reitores de Extensão, seguindo o conceito de extensão desde 1987, elaborado por representantes deste fórum, que em 2010 aprovam a definição vigente, publicada na Política Nacional de Extensão, que aborda: “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. 28) (UFRJ, 2018, p. 140).

Com o propósito de envolver alunos, professores, técnicos e comunidade geral, a UFRJ cria o

Conselho de Extensão Universitária (CEU), afim de discutir os rumos da Extensão na UFRJ. Quanto à institucionalização, seus congressos, programas de bolsas, retomada do Conselho Superior de Extensão, Sistema de Informação e Gestão de Projetos, elaboração de editais, dentre outras ações, trava luta pela incorporação da extensão com atividade acadêmica, valorizando os três segmentos da universidade, onde a sociedade se torna cada vez mais protagonista de um espaço aberto e democrático, mesmo que para isso a universidade se depare com interferências decorrentes de modelos da década de 80 (UFRJ, 2018).

A UFRJ em seu PDI, apresenta a extensão como ação educativa de troca de saberes, ou seja, tanto se ensina quanto se aprende, superando a via de mão única, muitas vezes imposta pelas universidades, transformando as ações em atividades colaborativas em seus espaços de saber, acompanhando o movimento de institucionalização da extensão, conforme proposta no Plano Nacional de Educação, onde podemos citar mais uma vez, que a partir dos registros da extensão, e através do SigProj, comprova-se a importância da organicidade de dados relacionados a custos, e informações das ações, pensado na meta 12, estratégia 7, que é de garantir a extensão nas grades curriculares dos cursos de graduação. A UFRJ tem 164 cursos com currículos modificadas, e 68 aguardando reforma conforme prazo estabelecido no PNE, 2014 – 2020. (UERJ, 2018).

Assim sendo, ao finalizar este capítulo, podemos relatar que após esse levantamento dos documentos oficiais das IES abordados neste estudo, percebemos a preocupação por uma reforma universitária, que venha ao encontro dos anseios da sociedade em geral, preocupada com a formação flexível dos estudantes, não abrindo mão da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, e na interlocução direta com a sociedade.

CAPÍTULO VI – A CURRICULARIZAÇÃO E A CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM IES PÚBLICAS BRASILEIRAS: DIMENSÕES QUE EMERGIRAM DA VOZ DOS COLABORADORES NA PESQUISA.

Podemos considerar a extensão como uma ferramenta fundamental de conscientização acadêmica para as questões sociais, percebendo a importância de uma atuação voltada para as necessidades da sociedade, rompendo assim, com práticas muitas vezes descontextualizadas da realidade social, que servem apenas como cumprimento de um ritual acadêmico, que pode destoar da ação extensionista que é desenvolvida enquanto projeto social. E para tal, há que se estabelecer que a extensão precisa conjugar-se às políticas públicas e também, estar articulada com o Projeto Acadêmico da Universidade, tendo em vista que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve alicerçar-se no perfil de Profissional-Cidadão que se quer formar (Santos, 2012, p. 39).

Após considerável trajetória empreendida na busca a respostas para questionamentos, que como já mencionado, nos acompanham há algum tempo, antes mesmo desta investigação, chegamos ao último capítulo desta tese. Para este momento, trazemos as contribuições das narrativas dos colaboradores diretos desta pesquisa, que aborda a creditação da Extensão Universitária para as Instituições de Ensino Superior públicas no Brasil, ao atender o que preconiza o Plano Nacional de Educação, em sua Meta 12.7

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 87), “a escolha do que estudar implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo, bem como a avaliação das possibilidades de conseguir esse acesso”. Neste sentido, nesta investigação ouvimos quinze (15) Pró-reitores/as, e (04) quatro Coordenadores/as de Extensão, de instituições das Regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, de um país continental que faz da diversidade cultural, um elo constitutivo de políticas educacionais que mesmo distantes, convergem para um entendimento e pensamento para uma proposta de mudança significativa nas estruturas curriculares das IES, permitindo ao aluno/a, certa flexibilização na construção de sua formação, proporcionando a almejada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que deverá estar presente nos cursos de graduação.

Nesta análise qualitativa, trazemos trechos das entrevistas realizadas, a nuvem de palavras e gráficos resultantes do tratamento e análise das entrevistas, para que possamos perceber como este processo vai acontecendo nas IES, considerando olhares, percepções e compreensão, dos envolvidos diretamente com o processo de creditação nas IES selecionadas para este estudo. Desde 18 dezembro de 2018, por meio da Resolução N° 07, 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, e já outras providências, a creditação da extensão

universitária passa a ser obrigatória. As IES têm até o ano de 2021 para sua implantação, considerando o “Art. 14 Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação”. Feitas estas observações, que contribuem para percebermos, em que pé as IES se encontram neste desiderato, avaliando assim, o grau de desafio e complexidade para cada uma neste processo, passamos às vozes dos autores diretamente envolvidos no mesmo.

Para fins de identificação de cada entrevistado, consideramos a função na IES, região de origem da IES, a ordem de entrevista (se entrevista 01,02, 03 [...]), e a marca biológica ou sexo, organizamos o quadro que segue:

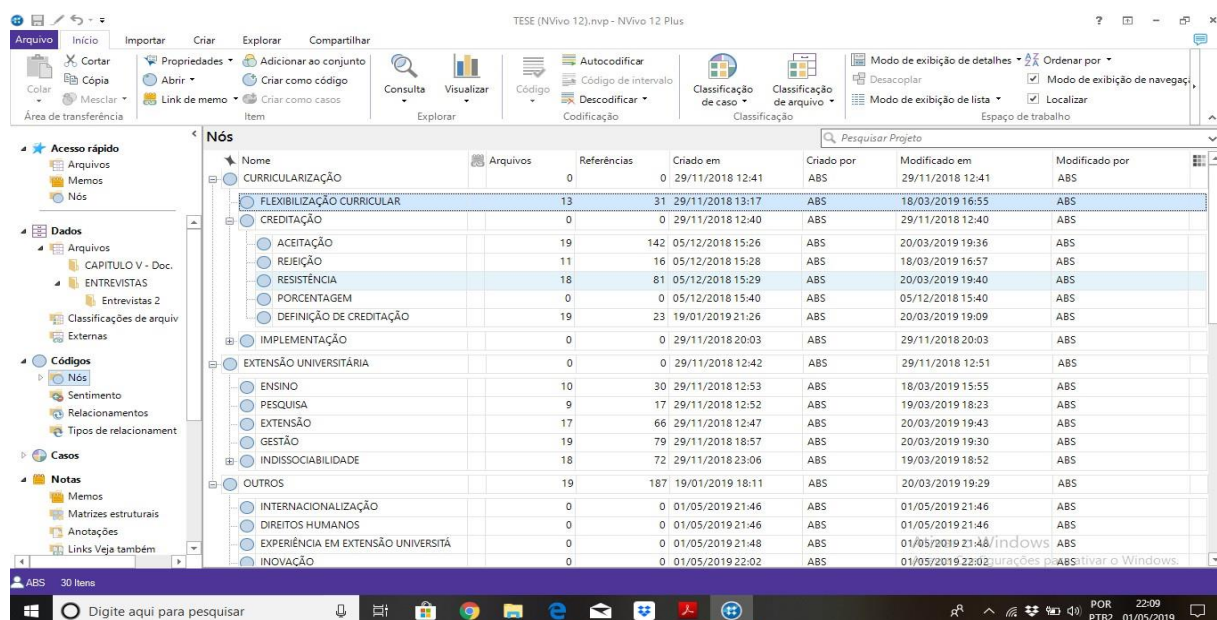
Quadro 27 Codificação para identificação dos entrevistados

FUNÇÃO NA IES	REGIÃO	ORDEM NA ENTREVISTA POR REGIÃO	GENERO	CODIFICAÇÃO
Pró-reitora	Nordeste	01	Feminino	PREX-NE-01EF
Pró-reitor	Nordeste	02	Masculino	PREX-NE-02EM
Pró-reitor	Nordeste	03	Masculino	ADJEX-NE-03EM
Pró-reitora	Nordeste	04	Feminino	PREX-NE-04EF
Pró-reitora	Nordeste	05	Feminino	PREX-NE-05EF
Pró-reitor Adjunto	Sudeste	01	Masculino	ADJEX-SE-01EM
Pró-reitor	Sudeste	02	Masculino	PREX-SE-02EM
Pró-reitora	Sudeste	03	Feminino	PREX-SE-03EF
Pró-reitora Adjunta	Sudeste	04	Feminino	ADJEX-SE-04EF
Pró-reitora	Sudeste	05	Feminino	PREX-SE-05EF
Pró-reitor	Sul	01	Masculino	PREX-S-01EM
Pró-reitor Adjunto	Sul	02	Masculino	ADJEX-S-2EM
Pró-reitora	Sul	03	Feminino	PREX-S-03EF
Pró-reitor	Sul	04	Masculino	PREX-S-04EM
Pró-reitor Adjunto	Sul	05	Masculino	ADJEX-S-05EM
Pró-reitor	Sul	06	Masculino	PREX-S-06EM
Pró-reitora	Sul	07	Feminino	PREX-S-07EF
Pró-reitor	Sul	08	Masculino	PREX-S-08EM
Pró-reitor	Norte	01	Masculino	PREX-N-01EM

Fonte: Organizado pelo Pesquisador, 2019

Para organização do conteúdo resultante da transcrição das entrevistas, considerando o volume resultante destas dezenove entrevistas, que geraram um total de trezentos e setenta e duas páginas de texto, lançamos mão do software NVivo 12 *Plus*, conforme ilustrado na figura que segue.

Figura 10 Organização das entrevistas pelo software NVivo 12 *Plus*



Fonte: Acervo do Pesquisador, 2018. Sugestão da Professora para levar para análise de dados

Ao tratarmos dos dados, retomamos a diretriz da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que foi já oficializada, como princípio para as IES brasileiras, já no Artigo 207 da Constituição Cidadã do Brasil de 1988, que definiu que as universidades gozariam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (Brasil, 1988). Ainda, documentos posteriores como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.364/1996); Plano Nacional de Extensão Universitária, instituído pelo FORPROEX, datado de maio de 1998; Política Nacional de Extensão Universitária, instituída pelo FORPROEX, datada de maio de 2012; Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024, principal referência para nossos estudos. Estas são referências que em nossa pesquisa assinalam a extensão como dimensão pedagógica essencial à formação superior, ao exercício e aprimoramento acadêmico e profissional, onde as políticas de extensão corroboram os documentos oficiais das IES pesquisadas, as atividades extensionistas devam ser vinculadas ao processo de formação do aluno, onde a relevância acadêmica, científica e social, estejam presentes na matriz curricular que definirá e respaldará a creditação da extensão universitária como componente curricular importante para a formação dos alunos nos seus respectivos cursos de graduação.

Das dezenove entrevistas, emergiram quatro categorias principais:

- Curricularização e creditação: possibilidades conceituais nas narrativas dos atores;
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas pesquisadas;
- Dificuldades e possibilidades na creditação da extensão universitária nas IES públicas brasileiras;
- Curricularização e creditação: consolidando a meta.

De acordo com Coutinho (2018, p.221) “a categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento”, que nesta investigação vem contribuir com o processo de compreensão e implementação da Curricularização e Creditação da Extensão Universitária no Brasil.

Feitas estas considerações iniciais, debruçamo-nos nos pontos seguintes sobre os resultados alcançados a partir da fala dos nossos colaboradores, como resultado da análise realizada com recurso ao software NVivo 12 *Plus* de análise qualitativa de dados produzido pelo QSR Internacional. O NVivo é um software de suporte para pesquisa de métodos qualitativos e mistos, que ajuda a organizar e analisar facilmente as informações não estruturadas.

6.1 Curricularização e Creditação: possibilidades conceituais nas narrativas dos colaboradores

“A extensão universitária é um espaço privilegiado para a
consolidação dos paradigmas emergentes
e como uma das formas de expressão da universidade,
numa perspectiva emancipatória,
[...] por dar vez e voz à produção de conhecimentos cotidianos” (Cunha, 2013, p. 77).

Nesta análise qualitativa, trazemos trechos das entrevistas realizadas, e ao confrontar a nuvem de palavras e as entrevistas, para que possamos perceber como este processo vai acontecendo nas IES, considerando olhares, percepções e compreensão, dos envolvidos diretamente com o processo de creditação. Desde 18 dezembro de 2018, a Resolução N° 07 estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n° 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências para que a creditação da extensão universitária passe a ser obrigatória, tendo as IES até o ano de 2021 para sua implantação. Neste contexto, no “Art. 14 os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação”. Feitas estas observações, que

contribuem para percebermos, em que pé as IES se encontram, avaliando assim, o grau de desafio e complexidade para cada uma neste processo, passamos a analisar as entrevistas, conforme apresentado no Quadro 27, que trata da “Codificação para identificação dos entrevistados”, desta pesquisa.

Assim, ADJEX-NE-03EM¹³, em sua entrevista demonstra a preocupação com a manutenção da terminologia destacada no PNE, seguindo as orientações e discussões que o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão vem realizando em suas reuniões. Segundo o entrevistado: “não queremos criar um conceito próprio ou outro. Até porque na visão do Professor [...], é preciso que falemos a mesma linguagem dos outros”.

A preocupação do entrevistado, nos remete ao que preconiza o PNE ao tratar da temática. Chamamos a atenção para o fato de que para chegar à creditação ou curricularização da extensão universitária, as IES deveriam antes, se apropriar do conceito de flexibilização curricular, uma vez que ao nosso ver, o grau de dificuldades pode aumentar consideravelmente para a implementação do que exige o PNE, caso isso não tenha ocorrido. Observamos que possivelmente, “falar a mesma linguagem” do ponto de vista das diretrizes que orientam a creditação da extensão, seja simples, no entanto, nos parece que o maior desafio fica por conta do que nos alertam Corte, Gomes & Rosso (2018),

“a inserção curricular da extensão passou a conduzir as universidades a repensarem suas concepções e práticas extensionistas, historicamente assistencialistas ou mercantilistas, de forma a alinharem-se às demandas da sociedade e à dinâmica curricular na perspectiva da indissociabilidade teoria e prática. Considera-se que o PNE (2014-2024) é um marco para a institucionalização da extensão universitária nas universidades brasileiras, uma vez que concebe a extensão indissociável do ensino e da pesquisa” (Corte, Gomes & Rosso, 2018, p. 22).

Esse novo olhar para práticas extensionistas por meio da creditação, carece de estar atento aos princípios epistemológicos, uma vez que necessita envolver flexibilização curricular, com especial atenção para o currículo que orientará estas práticas, pois como já observava Paulo Freire em 1996, a prática do ensinar exige uma escolha de currículo,

¹³Embora tenhamos a autorização de cada participante e respectiva IES, optamos por não utilizar o nome do colaborador e IES. Assim, as codificações em questão sugerem, como no exemplo que segue: ADJEX (adjunto ou coordenador de extensão); NE (região no Brasil); 03EM (terceiro entrevistado, sexo masculino). Assim temos para os colaboradores: ADJEX (adjunto ou coordenador de extensão), PREX (Pró-Reitores de Extensão). Para as regiões das quais são oriundas as respectivas IES: N (Norte), S (Sul), SE (Sudeste) e NE (Nordeste). E por fim, a ordem das entrevistas e sexo dos entrevistados (01 a 19 e EM [entrevistado masculino] e EF [entrevistada feminino]), conforme quadro 27.

“uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (Freire, 1996, p. 41).

Isso nos remete ao paradigma de currículo a que se refere Silva (2009), que por regra tem subsidiado práticas escolares e acadêmicas no Brasil, o currículo que se organiza nas relações de poder, onde por meio deste modelo de currículo se define quais conteúdos, o que pode ser ensinado, o que é legitimado, o que é normal e normatizado, com decisões unilaterais, onde o que difere é silenciado, deixado de lado. Problematicar este currículo e as práticas que dele emanam, significaria questionar que grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado neste currículo, de que maneira são descritos, como são organizados e constituintes nos diferentes grupos sociais (Silva, 2006).

O entrevistado ADJEX-S-02EM, relata que sua IES não apresenta nenhuma posição, ou seja, não apresenta uma posição clara sobre o tema, o que acaba preocupando e inquietando os gestores da Extensão Universitária na condução dos trabalhos frente à curricularização e à creditação. O entrevistado ADJEX-S-05EM, desconhece qualquer tipo de discussão e encaminhamento de sua IES, se colocando em uma posição de espectador, acompanhando definições que poderão ser apontadas nas reuniões do FORPROEX, haja visto uma certa preocupação também com o Ensino Médio, que é integrado em sua instituição.

Essa fala de desconhecimento de qualquer iniciativa ou definições conceituais, acompanhou também o entrevistado ADJEX-SE-01EM, que diz não se sentir à vontade para responder. Nos chama a atenção estas narrativas, uma vez que sabemos que a creditação vem sendo mencionada no PNE desde o ano de 2001, por ocasião do Primeiro Plano Nacional de Educação e, desde então, o FORPROEX vem pautando em seus encontros e nas políticas da Extensão Universitária esta meta, que conforme já mencionamos com a Resolução 07/2018, as IES passam a trabalhar com um prazo reduzido para que as implementem.

É possível que esse movimento lento de algumas IES esteja relacionado com a compreensão da creditação curricular da extensão, avigorando a realidade de que,

“constitui-se em um desafio às Instituições de Educação Superior, a fim de tornar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão mais efetiva, bem como superar as concepções assistencialistas ou mercantilistas. Não é, portanto, a adequação e a disciplinarização de ações extensionistas no currículo. Requer a transposição da compartimentação de saberes que são

disciplinares e, sobretudo, das aulas ancoradas numa postura bancária de massificação” (Corte, Gomes & Rosso, 2018, p. 31).

E continuam as pesquisadoras, com suas observações, que nos permitem perceber o grau de desafio para as IES, já que a creditação da extensão, não pode ser apreendida do ponto de vista da disciplinarização, isso porque “[...] se trata de definição e de adesão a orientações, prioridades, metas e estratégias oriundas de uma estruturada política de extensão” (Corte, Gomes & Rosso, 2018, p. 31).

A proposta é ao mesmo tempo desafiadora e necessária. A extensão ainda não é considerada como possível no processo formativo acadêmico, como possível na intencionalidade pedagógica. Isto porque historicamente, a sua prática tem acontecido numa perspectiva vertical de acesso ao conhecimento, ou seja, de quem sabe para quem não sabe.

Percebemos neste primeiro grupo, uma aproximação funcional que nos chamou a atenção, o fato de todos em suas instituições ocuparem a função de “Adjuntos de Extensão” e/ou função similar, que é justamente de colaboradores/as dos Pró-Reitores/as, o que nos leva a questionar sobre o lugar pedagógico destes atores em processos como o que delimita o foco desta pesquisa. Nos questionamos, sobre o lugar que cada um ocupa no processo, e do que reflete este lugar ocupado num processo como este, ou seja, da curricularização e a creditação da extensão universitária.

Já a entrevistada ADJEX-SE-04EF, como estudiosa do tema, tem amplo conhecimento da Extensão Universitária em sua Instituição e, na extensão brasileira. Em sua fala apresenta um caminho teórico metodológico, que corresponde à institucionalização da extensão nos cursos de graduação, conforme preconiza a Meta 12.7 do PNE. Define que creditação seja o reconhecimento da extensão nos currículos, e destaca que em sua IES, em muitos cursos já faziam extensão onde os alunos já vinham protagonizando, mas, “[...] isso não aparecia em lugar nenhum. Nem na grade curricular, nem no histórico escolar do aluno. [...] Então, agora, estamos reconhecendo uma coisa que já era feita, na verdade”. Estas constatações nos remete a Nogueira (2013), quando observa que:

“a extensão não tem sido adequadamente compreendida e assimilada nas universidades, seja porque foi a última das dimensões acadêmicas a surgir, seja por sua natureza intrinsecamente interdisciplinar, seja pelo fato de se realizar, em grande medida, além das salas de aula e dos laboratórios, seja pelo fato de estar voltada para o atendimento de demandas por conhecimento e informação de uma público amplo, difuso e heterogêneo” (Nogueira, 2013. p. 29).

Partindo das narrativas trazidas das vivências técnicas de gestão e pedagógicas dos colaboradores, no que se refere à curricularização e creditação da extensão universitária, trazemos como cada IES entende o que significa “curricularização” e o que significa “creditação”, à luz da compreensão dos/as nossos/as entrevistados/as, de onde surge um turbilhão de ideias conceituais,

nos proporcionando perceber muitas possibilidades que poderão contribuir para a implementação da Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação do Brasil, que destaca a Extensão e a Creditação.

Ao analisar os gráficos resultantes do software NVivo 12 *Plus*, percebemos no início da análise dos dados, que o nosso problema em estudo atende em grande medida ao que orientam os critérios da análise temática em questão. Assim, ilustramos essa percepção ao observarmos o gráfico que segue, sobre o tema curricularização.

Gráfico 4 Subtemas emergentes do tema Curricularização



Fonte: Software NVivo, organizado pelo Pesquisador, 2019

O gráfico nos permite perceber, emergindo no tema curricularização, os subtemas implementação, creditação e flexibilização curricular, como elementos específicos importantes de um tema ou subdivisão.

Também a figura 11 ilustra os subtemas relativos à subcategoria creditação: aceitação; rejeição; resistência e definição de creditação.

Figura 11 Subtemas da subcategoria creditação



Fonte: Software Nvivo12, organizado pelo Pesquisador, 2019

O subtema creditação, nos itens codificados, aparece nas dezenove entrevistas quanto a aceitação e definição de creditação. Em onze entrevistas aparece como rejeição, e em dezoito entrevistas como resistência. Com isso, podemos afirmar que há indicativos de que o problema pode ser respondido mediante a recolha e análise dos dados; que o problema apresenta grau de importância para o estado atual do conhecimento, apontando para relevância teórica e prática; e mostra a finalidade da pesquisa. Destacamos manifestações de nossos colaboradores sobre a creditação da extensão que complementam as informações anteriores:

“Estamos na fase de acompanhamento dos cursos que estão ainda acabando o ajuste curricular. E, depois que todos terminarem, vamos fazer o acompanhamento desses cursos que já alteraram. A ideia é fazer uma avaliação dos cursos. Nós temos cursos hoje que já estão formando turma com esse currículo. Os cursos que aprovaram em 2014 já estão formando. Então, a nossa ideia, ainda não tivemos fôlego, é fazer uma avaliação, fazer um acompanhamento desses alunos (ADJEX-SE-04EF).

“Claro que vamos utilizar os modelos que nós temos, as experiências que já têm. Como, por exemplo, a experiência de creditação na Universidade Federal do Rio de Janeiro e de outras Instituições” (PREX-NE-04EF).

“Na verdade, a nossa IES já está com essa atividade implementada, até por força da Lei que a criou” (PREX-NE-05EF).

“Assim, eu acho que a grande referência hoje nacional da discussão da creditação é a Universidade Federal do Rio de Janeiro. E essa Universidade, na verdade, ela acabou incorporando não só creditação, a partir de então da relação com a grande área da extensão, mas impondo isso como ideal e já conquistado quando pensa na carreira do professor, quando pensa no ingresso do professor, na progressão do professor” (PREX-S-08EM).

Na creditação da extensão, ADJEX-NE-03EM nos chama a atenção para as componentes de extensão em oposição aos componentes curriculares o que, a nosso ver, esse entendimento pode contribuir significativamente com o processo epistemológico da Extensão Universitária, conforme

estamos tratando:

“Componentes curriculares que diferem de disciplinas e que, como o próprio Pró-reitor de Graduação coloca, do ponto de vista de componente curricular (CC), do desenho da matriz curricular, é algo que o estudante/discente vai ter na sua formação de uma forma mais flexível, de forma diversificada. A diferença da CC é que em um componente de extensão, o estudante é atuante. Ele é o promotor, o provedor daquela ação junto com o docentes e técnicos. Na CC não, ele é apenas uma pessoa que participa, o ouvinte de um aspecto. Então, na nossa visão do componente da extensão dentro do currículo, é um componente que difere das questões das disciplinas, mas que faz parte da matriz curricular” (ADJEX-NE-03EM).

Ao nos debruçarmos por exemplo na relevância teórica e prática, teremos que a flexibilização curricular envolve a criação de um projeto pedagógico, baseado na interdisciplinaridade e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E o currículo dos cursos universitários pode ser reconhecido como espaço privilegiado para a reflexão, crítica e exercício da cidadania (FORPROEX, 2013). A ideia de flexibilização incorpora as atividades de extensão como essenciais à formação da comunidade acadêmica discente, onde um currículo flexível pode permitir vários percursos na formação, em oposição a um único caminho. Como refere PREX-S-01-EM, trata-se de “uma concepção de mundo, de aprendizagem. Buscar e elencar situações problemas, contradições, questões da experiência do mundo vivido para trazer para a sala de aula”. Para este colaborador, temos para tanto, algumas dificuldades, uma vez que “Universidade acredita que é a única portadora da construção do conhecimento e do conhecimento científico e esse conhecimento está acima de qualquer outro. Não! Tem os conhecimentos populares, os conhecimentos das comunidades ancestrais” (PREX-S-01-EM).

Esse modelo, combinado com o sistema de créditos, deveria estimular a liberdade de escolha do estudante e, sobretudo, valorizar sua autonomia e capacidade intelectual para traçar seu caminho na universidade (FORGRAD, 2003; FORPROEX, 2006, FORPROEX, 2007). Sobre isso, assim se manifestaram os entrevistados:

“Eu vejo primeiro do ponto de vista pedagógico, onde é fundamental que a nossa docência, a nossa prática docente mude para que essas diretrizes e essa Meta possa acontecer, eu tenho que mudar a minha prática docente. Flexibilização curricular. Mudança do desenho do currículo, criar espaços em que a sala de aula transcende o espaço físico, tempo e espaço, como traz o Plano Nacional de Extensão Universitária. Que a sala de aula pode ser a comunidade” (ADJEX-NE-03EM).

“A junção dessas metas, irão fazer com que a universidade tenha uma visão nova. Que se tenha uma visão moderna de universidade. Onde, por exemplo, que um aluno da Engenharia Civil interaja com a Pedagogia, a Administração. Quantos alunos da Odontologia saem sem saber absolutamente nada sobre modelos de negócio? Ou seja, eles vão interagir com a sociedade como? Então, essa Meta pode auxiliar nesse sentido e vai mudar a universidade nesse sentido” (PREX-S-03EF).

“Eu acho que a curricularização é um caminho sem volta. Ou nós pensamos em um currículo mais dinâmico, menos engessado, mais próximo do mercado de trabalho, do mundo do

trabalho, do contexto educacional ou nós vamos começar a perder estudantes. Nós não podemos mais pensar na formação de um aluno capaz de lidar apenas com as suas realidades locais, o currículo precisa dar conta desse saber global e competências locais” (PREX-S-06-EM).

“Então, aí entra a indissociabilidade, porque o estudante, necessariamente, vai ter que ir para a rua manter contato, validar os conhecimentos teóricos que aprende em sala de aula e, ao mesmo tempo, em que vai discutir metodologia na área de extensão, vai discutir os diversos estudos de casos que envolvem a extensão, vai se tornar, então, inquieto, curioso, crítico. E aí, questiona também a sua própria formação. Então, me parece algo que tem relação também com flexibilizar currículo” (PREX-S-08-EM).

“Temos o princípio de autonomia, inclusive, autonomia dos discentes na formação do seu currículo. Todas as disciplinas da Universidade podem receber matrícula de qualquer aluno independente do curso. E achamos que o estudante, ele tem que ter essa liberdade para direcionar sua própria formação. Claro, que o currículo mínimo existe, ele [aluno] tem que cumprir, mas para além disso ele [aluno] tem muita flexibilidade. Então, estamos preparando também a nossa equipe para uma compreensão mais flexibilizada” (PREX-SE-02-EM).

Como mencionam os colaboradores acima, nessa proposta, somente a sala de aula não será mais suficiente e a pesquisa e a extensão passam a ser fundamentais. Temos assim, um novo paradigma curricular, pautado na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e na flexibilização curricular com vistas a um modelo de formação integral, onde,

“O currículo passa a ser concebido como um processo não-linear e rotineiro, onde as disciplinas deixam de ser verdades acabadas a serem repassadas e transmitidas. Torna-se um espaço de produção coletiva e de ação crítica. Os conteúdos das disciplinas não são mais a “essência” de um curso, tornando-se referência para novas buscas, novas descobertas, novos questionamentos, oferecendo aos estudantes um sólido e crítico processo de formação. Quando a universidade utiliza tais possibilidades, efetiva-se a Flexibilização Curricular, na perspectiva de um currículo que rompe com a predominância de disciplinas, tendo a transdisciplinaridade como eixo de referência” (ForProex, 2006, p. 41-42).

As atividades de extensão devem possibilitar ao aluno “refletir sobre as grandes questões da atualidade e, a partir da experiência e dos conhecimentos produzidos e acumulados, construir uma formação compromissada com a realidade da população brasileira” (ForProex, 2006, pp. 46-47). Assim, a organização curricular passa a ter uma nova configuração, pautada pela flexibilidade e autonomia do aluno na construção de seu percurso acadêmico, considerando-se “o entendimento de que tudo o que se faz ou se vivencia em uma instituição de ensino superior é Currículo” (ForProex, 2006, p. 45).

Trazemos ainda, contribuições dos princípios do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMG (PDI 2013-2017) que, no tocante à flexibilização curricular, chamam a atenção para a:

“Elaboração e implementação de propostas curriculares comprometidas com a inserção regional e nacional; Estímulo ao desenvolvimento de projetos e programas inter, multi e transdisciplinares; Consistência e qualidade dos projetos acadêmicos; Revitalização permanente dos currículos acadêmicos; Aos alunos liberdade de acesso ao conhecimento, autonomia

intelectual, capacidade de aprendizagem continuada, atuação ética e formação em sintonia com as necessidades regionais e nacionais” (UFMG, 2013, p. 37).

Em síntese, podemos afirmar que a flexibilização curricular rompe com paradigmas obsoletos, que já não correspondem às necessidades atuais da formação integral dos alunos. Afirmamos ainda, que esse movimento já vem de algum tempo, mas que um dos importantes marcos dessa urgência, é a história da extensão na América Latina e no Brasil, seguida da criação do FORPROEX em 1987; da Lei nº 9.394 -LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; dos Planos Nacional de Educação (PNE) desde 2001; e a Resolução 07/2018. E, embora a flexibilização curricular e incorporação da creditação das ações de extensão sejam manifestações das mudanças nas concepções que orientam a formação do discente, considerando que aluno se quer formar, e de que práticas são necessárias para promover essa formação, com todos os avanços que são inegáveis, ainda há muito a se percorrer, considerando dificuldades e resistências enfrentadas.

A Implementação da curricularização/creditação de Extensão Universitária no Brasil, após as discussões estabelecidas inicialmente em 2001, quando o PNE lançava a possibilidade de incorporação de 10% de créditos nos currículos de graduação, as universidades por meio do FORPROEX, travam debates, organizam conferências e outras discussões internas e externas para o entendimento e implementação do referido tema, que se consolida com o PNE de 2014, tendo como marco regulatório, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12, Estratégia 7, da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

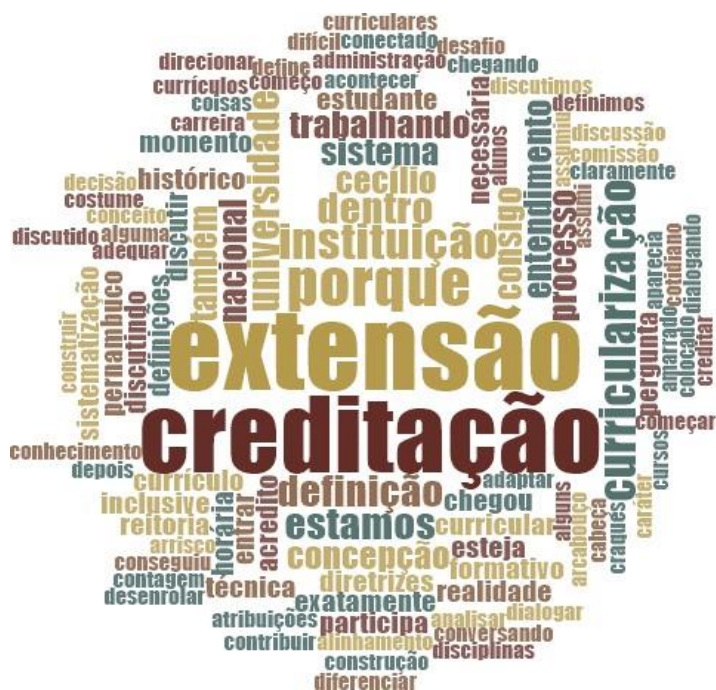
Para a implementação da curricularização/creditação da extensão, os entrevistados, Pró-Reitores e Coordenadores, mencionam dificuldades, possibilidades, que está iniciando, não iniciou ou andamento. As menções à conclusão, em sua totalidade referem-se à intensão de concluir, ou referindo-se às IES que já concluíram. Nesse caso, fazem algumas poucas menções à Universidade Federal do Acre (UFAC), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). A unanimidade fica por conta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que por ocasião da entrevista, no início do ano de 2018, dos 204 currículos, 126 já haviam sido implementados, tendo 68 ainda a serem implementados. Deste quantitativo a ser implementado, alguns são em conjunto, ou seja, como no caso de Letras que tem 15 habilitações, que ocorrerá em bloco, neste caso, mudam os 15 currículos ao mesmo tempo.

Alguns colaboradores se manifestaram sobre a implementação da curricularização/creditação da extensão, como podemos observar:

“Tivemos três situações. Teve gente que entrou firme, ficou satisfeito de fazer isso. Tem alguns

“Ah, já está implementado. A gente já tem até um aplicativo. Cada unidade já está optando, já tem uma política na IES. Essa política se fortaleceu na Pró-Reitoria de Graduação, e fomos [a extensão] meio apoiando as decisões da graduação. Então, as unidades já têm autonomia para criarem uma política interna, definindo quais são as disciplinas que vão creditar ou não. Ou contar como atividade de extensão sem ser creditação, mas que conta para o currículo. Então, já está bem discutida, eu acho, que precisa de mais uns dois anos para consolidar” (PREX-SE-03EF).

Figura 12 Nuvem de Palavras



Na sequência, trataremos do bloco de entrevistados/as, onde os colaboradores estão na condição de Pró-Reitores/as de Extensão, iniciando pelo entrevistado PREX-N-01EM, que apresenta em

primeiro plano, o desafio de “sistematização das ações de extensão”, observando que as conversas no que diz respeito à curricularização e à creditação ainda não foram iniciadas. Esta dicotomia que aparece no relato deste Pró-Reitor, nos parece refletir ainda com uma certa ênfase o que herdamos do histórico da Extensão Universitária na sua origem, ou seja, ao longo da história em suas abordagens teórico epistemológicas, prevaleceram duas concepções: 1) a assistencialista; e a 2) dimensão transformadora, a qual se pauta nas demandas oriundas da sociedade. Parece que a primeira concepção se mantém ainda, em muitos casos no Brasil, podendo ser a referência que define a compreensão de extensão, bem como a sua execução na IES.

A entrevistada PREX-NE-01EF refere, estava iniciando estudos para o processo de implementação da curricularização e creditação da extensão universitária com o grupo de sua IES. Inicialmente voltados para a proposição de uma resolução, com uma preocupação particular, a de lançar as atividades no Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas – SIGAA de sua instituição. Esta é uma preocupação de todas as IES, embora, para algumas destas instituições, questões como uma resolução ou a plataforma de gestão, não tenham sido as preocupações iniciais. Para outras, estas ações, podem ter sido a estratégia de garantir o início do processo, bem como, a possibilidade de iniciar o processo na IES. Este contexto, nos remete novamente à Resolução 07/2018, que no Art. 15, determina que “as atividades de extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados” (Brasil, 2018, p. 4).

O entrevistado PREX-NE-02EM diz que a definição de creditação tem preocupação semelhante à da entrevistada anterior, onde aponta que a creditação está em um processo complexo de execução, principalmente no que diz respeito à sistematização e registros das atividades através do Núcleo de Comunicação e Tecnologia da Informação – NCTI, responsável por registrar as atividades de extensão. O entrevistado, ainda relata o processo da curricularização e creditação, em sua IES:

“Primeiro, tivemos a obrigação de rever nossos currículos. Segundo, fazer com que as pessoas entendessem que nós não estávamos crescendo 10% dentro de seus Programas e sim, desenvolvendo uma atividade que o aluno teria a obrigação de ter 10% na sua formação em relação à questão da extensão. E ter a oportunidade de conhecer toda uma população externa da Universidade, na qual ele vive, numa Universidade Pública que ele não dá a mínima satisfação à sociedade a que ele pertence” (PREX-NE-02EM).

Ainda, PREX-NE-02EM ao referir-se à curricularização e creditação da extensão, observa, as medidas necessárias na IES, para o cumprimento da meta em questão: “mudamos o currículo, reescrevemos a história, as Pró-Reitorias começaram a trabalhar horizontalmente, não mais verticalmente. Então, isso melhorou muito o relacionamento com a Universidade” (PREX-NE-02EM).

O Pró-Reitor, destaca que o processo não foi tranquilo, que tiveram aborrecimentos. O que ao

nosso ver, não deve ter fugido à regra do processo de todas as IES, uma vez que os procedimentos necessários, e que PREX-NE-02EM relata, mexe com o que está fortemente arraigado há muito tempo, e nesse sentido, vai desestabilizar a zona de conforto de muitos, sejam professores, cujas disciplinas, com esta “novidade”, podem deixar de ser o que há de mais importante, considerando que muda o foco da universidade, no que se refere ao conhecimento a ser produzido, bem como, o seu destino. Não será possível mudar currículos, reescrever a história, trocar a gestão horizontal pela vertical, sem que isso tenha implicações, como pessoas insatisfeitas, seja porque esperavam mais do que o efetivado para o momento, seja porque perderam a zona de conforto, o lugar seguro, onde tudo “era sempre igual”, não demandando muitos esforços.

Nesse sentido, Behrens e Sant'Anna (2003) argumentam que ao se tratar dos desafios da universidade frente às necessidades deste século, esperam-se projetos pedagógicos empreendedores, que proponham práticas inovadoras aliadas à busca de aprendizagens significativas, mediadas, críticas e criativas. O processo de ensino-aprendizagem deve formar para a cidadania, numa visão social transformadora, contribuindo com as demandas do momento, onde o conceito de sala de aula amplia-se, deixando de ser visto como o único possível para produção de conhecimento.

“Destaca-se assim, nessa discussão, a dimensão crítica do conceito de sala de aula, que deixa de ser somente o *locus* de produção teórica-abstrata para ser considerada como todo o espaço, dentro ou fora da universidade, onde se realiza o processo histórico-social, vivido por diferentes atores. Professores e estudantes, confrontados com a realidade, são sujeitos do ato de aprender e produzir conhecimentos. Nesse sentido, a relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças no processo pedagógico, na medida em que ambos constituem-se em sujeitos do mesmo ato: aprender” (ForProex, 2006, pp. 23-24).

A Pró-Reitora, cuja identificação é PREX-NE-05EF, refere-se à modalidade utilizada para a curricularização/creditação da extensão: “Núcleos Temáticos, que funcionam um professor, de qualquer área, de qualquer curso que queira apresentar um Núcleo Temático em determinado ano, ele apresenta esse Núcleo Temático no seu Colegiado, depois de aprovado no Colegiado, é levado para o Conselho Superior, que o referenda”. E pelo que entendemos a modalidade funciona, já que está implicada diretamente na integralização de curso dos alunos, como podemos perceber no relato que segue,

“os nossos alunos, todos eles, só se formam após cursar esses Núcleos Temáticos. Então, esses Núcleos Temáticos, obrigatoriamente, funcionam em meio real, ou seja, em comunidades periféricas, em comunidades com fragilidade econômica, social, cultural fora da Instituição. E esses Núcleos Temáticos, são interdisciplinares, porque na sua aprovação pelo CONUNI, é preciso que, pelo menos, alunos de três cursos estejam envolvidos” (PREX-NE-05EF).

Segundo PREX-NE-05EF, estas atividades interdisciplinares, têm resultados sempre muito bons nas comunidades, onde os problemas ali são detectados, contam com a diversidade de olhares,

incluindo alunos e professores de diversos cursos diversos e o olhar da comunidade envolvida. Estes problemas são discutidos, buscando as soluções com a comunidade, uma vez que não trabalha para a comunidade, mas com a comunidade, na perspectiva de que ela própria aponte as soluções que deseja serem praticadas, tendo em vista a solução de seus problemas.

Em nossa avaliação, esta experiência poderia ser ainda mais proveitosa e rica, onde o exercício, e o protagonismo social, com o apoio e expertise da universidade, fariam uma interface perfeita, não fosse a contradição de priorizar a área de cada aluno, deixando professores e alunos “reféns” de suas zonas de conforto, como podemos observar:

“Eu penso que a modalidade que utilizamos é muito boa. O aluno se envolve, por exemplo, se vamos para um assentamento de reforma agrária, ali os alunos de Engenharia Agrônômica têm a possibilidade de estar orientando todas as atividades voltadas para os cultivos que os assentados precisam. Os alunos de Zootecnia, de Medicina Veterinária apoiam as atividades de produção animal. Os alunos de Ciências Sociais trabalham com a população na perspectiva da organização, do associativismo, do cooperativismo. Os alunos da Psicologia atuam na perspectiva dos conflitos, que normalmente surgem quando se está trabalhando com organização coletiva. Os alunos de Administração e Engenharia de Produção trabalham na perspectiva de orientar os assentados quanto aos cursos, quanto à essa questão de receita e despesa. Então, assim, eu acho muito bom o nosso modelo” (PREX-NE-05EF).

Não queremos aqui, criticar ou negar o potencial do modelo mencionado, que parece mesmo ser muito bom, possibilitando que professores e alunos vivenciem, como mencionou a Pró-Reitora as demandas das suas respectivas áreas. No entanto, queremos chamar a atenção para as possibilidades de vivenciar neste contexto, as tão propagadas, interdisciplinaridade e indissociabilidade, e ainda a transversalidade como um conceito que permeia as nossas relações sociais, independente da área de formação.

Ainda na mesma direção, a entrevistada PREX-NE-04EF, vem corroborar com nossas observações, quando diz que “se preocupa com a possibilidade de referenciar sem tornar o pensamento de curricularização e de extensão como modelo único”. Entendemos que esse modelo único a que se refere a colaboradora na pesquisa, tanto sirva para os micros espaços, ou seja, cursos e IES. E ainda o macro espaço, a extensão universitária no país, onde a adequação às realidades de uma IES, possa ocorrer, “respeitando a caminhada de outras instituições, frente à necessidade da creditação, valorizando a extensão como processo formativo do aluno/a” (PREX-NE-04EF). Recorremos a Gadotti (2017) que, sobre as questões tratadas acima, observa que,

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

Trocar ideias com experiência já realizadas, refletir criticamente sobre elas, torna-se necessário para que não se comece tudo de novo” (Gadotti, 2017, p. 11).

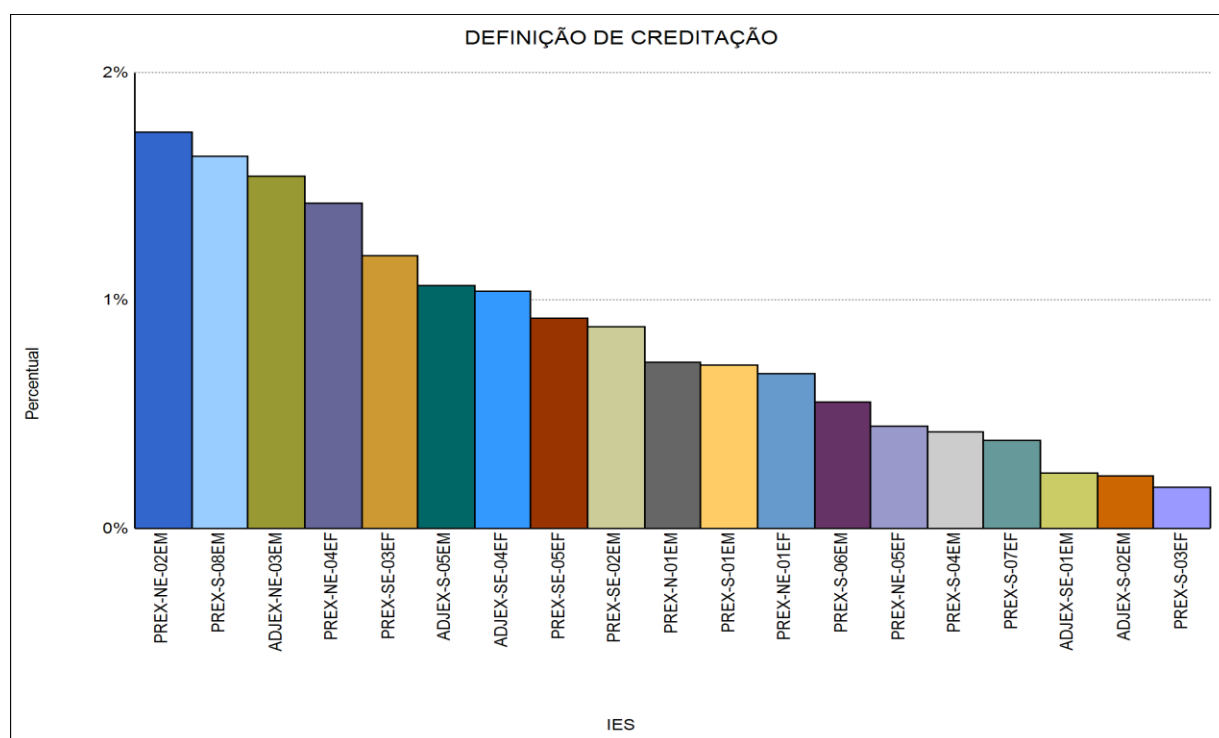
Podemos dizer que temos neste grupo de entrevistas, variadas perspectivas referentes à conceituação da curricularização e da creditação da extensão, onde a entrevistada PREX-NE-05EF, conceitua com muita firmeza que: “a creditação é exatamente a contagem da quantidade de pontuação que o aluno poderá contribuir dentro da sua formação total”.

Já o entrevistado PREX-S-01EM, não apresenta nenhuma hipótese conceitual, apenas coloca que está propondo diálogo com seus pares, na perspectiva de contribuir para os estudos referentes ao tema. Também a entrevistada PREX-S-03EF, o entrevistado PREX-S-04EM e a entrevistada PREX-S-07EF não apresentam contribuições de suas IES, mantendo a preocupação com o tema; porém, esta última diz não ter preocupação com datas, seguindo o ritmo de sua Instituição. Já o entrevistado PREX-S-06EM, apresenta um novo termo para definir a inclusão da extensão nos currículos dos cursos de graduação, fala em extensionalização como componente curricular.

O entrevistado PREX-S-08EM traz os termos curricularização e creditação como sinônimos, apontando a creditação como gestora da curricularização, agora contemplada no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI de sua IES, onde suas diretrizes contemplam a creditação aliada às políticas dos fóruns nacionais e regionais de extensão universitária. Este entrevistado, diz ainda que não tem uma definição conceitual para curricularização e creditação, mas entende que o trabalho de formação e conscientização acerca do tema, deixará mais claro à comunidade universitária o real papel da extensão na formação do aluno/a.

A entrevistada PREX-SE-05EF, define creditação a partir das ações de extensão realizadas pelos alunos/as, já as entrevistas PREX-SE-03EF e PREX-SE-02EM, ainda não conseguem definir curricularização e/ou creditação, mas cientes que 10% no total de créditos destinados aos cursos de graduação, deverão estar disponíveis para as ações de extensão.

Gráfico 5 Definição de Creditação

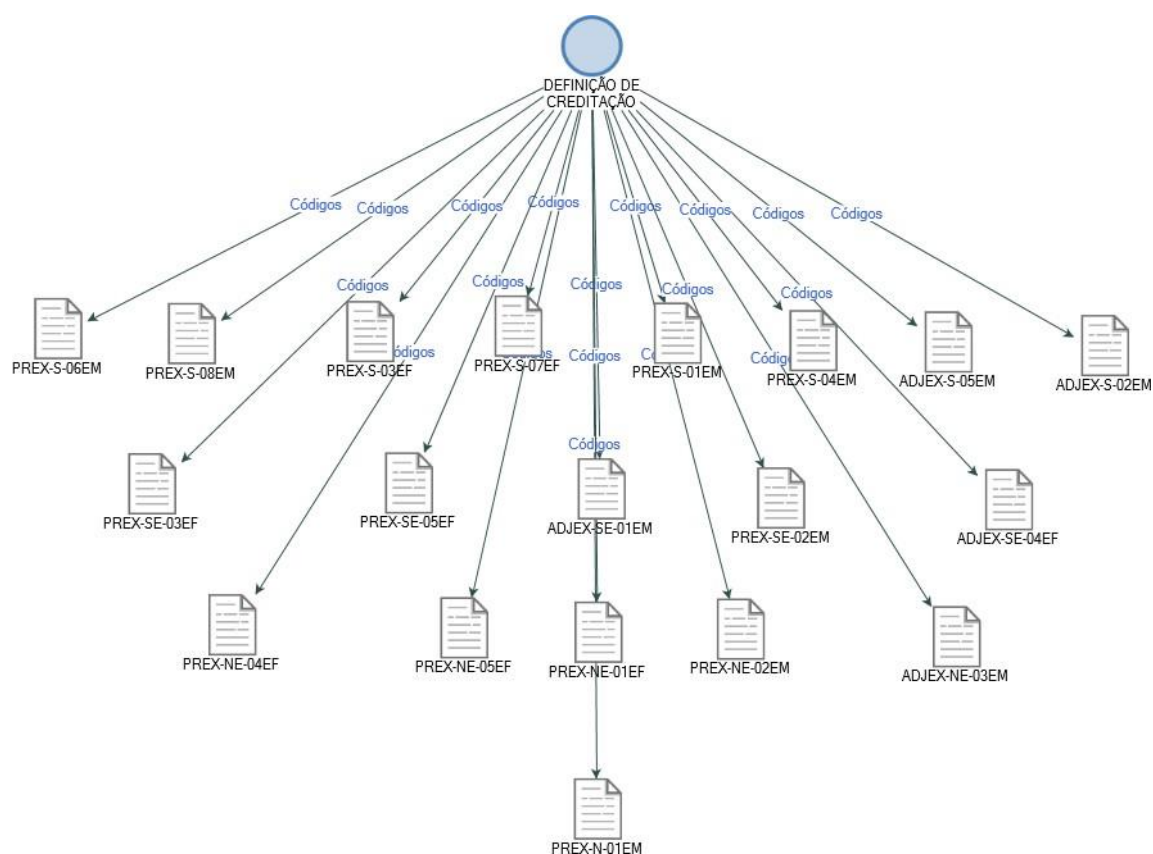


Fonte: Software NVivo, organizado pelo Pesquisador, 2019

Na definição de creditação, denota-se um percentual acima de 1%, na fala dos cinco participantes iniciais, sendo que destes, três estão mais próximo de 2%, enquanto dois em ordem decrescente vão se aproximando de 1%. O sétimo e sexto participante ficam na linha de 1%, enquanto, ainda em ordem decrescente, doze participantes ficam abaixo da linha de 1%, onde os três últimos ficam bem próximos de zero.

O diagrama que segue, mostra que todos os dezenove entrevistados apresentam no mínimo um comentário referente à definição de creditação, em um total de 23 referências; demonstram aí uma preocupação referente a esse tema que poderia relacionar com mais segurança na fala dos entrevistados, um conceito referenciado pelos entrevistados.

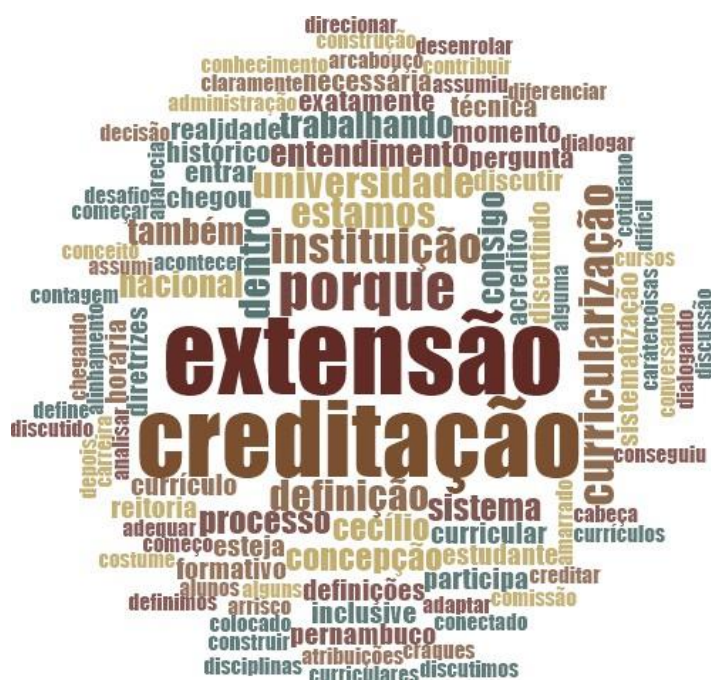
Figura 13 Diagrama Definição de Creditação



Fonte: Software NVivo, organizado pelo Pesquisador, 2019

Já a nuvem de palavras, destaca a “extensão” como principal termo apresentado, acompanhado do termo “creditação” e, em seguida, o termo “curricularização”. Visivelmente na consulta da frequência de palavras no item definição, os termos aparecem correlacionados, demonstrando sintonia entre os entrevistados.

Figura 14 Nuvem de Palavras Extensão e Creditação



Fonte: Software NVivo, organizado pelo Pesquisador, 2019

Podemos considerar que após a análise das entrevistas no que diz respeito a uma concepção conceitual de curricularização e creditação, percebemos que nas IES investigadas têm certa dificuldade para definir conceitualmente, apesar de mostrarem conhecimento do tema, sendo que existe a preocupação com a flexibilização do currículo, na busca de uma universidade contemplativa na formação do aluno/a integral, conforme gráfico 05, mostrando que menos de 2% das respostas dos entrevistados definem de forma sucinta um conceito para creditação. No entanto, não podemos deixar de mencionar que a curricularização, na prática, nada mais é do que um espaço de aprendizagem e de (re) elaboração de conhecimento, onde alunos e alunas, orientados por professores e professoras, em situações e contextos reais, ou seja, na comunidade, elaboram, reelaboram, interagem e teorizam sobre a sua própria prática. E com o processo de reestruturação pedagógica, por meio da creditação, ela passa a integrar os currículos de todos os cursos de graduação das IES.

Assim, terminamos o subcapítulo, e como Gadotti (2017), nos perguntando e respondendo porque curricularizar a extensão universitária.

“Porque a extensão não pode ser entendida como um apêndice, de forma isolada, entre as funções da universidade. Ela deve ser incluída como parte indissociável do ensino e da pesquisa nas práticas pedagógicas de todos os currículos. A educação precisa ser integral e não fragmentada. O princípio da integralidade é fundamental na Extensão Universitária. É preciso conectar as três funções da universidade para que a educação seja integral. O currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas. Ele traduz um projeto político pedagógico integrado. Por isso, um dos principais desafios da curricularização da Extensão está na superação de uma

prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora” (Gadotti, 2017, pp. 08-09).

Para pensar práticas educativas não fragmentadas, integral, recorreremos ao “currículo por projetos”, que na modalidade de currículo integrado, com característica interdisciplinar, pode superar uma visão linear, fragmentada e disciplinar do currículo, promovendo uma visão integrada, global e emancipatória do conhecimento (Hernandez & Ventura, 1998). O currículo por projetos “requer novas formas de organização para além da tradição curricular fundamentada na separação das disciplinas” (Franco, 2008, p. 148). Mas, destacamos que deve ir além, enfatizando a necessidade de construir o currículo a partir do que as comunidades vivem, do que as pessoas já sabem, do que é significativo para elas, nas suas diferentes identidades, como aponta o FORPROEX na "Carta de São Bernardo" (FORPROEX, 2016) que "defende de forma intransigente a necessidade de manutenção e ampliação das ações de extensão que valorizam e apoiam as afirmações das identidades raciais, sociais, de gênero e de território das populações vulneráveis".

6.2 A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão nas IES públicas pesquisadas

“O que assegura ser a extensão transformadora é a articulação do específico ‘fazer’ da sala de aula, leia-se, ensino, com a pesquisa e a capacidade de fazer transitar este acúmulo na sociedade, onde a universidade recolhe contribuições, mudanças, novos olhares e até mesmo críticas trazendo este novo aprendizado para o seu interior em condições de rever pesquisas e atualizar os currículos, as práticas de ensino e de gestão” (Sandra de Deus, 2013, p.14).

Este subcapítulo, que está organizado a partir de uma das categorias da pesquisa, e assim como as demais categorias, surge da entrevista realizada com os Pró-Reitores e Coordenadores de Extensão da IES, ao mesmo tempo em que aponta para respostas a uma questão da pesquisa, qual seja: como cada IES pública tem garantido ou não a proposta de indissociabilidade preconizada nas diretrizes da Extensão Universitária no país?

Recorremos ao Dicionário Online de Português¹⁴, que se refere ao termo indissociabilidade como o “que não pode ser dissociado, separado; inseparável, ligado, unido”. Com esta compreensão, tratamos a temática indissociabilidade em toda esta tese.

A indissociabilidade pensada e apresentada em 1968, na Lei nº 5540 registra o termo “Indissociável”, na reforma universitária no Brasil, que em seu Capítulo I, Art. 2º, diz que, “O ensino

¹⁴Dicionário Online de Português - <https://www.dicio.com.br/indissociavel/>

superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (Lei nº5540, 1968).

Já a Constituição Brasileira, promulgada em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008, acrescenta em seu artigo 207, que “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 (EC nº. 11/96), formando a tríade ou tripé do ensino superior no Brasil.

De certo que, ancorar a prática pedagógica nas diretrizes da indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, é escolher um projeto educativo que não se firme exclusivamente em ideias, mas igualmente em sentimentos e em valores. Pratica-se, assim, um ideal de formação acadêmica que busca outro perfil civilizatório, gerado no confronto e no compartilhamento de percepções e de posicionamentos, com a participação efetiva dos envolvidos, de respeito à diversidade cultural.

Durante as entrevistas, ao conversarmos com nossos colaboradores, quando perguntamos a opinião sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como articulação da Meta 12.7 do PNE, temos manifestações em diferentes direções.

ADJEX-NE-03EM, ao se pronunciar, inicialmente observa que,

“É fundamental que a nossa docência, a nossa prática docente mude para que essas diretrizes e essa Meta possa acontecer, eu tenho que mudar a minha prática docente. Porque senão não tem como, não haverá nem espaço de tempo para que ela possa acontecer” ADJEX-NE-03EM)

E continua suas reflexões, quanto a indissociabilidade:

“A questão do ensino, pesquisa e extensão, temos que entender a indissociabilidade. Não vamos fazer a extensão ser três, é o tripé, então são três. Se pensarmos que o Professor é um, então ele vai ter dificuldades em ser três. O que eu estou querendo dizer com isso? O Professor, ele tem o seu perfil, ele tem suas tendências [pedagógicas], ele tem suas preferências, fica quase que inviável que ele seja, ao mesmo tempo, um ótimo pesquisador, um ótimo educador do ponto de vista do ensino, um ótimo extensionista. Então, com certeza, esse Professor, tenderá a uma situação mais propícia a ele. Agora, se for coletivo e é por isso que eu acho que não dá para fazer cumprir essa Meta de forma individualizada, cada um pensando na sua disciplina querendo botar 10%. Mas se for de forma coletiva, aí, sim a gente pode pensar que os Professores irão conseguir oferecer nas suas disciplinas, nos seus Projetos Políticos e na formação dos discentes, condição de terem esse contato com a comunidade e com a sociedade, contribuindo para formar um cidadão crítico-reflexivo e também um agente público. [...] Na realidade, a indissociabilidade da Universidade está posta numa única palavra: “formação”. Nós formamos cidadãos, nós formamos profissionais, nós formamos agentes públicos, nós formamos pesquisadores. Então, se a gente olhar dessa forma de que pesquisando eu estou formando, de que fazendo extensão eu estou formando e que ensinando eu estou formando, então, a indissociabilidade está na formação” (ADJEX-NE-03EM).

No entanto, quando perguntamos, como percebe a atividade de extensão, se manifesta inicialmente destacando o seu aspecto formativo, e na sequência pontua as três dimensões da indissociabilidade:

“Para mim Extensão é formação. E indissociabilidade é formação. Então, eu estou formando, novamente, profissionais. Mas estou formando profissionais cidadãos éticos e reflexivos, que se eles não dialogam com a sociedade durante o curso, como terão esta contribuição. Então, formando pesquisadores, como é que eu vou querer que um pesquisador aplique algo para a sociedade e seja inovador se ele não tem essa interação dialógica. A resposta é simples, por essa razão, a indissociabilidade é formação” (ADJEX-NE-03EM).

Para ADJEX-NE-03EM, a indissociabilidade é encontrada:

“No processo de formação acadêmica dos alunos de graduação; na qualificação do professor; na interação com a sociedade. Nas três. E como colocava antes, para mim, a indissociabilidade é sinônimo de formação, na formação do docente, na formação do discente. Na formação do docente do ponto de vista do pesquisador, do extensionista, um mestre, um professor que cada vez mais tende a mediar e a contribuir com a formação daqueles discentes [...]. Então, eu vejo que a atividade de extensão tem fragilidades no terceiro ponto [a sociedade], em função de como nós nos enxergamos. Nós achamos que o método científico e o conhecimento científico são melhores, e estudamos até dentro das metodologias de que o conhecimento científico é um tipo de conhecimento, é uma forma de se obter conhecimento, mas parece que a gente elege como sendo o único e o principal. [...]. E, quando vamos interagir com a sociedade, temos dificuldades de dialogar com a sociedade e entender que com ela também podemos aprender. Aqueles docentes que têm mais experiência na área de extensão, que vivenciaram e aprenderam, acreditam ser possível, mas os que ainda não se aventuraram nesse caminho [da extensão] têm dificuldades nesse ponto. Na qualificação, hoje por causa dos instrumentos de avaliação [das IES], ele aceita mais por uma questão de precisar, de necessidade” (ADJEX-NE-03EM).

Embora ADJEX-NE-03EM, aponte ter percebido que “na realidade, a indissociabilidade da Universidade está posta numa única palavra: formação”, destacando a formação cidadã, profissional, de agentes públicos e pesquisadores, observamos em sua manifestação, contradições na compreensão epistemológica da diretriz indissociabilidade que perpassam pela creditação e curricularização da extensão. Há uma “luta epistêmica” pessoal, com as orientações do FORPROEX (2006), em relação ao rompimento com processos lineares onde as disciplinas são verdades acabadas, a serem repassadas e transmitidas, num paradigma onde a predominância é disciplinar.

Percebemos na exposição de ADJEX-NE-03EM, a contradição antagônica entre duas posições, que parecem contrapor-se, mas que ao final complementam-se no “vir-a-ser”, no devir, na mudança e transformação da (re)formulação deste nosso colaborador, pois ao mesmo tempo que afirma que o professor tem um perfil próprio e preferências, considerando quase inviável, que seja, na prática

A nuvem de palavras, extraída dos dados obtidos por meio do Software NVivo, que apresentamos na sequência, aponta para o que está evidenciado na fala dos nossos colaboradores, onde a Extensão, em detrimento do Ensino e da Pesquisa, aparece em destaque, reforçando o objeto deste estudo, referendando a Indissociabilidade como articuladora do conhecimento na valorização do currículo na busca de novas ações e métodos de trabalho, conforme seguimos ainda analisando.

Para ADJEX-S-02EM, a indissociabilidade já é uma realidade exercida, mesmo que por poucos docentes, porém comprometidos com a sociedade, tal como Paulo Freire (1996), quando afirma que “educar exige comprometimento”. Com isso, reiteramos o que destaca o nosso entrevistado, uma vez que, “enquanto presença no mundo não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho” (Freire, 1996, p. 98). Podemos afirmar que tal comprometimento, não seja possível à revelia de práticas sem uma intencionalidade político-pedagógica. Esse comprometimento é

revelador das nossas escolhas paradigmáticas, tais como: que modelo de sociedade defendo; qual modelo de educação pode contribuir para a consolidação desta sociedade, dentre outros. São escolhas éticas, estéticas, filosóficas, sociais, epistêmicas e políticas.

ADJEX-S-05EM ao referir-se sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na sua Universidade, observa que,

“as Pró-Reitorias são independentes nas suas ações, e que a formação para os servidores da IES que estão à frente do processo de creditação, são ações que ocorrem com o envolvimento das três Pró-Reitorias. São ações conjuntas. O orçamento, também. Claro, o ensino, leva a maior fatia, mas na pesquisa e na extensão, hoje, a gente tem o orçamento de 50% para cada Pró-Reitoria (ADJEX-S-05EM).

Observamos que embora, o propósito seja a formação com vistas a uma perspectiva indissociável, ou seja, que como já vimos, aquilo que é inseparável, que não pode ser separado, seguindo ainda um modelo de gestão centrado no ensino como fim em si mesmo, os recursos financeiros destinados para o ensino sobrepõem aos recursos destinados à pesquisa e extensão, com destaque para o fato que estas dividem 50% dos recursos destinados ao ensino, pesquisa e extensão. O que pode ser visto como valorização da extensão nesse processo de consolidação da indissociabilidade entre as três diretrizes na IES. Conforme se manifesta ADJEX-SE-04EF, podemos observar a importância da articulação das atividades e das respectivas Pró-reitorias,

“Então, só conseguimos avançar na Universidade quando passamos a ter esse trabalho em conjunto das Pró-Reitorias acadêmicas, dos Pró-Reitores, das equipes das Pró-Reitorias, fazendo ações conjuntas com as três áreas acadêmicas. Nosso processo, de fato, só avançou a partir dessa visão, dessa integração, o que não existia anteriormente. Para nós é um princípio fundamental do nosso trabalho. Hoje fazemos vários eventos conjuntos, por exemplo, a Semana de Integração Acadêmica, que anteriormente nós tínhamos o Congresso de Extensão separado e o evento da Pesquisa separado. Já há alguns anos que fazemos conjuntamente, um evento só, com uma seção de trabalhos conjuntos, uma inscrição de trabalhos conjuntos, uma programação conjunta” (ADJEX-SE-04EF).

Na mesma linha, a entrevistada ADJEX-SE-04EF, cuja IES se destaca pelos avanços já obtidos rumo à creditação da extensão, no que se refere à indissociabilidade, avança também na questão da integração das áreas e das disciplinas, com ações conjuntas, principalmente no ensino, que a depender do contexto, encontra menos ou mais resistência dos gestores institucionais, buscando não perder de foco o trabalho conjunto.

O entrevistado PREX-S-01EM aponta que a curricularização interfere de forma lógica, colocando a extensão como prática educativa, relacionando de fato a pesquisa e o ensino, avançando do discurso para uma prática indissociável, trabalhando com ações já existentes, aproveitando as experiências, numa articulação com o evento Seminário Integrador, fazendo com que professores percebam que de certa forma, já estão praticando a curricularização, conseguir sair do formalismo e do discurso tem sido

a meta deste entrevistado, que ainda afirma que: “não tem como discutir curricularização da extensão, sem discutir indissociabilidade de fato”.

Apaixonado pela extensão, o entrevistado ADJEX-SE-01EM, não consegue perceber a extensão desvinculada do ensino e da pesquisa, ficando claro em sua IES, a partir do Programa Unificado de Bolsas, que vem fortalecendo esta relação composta pela tríade, Ensino, Pesquisa e Extensão, aparecendo aqui a Cultura, que tem Pró-Reitoria própria, e afirmando ainda que a indissociabilidade é constitucional, presente na Carta Magna Brasileira.

Segundo o entrevistado PREX-N-01EM, alguns programas e projetos de sua IES, propõem ações conjuntas, já a entrevistada PREX-NE-01EF aponta para o Artigo 207 da Constituição Federal, que mais uma vez aparece como documento oficial para a questão da indissociabilidade, destacando a criação do Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar, sem o clientelismo da Universidade, impactando no desenvolvimento local.

Neste mesmo sentido, o entrevistado PREX-NE-02EM também faz referência à Constituição Brasileira, para justificar os 10% da carga horária dos cursos de graduação, destinados para a extensão e a produção do conhecimento, através de ações desenvolvidas com seus projetos nas mais diversas áreas, trabalhando com o impacto na sociedade, para justificar a implementação da Meta 12.7.

Seguindo no pensamento da importância da indissociabilidade para a formação acadêmica, a entrevistada PREX-NE-04EF enfatiza a articulação entre comunidade e universidade num processo de maturação conceitual e de possibilidades organizacionais com uma gestão que se inicia, tendo que dar conta do emergencial, sem perder o foco da articulação ensino, pesquisa e extensão, quem sabe utilizando o PET como referência para este início de gestão, saindo desse momento de conversação para dar esse salto necessário para a creditação.

Não perceber a diferença entre ensino, pesquisa e extensão, faz com que a entrevistada PREX-NE-05EF, proponha a não segmentação, justamente pelo envolvimento da comunidade na busca de soluções econômicas, sociais e/ou educativas, entendendo à indissociabilidade naturalmente como um diálogo entre coordenadores e Pró-Reitorias.

A entrevistada PREX-S-03EF traz como referência a Política Nacional de Extensão, buscando motivar seus professores/as no que diz respeito à indissociabilidade em primeiro plano, e, conseqüentemente, a curricularização da extensão num movimento das três Pró-Reitorias fins, dando visibilidade e ajustando ações que atendam o princípio da indissociabilidade, entendendo ainda que ela deve partir de dentro dos currículos dos cursos de graduação, ligados e fomentados diretamente pela atuação docente.

Pela primeira vez aparece na fala de um entrevistado, a preocupação com o reconhecimento da extensão, o entrevistado PREX-S-04EM; mesmo dando a devida importância à tríade, demonstra

preocupação com o devido reconhecimento, principalmente por saber que a indissociabilidade está contida na Constituição, e a extensão é contemplada de igual modo ao ensino e a pesquisa.

Já o entrevistado PREX-S-06EM aponta para o universo discursivo da indissociabilidade, garantindo ações para sua materialização no Plano de Desenvolvimento Institucional de sua universidade, observando que são desenvolvidas mais de 300 ações em seu estado, atuando numa perspectiva indissociável, mesmo não sendo percebido pelo proponente da ação, podendo ser apresentados em evento semestral, no formato de oficinas e palestras, onde os relatórios dão origem às resoluções que estabelecem as diretrizes da extensão e da indissociabilidade, e que o papel da creditação passa pela sensibilização e formação da comunidade acadêmica.

No vai e vem das terminologias que definem a indissociabilidade, a entrevistada PREX-S-07EF, apresenta o tripé ensino, pesquisa e extensão, creditando respeito e reconhecimento, garantindo aprendizagem aos alunos/as durante sua formação. O entrevistado PREX-S-08EM vai no mesmo sentido, sublinhando que a formação “terá que sair das caixas”, pois a creditação da extensão mesmo que de forma normativa, institucionalizara a indissociabilidade. A sua IES é uma instituição multicampi, preocupada com a conexão junto à comunidade, numa perspectiva onde teoria e prática possam estar presentes no dia a dia da Universidade, articulando com a pesquisa e o ensino. Estas questões estão presentes nas demandas sociais e também nas demandas da própria IES, tendo a extensão o papel de fazer uma Universidade melhor socialmente, e que valoriza a indissociabilidade a partir da creditação, fazendo ainda a reforma curricular de cada curso, atendendo à realidade curricular de cada IES.

Mais uma vez aparece a referência à Constituição Federal na fala do entrevistado PREX-SE-02EM, que em seus argumentos deixa claro que: “a indissociabilidade é muito mais uma meta”, justamente fazendo referência ao Plano Nacional de Educação em sua meta 12.7, onde afirma que a extensão a partir da curricularização, deixa de ser acessório e passa a ser parte integrante dos cursos de graduação de forma indissociável. Diz ainda que sua instituição tem aprovado nos órgãos colegiados, documentos regulatórios da curricularização e creditação curricular, justamente pela afinidade entre as Pró-Reitorias de Ensino e de Extensão, no intuito de cumprimento da meta.

Após 71 comentários sobre a indissociabilidade, a entrevistada PREX-SE-05EF, sintetiza a força que a creditação da extensão universitária fez, para ter movido os: “outros dois pilares” da educação superior no Brasil, para uma busca na prática da indissociabilidade, considerando que,

“apesar da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) orientarem que, na Educação Superior, a extensão deve estar integrada à pesquisa e ao ensino de forma indissociável, essa indissociabilidade ainda não está consolidada nas Instituições de Educação Superior (IES), visto que, historicamente, a extensão tem sido pensada e articulada em segundo plano e, muitas vezes, com caráter assistencialista e/ou mercantilista. Contudo, essa realidade pode mudar, uma vez que a extensão terá de integrar a dinâmica curricular de todos os graduandos” (Corte, Gomes & Rosso, 2018, p. 26).

Considerando o exposto, nosso estudo aponta para a preocupação com o fortalecimento dessa tríade, pensando em uma Universidade mais flexível e aberta para a formação de seus alunos, onde as questões curriculares possam abrir portas a um novo paradigma no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação das Instituições de Ensino superior no Brasil. Onde o currículo, como aponta Pacheco (2002), seja concebido como prática em que o aluno se reconhece como pessoa que dará sentido a sua própria vida, “quer na premissa básica de que o cerne do currículo não é a estrutura do conhecimento, mas o modo como colectivamente o aluno ordena o seu mundo e o processo de produção de conhecimento – pode tornar efectiva a dimensão formativa, presente no conceito de cidadania” (Pacheco, 2002, p. 143); ou seja, um currículo democrático, e não o que nos alerta Sacristán (1995, p. 86), “declaração de áreas e temas”.

Ainda nas palavras de Silva (1999), “a escola [IES] e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social” (pp. 54-55), onde a ação dos professores não pode ser técnica ou burocrática, uma vez que devem ser vistos, “como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação” (Silva, 1999, p. 55).

6.3 Dificuldades e Possibilidades na Creditação da Extensão Universitária nas IES Públicas Brasileiras

*O currículo é, em suma,
um território político.
(Silva, 1999, p. 148)*

Foi com essa ideia de que o currículo é um território político, que analisamos a implementação da Extensão Universidade como componente curricular, em nossas entrevistas e levantamentos documentais. Nesta disputa de poder de territórios demarcados, onde “o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável” (Silva, 1999, p.148), fizemos o exercício de perceber as dificuldades e possibilidades de implementação da Meta 12, Estratégia 7, e elaborar um panorama com a situação das IES que já iniciaram a creditação, as que estão em andamento, as que não iniciaram e as IES que conseguiram avançar, concluindo assim, a etapa de creditação da Extensão Universitária.

Podemos avaliar nos diagramas que seguem, um comparativo entre os *Nodes/Nós* estabelecidos quanto à Creditação, no que diz respeito às dificuldades, possibilidades e resistências de

implementação e na busca por um currículo mais flexível.

Na Figura 16, que traz o diagrama comparativo da aceitação e rejeição, percebemos que das dezenove (19) citações relacionadas, apenas sete (7) tratam somente da aceitação, sendo que doze (12) citações são correlatas a aceitação e a rejeição da implementação da meta e estratégia abordada nestes estudos. Sendo que das sete citações que não tratam de rejeição, encontram-se distribuídas da seguinte forma no território Nacional:

- Duas no Sul do Brasil
- Quatro no Sudeste do Brasil
- Uma no Nordeste do Brasil

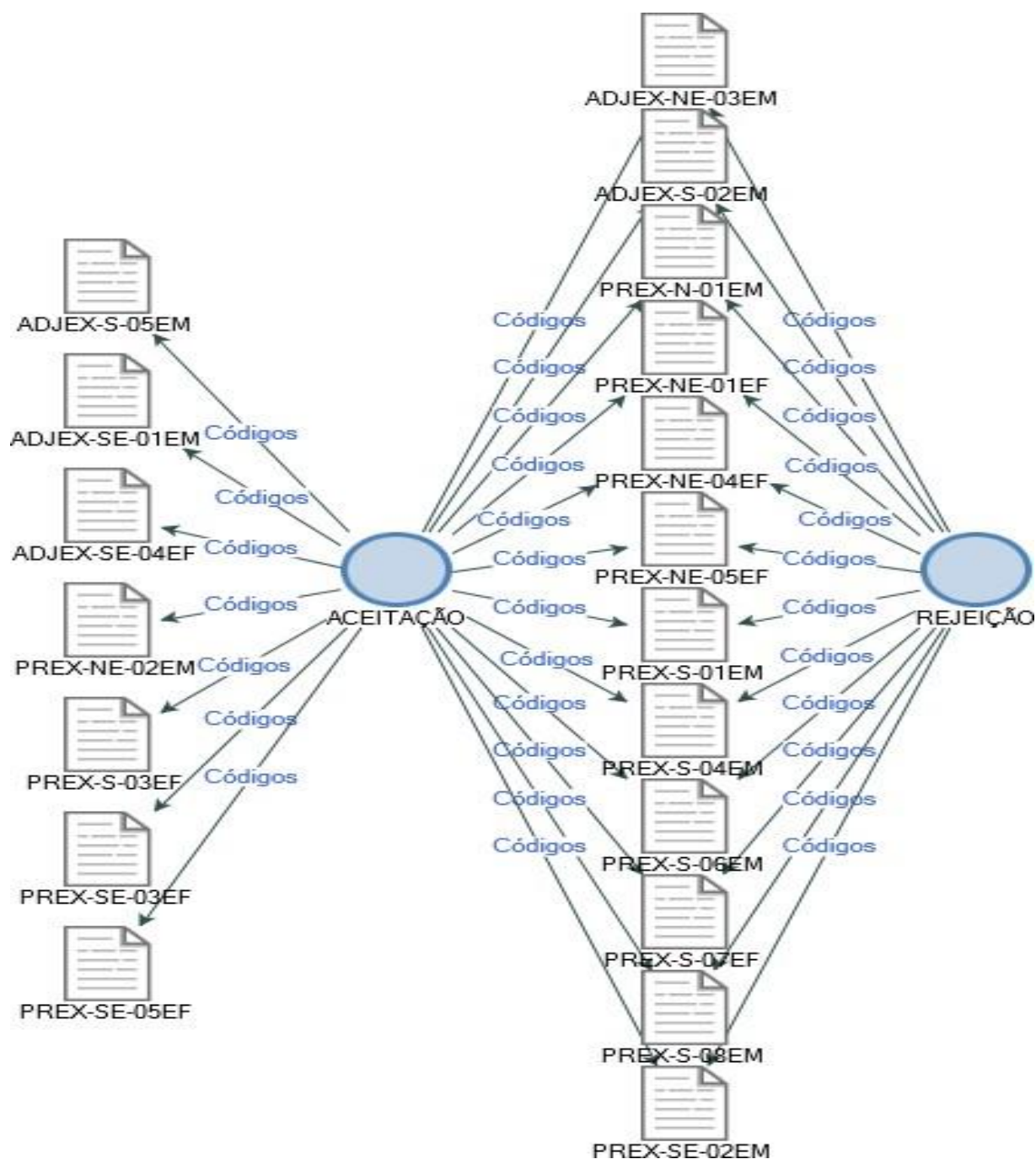
Este resultado mostra, que a maior incidência para aceitação da meta, está relacionada a Região Sudeste, ficando doze citações, distribuídas em todas as regiões pesquisadas. Sendo citada 143 vezes, a aceitação, supera a rejeição, que apresenta somente 17 citações, mas que ainda assim, na prática, traduz-se em dificuldades para as IES que mesmo com os prazos estrangulados, ainda têm que trabalhar com a rejeição para a implementação de uma política que, na prática, deve ser cumprida. Não têm mais espaço para discussões do seu mérito, mas tão somente da metodologia que este processo de implementação exige, já que a Meta 12.7 não apresenta modelos ou caminhos, tendo cada uma das IES que buscar alternativas e percorrer o próprio caminho, sem perder de vista que,

“a extensão, como uma das dimensões acadêmicas da Universidade, ao lado do ensino e da pesquisa, desempenha um papel de relevância, seja na construção do conhecimento, tendo a própria sociedade como sujeito parceiro, seja na validação de conhecimentos instituídos, os quais, por meio de ações extensionistas, são transmitidas, testadas e reelaboradas” (Nogueira, 2013, p. 18).

Em síntese,

“trata-se de reconhecer a extensão universitária: a) como instrumento de transferência do conhecimento; b) como instrumento de produção de conhecimento; c) como instrumento de desenvolvimento econômico-político-social-cultural – seja na potencialização de políticas públicas, seja na mobilização político-institucional, seja no desenvolvimento de programas específicos a partir de capacidades e competências instaladas na Universidade” (Nogueira, 2013, pp. 18-19).

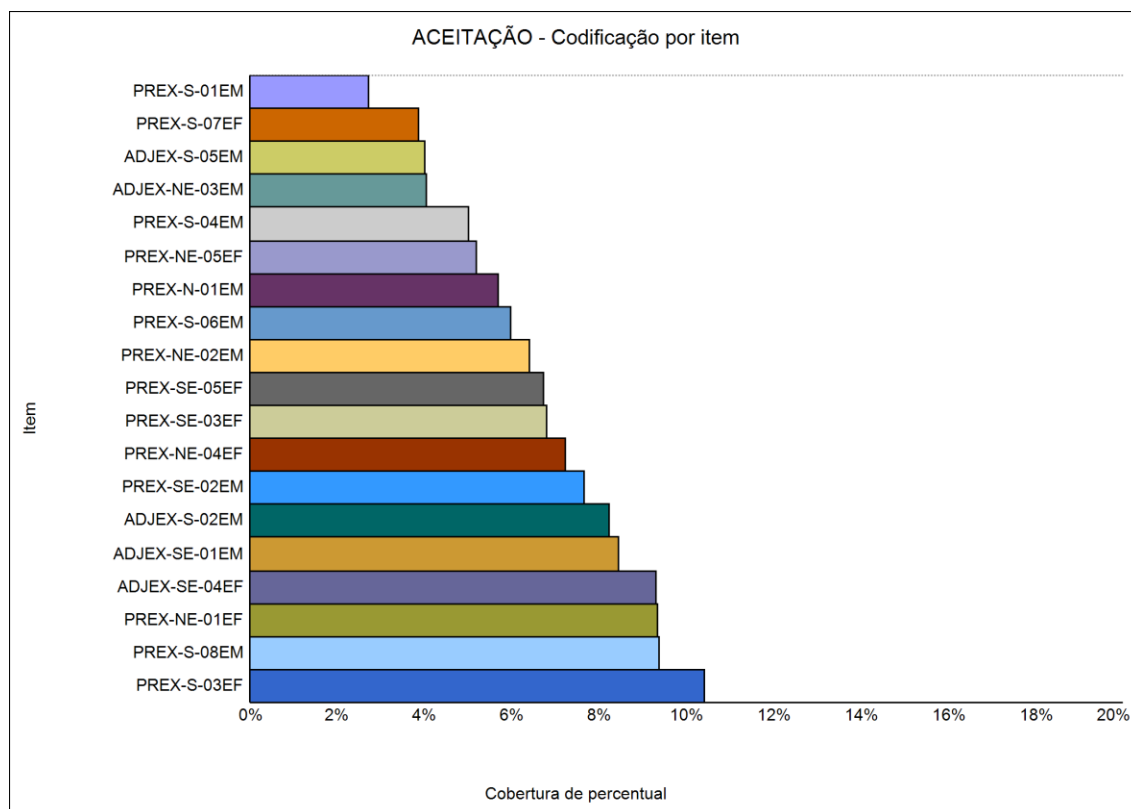
Figura 16 Diagrama comparando aceitação e rejeição da creditação



Fonte: Software NVivo, organizado pelo Pesquisador, 2019

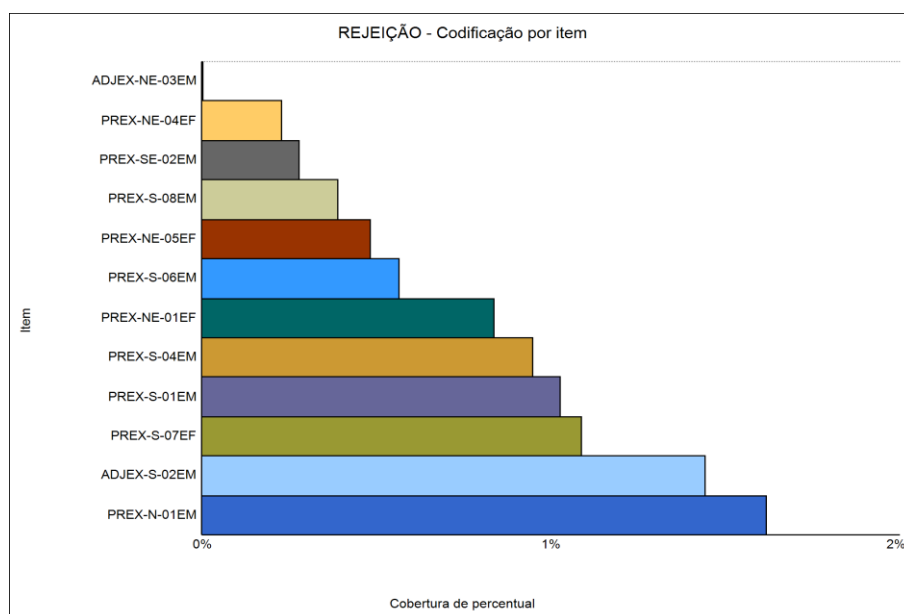
Sobre aceitação e rejeição podemos analisar, respectivamente, nos gráficos 06 e 07 o correlato a figura 16.

Gráfico 6 Aceitação da creditação



Fonte: Software NVivo, organizado pelo Pesquisador, 2019

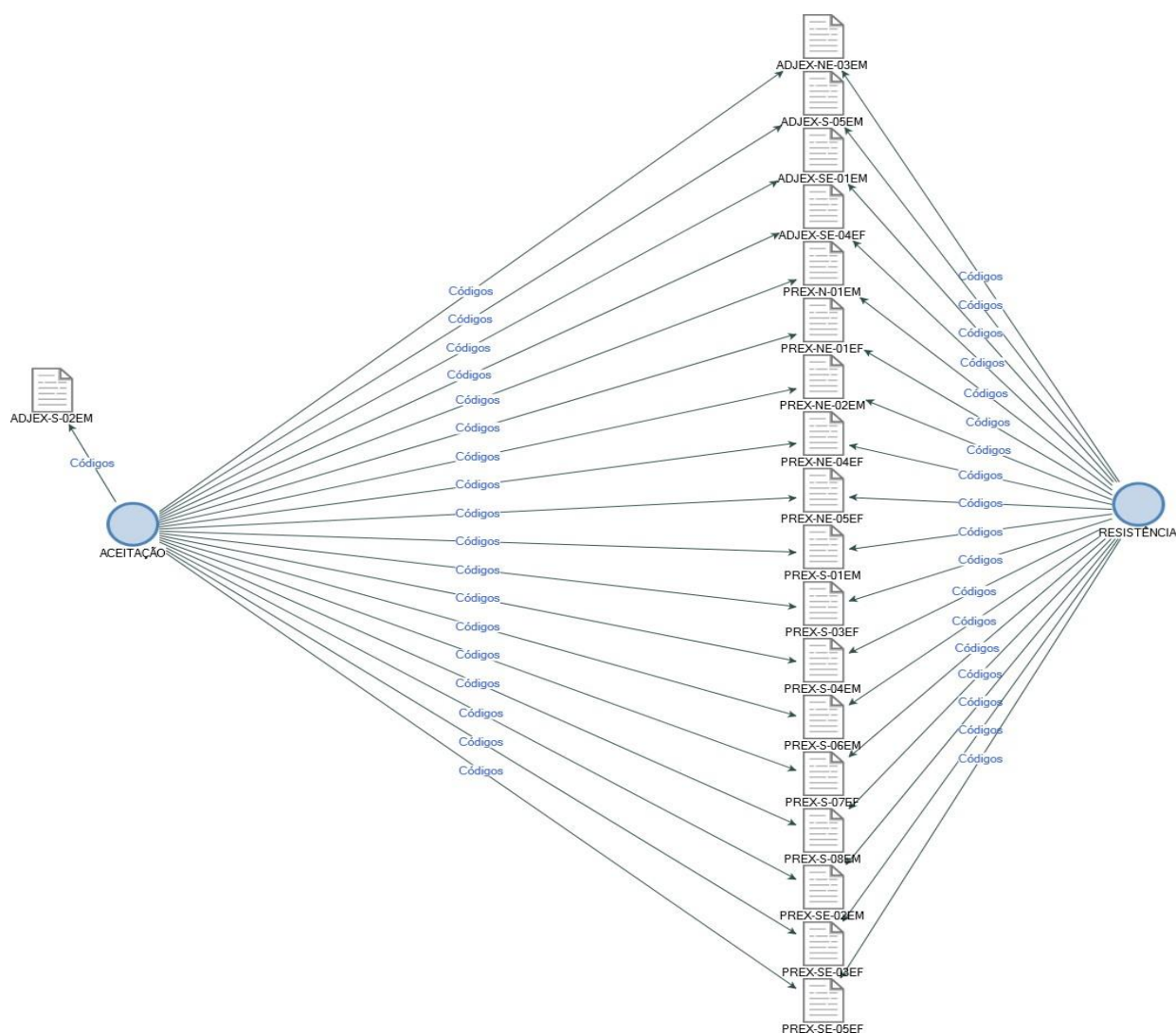
Gráfico 7 Rejeição da creditação



Fonte: Software NVivo, organizado pelo Pesquisador, 2019

Já na figura 17, que apresenta o diagrama aceitação e resistência, traz apenas uma (1) entrevista com aceitação, sendo esta do Sul do Brasil, que não se correlaciona com a resistência, mantendo dezoito (18) onde a fala dos entrevistados supera também a resistência, que apresenta 82 citações.

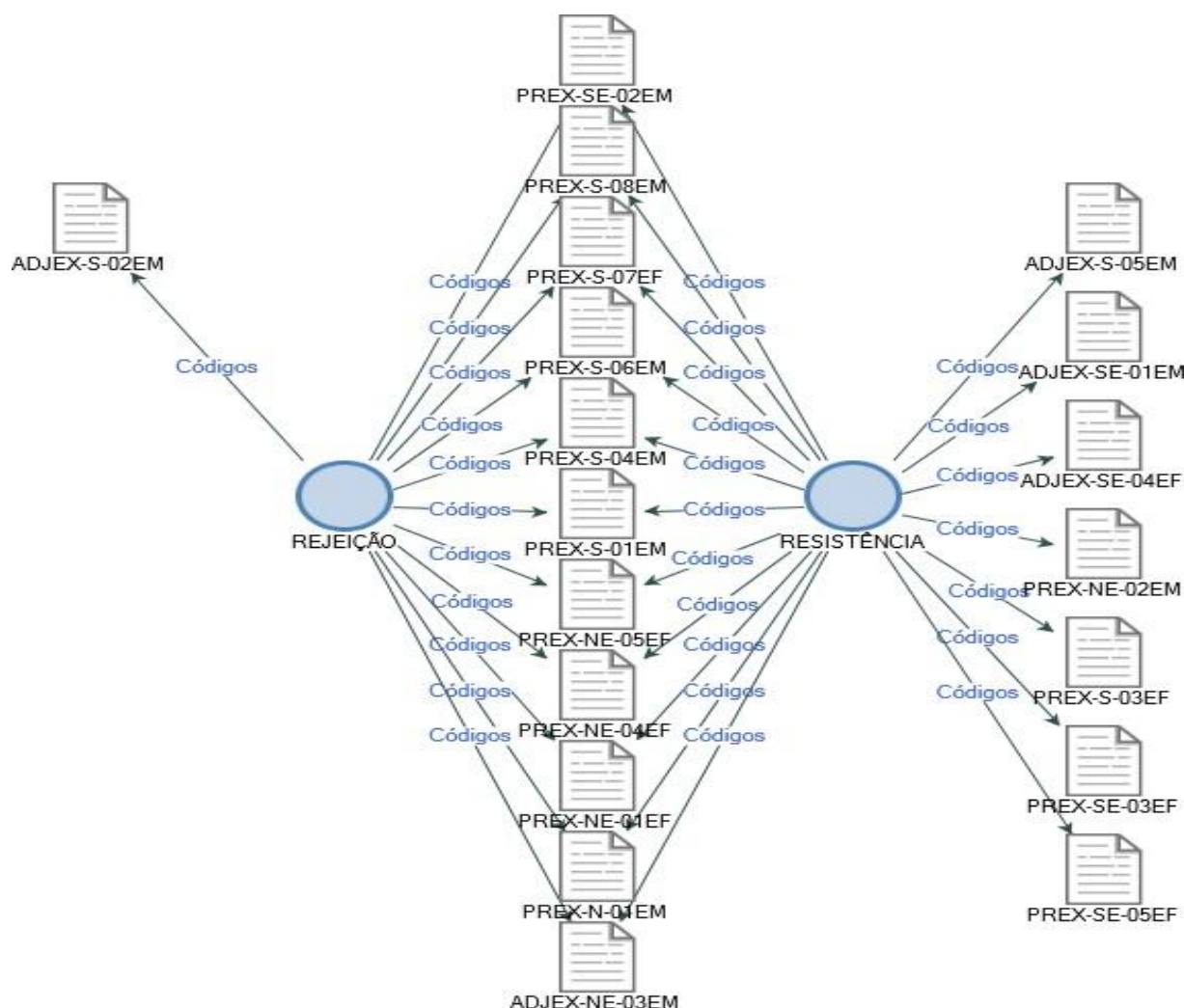
Figura 17 Diagrama aceitação e resistência à creditação



Fonte: Software NVivo, organizado pelo Pesquisador, 2019

Analisando a figura 18, rejeição e resistência à creditação, percebemos que a resistência é maior que a rejeição, onde a resistência é mencionada por 18 entrevistados em 82 citações e a rejeição por 12 entrevistados em 17 citações, havendo uma comparação entre 11 entrevistas, destacando-se as instituições do Sudeste e Sul do Brasil.

Figura 18 Diagrama rejeição e resistência à creditação



Fonte: Software NVivo, organizado pelo Pesquisador, 2019

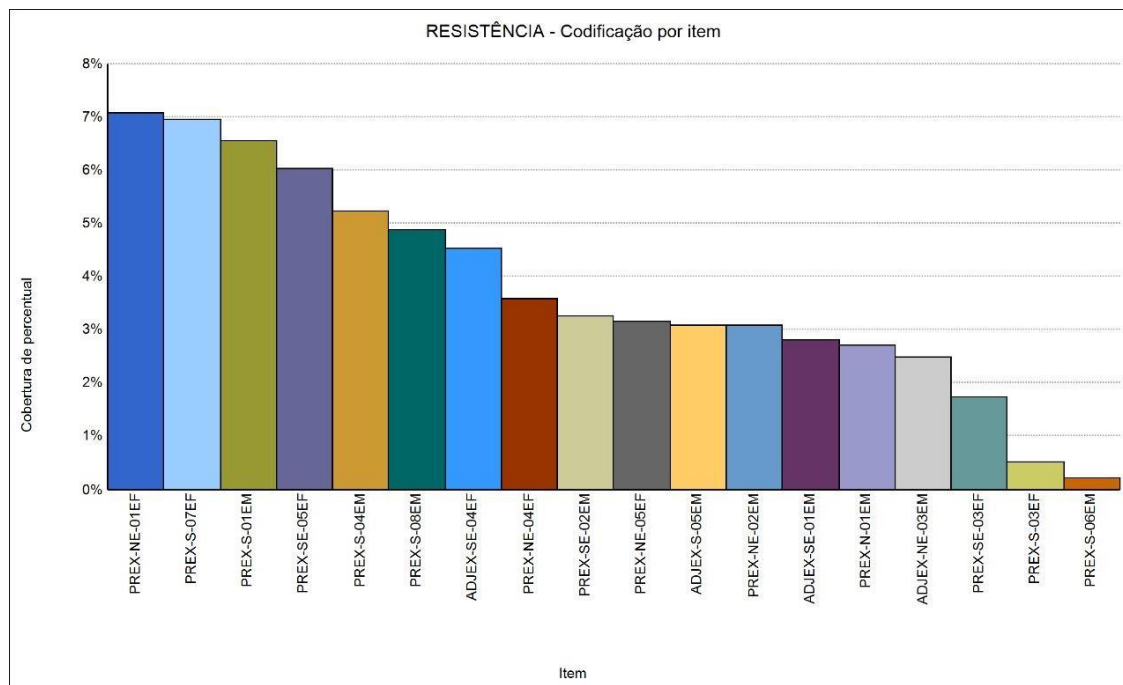
Na leitura realizada das entrevistas e nos diagramas apresentados, podemos dizer que existe uma rejeição quanto à implementação da Meta 12, Estratégia 7, devido ao desconhecimento do Plano Nacional de Educação e de documentos que fazem da Extensão Universitária, o caminho para a flexibilização de um currículo para os cursos de graduação nas universidades brasileiras.

Tal rejeição também se deve a resistências dos professores, frente à possibilidade de um novo paradigma para o processo de formação acadêmica, onde a extensão universitária se torna protagonista para um pensar dialógico da tríade com o ensino e a pesquisa. Essa resistência não ocorre porque não há boa vontade por parte dos professores, mas como enfatiza Santos et al. (2011), porque há processo de construção de identidade, e não estamos tratando de um dado mutável, mas

“uma identidade profissional só se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus

valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (Pimenta, 1999, p. 19).

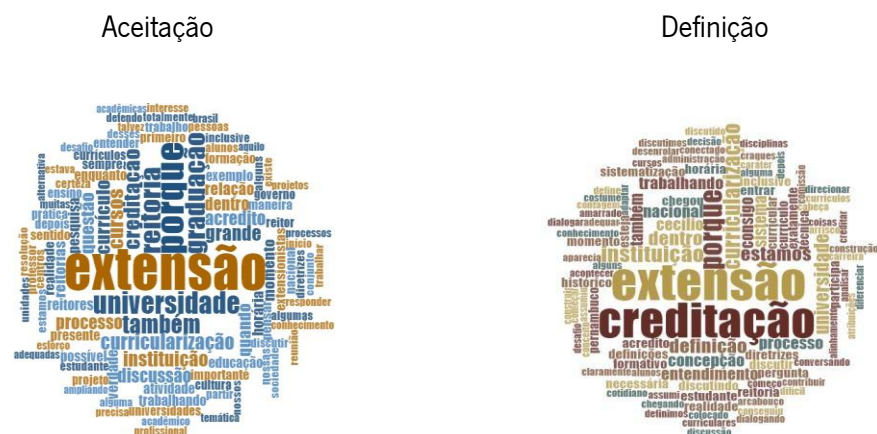
Gráfico 8 Resistência à creditação



Fonte: Software NVivo, organizado pelo Pesquisador, 2019

Ainda se tratando da implementação da extensão como componente curricular, observamos que na recorrência de palavras no que diz respeito a aceitação e definição, apontam a “extensão”, como palavra principal, seguido pelos termos “creditação” e “universidade”, fortalecendo mais ainda a extensão como possibilidade de componente curricular.

Figura 19 Aceitação e definição de conceitos



Fonte: Software NVivo, organizado pelo Pesquisador, 2019

resultantes do Relatório FORPROEX (2019), com a situação da inserção da extensão nos currículos dos cursos das IPES brasileiras, a partir de mapeamento realizado pela Coordenação Nacional do referido fórum, em dezembro de 2018. Com amostragem composta de 73 participantes das 141 IPES brasileiras, temos representado 51,7%, conforme o gráfico 09 que segue.

Gráfico 9 Situação da inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação das IPES brasileiras em dezembro de 2018



Fonte: Relatório FORPROEX, 2019

Conforme mostra o gráfico, 46 IPES declararam estar na fase de discussão do modelo, perfazendo um percentual de 63% no total de instituições respondentes. Neste percentual há uma variação em suas fases, que vão desde tratativas iniciais até as deliberações que precedem a aprovação e divulgação de resoluções ou normativas de órgãos e/ou conselhos superiores das IPES. Dezassex instituições, totalizando 22%, estão em fase de implantação. Dez instituições, que correspondem a 14%, à época, ainda não haviam iniciado o processo. E apenas uma IES já havia finalizado, com a meta em execução. Percebemos que os dados do relatório, proporcionalmente, correspondem aos dados encontrados em nossa pesquisa, onde somente a IES da entrevistada PREX-SE-05EF, havia iniciado a creditação da extensão, onde dos 204 currículos, 126 já haviam realizado alteração curricular, faltando 68 a serem implementados, conforme já mencionado anteriormente.

Já em maio de 2019, a Coordenação Nacional do FORPROEX realiza o segundo mapeamento sobre o tema, conforme o gráfico que segue.

Gráfico 10 Situação da inserção da extensão nas práticas, currículos e projetos pedagógicos dos cursos de graduação das IPES brasileiras em maio de 2019



Fonte: FORPROEX, 2019

Percebemos até o momento, que as IES que já realizaram a creditação, tratam-na como componentes curriculares sob a denominação de Unidade Curricular de Extensão – UCE e/ou por meio da oferta de disciplinas mistas presentes nos currículos dos cursos de graduação, podendo ser apresentadas em diversas modalidades. Isto acontece, em conformidade com a Política Nacional de Extensão, preferencialmente como Programa de Extensão e Projeto de Extensão, podendo ainda ser uma UCE de caráter misto, envolvendo ensino e extensão, contemplado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), dando garantia ao caráter extensionista. Sobre isso, ADJEX-NE-03EM, ao ser inquerido sobre como as atividades de extensão poderão ser consideradas para fins de creditação curricular, assim se manifesta:

“Componentes curriculares que diferem de disciplinas e que, como o próprio Pró-Reitor de Graduação coloca, do ponto de vista de componente curricular, do desenho da matriz curricular, ele é semelhante a CC. É algo que o estudante/discente vai ter na sua formação de uma forma mais flexível, de uma forma diversificada. A diferença à CC é que em um componente de extensão, o estudante, é atuante. Ele é o promotor, o provedor daquela ação junto com o docente e com os técnicos. Na CC não, ele é apenas uma pessoa que participa, o ouvinte de um aspecto. Então, na nossa visão do componente da extensão dentro do currículo, é um componente que difere das questões das disciplinas, mas que faz parte da matriz curricular” (ADJEX-NE-03EM).

O processo de creditação deverá, ainda, proporcionar a integralização a partir dos componentes curriculares e componentes de extensão, sem aumento da carga horária de ensino nos projetos pedagógicos dos cursos, que tramitarão nos conselhos das IES, onde ainda não tenham documentos pré-estabelecidos por seus Conselhos Superiores.

Em decorrência do adiantado de algumas IES, percebemos que o processo de implementação

continua crescendo. Tem-se baseado em documentos guias, instruções normativas e resoluções, dando suporte pedagógico para a implementação da Meta 12 na sua Estratégia 7, trazendo a questão do atendimento e cumprimento da mesma. Este processo tem em vista, o impacto social, mediante as possibilidades de inserção da extensão na formação dos alunos, num caminhar legítimo quanto à transformação e importância da indissociabilidade, mediante a compreensão de currículo, não pensando nele de forma fechada em uma grade curricular, e sim dando resposta à sociedade na produção de conhecimento como retorno das IES num processo de mudanças através da extensão universitária.

O estabelecimento de normas para a creditação nas IES nos cursos de graduação, deverão buscar nas atividades curriculares de extensão, o caráter acadêmico formativo através de experiências teórico-práticas de forma reflexiva, interativa e intencional, numa busca transformadora através de uma matriz curricular. Neste processo, é importante respeitar a autonomia e especificidades dos cursos em que o aluno valide e realize ações de forma autônoma, validada pelas instâncias institucionais, integralizando seu currículo no envolvimento direto com as comunidades externas, sendo protagonista nas ações de extensão dentro das áreas temáticas definidas pela Política Nacional de Extensão. No entanto, não tem sido um processo fácil, tranquilo, como podemos perceber na manifestação de PREX-SE-05EF:

“A recepção da Universidade com relação a isso foi muito difícil. Os currículos são espaços de poder, as pessoas não querem abrir mão dos seus pequenos ou grandes cursos, sem querer dar um tamanho para eles, mas elas encontram nesses cursos, em especial nos obrigatórios, um espaço de poder importante, da importância do seu próprio trabalho. O que faz com que tenham muita dificuldade de trabalhar no sentido da mudança curricular. Então, foi muito difícil esse processo de mudança curricular, foram poucas as unidades que aderiram imediatamente (PREX-SE-05EF).

Consolidar a Meta 12 do PNE na sua Estratégia 7, pressupõe ainda, um estudo dos indicadores de avaliação, respeitando a especificidade de cada IES, e atendendo à trajetória do Forproex, onde Junior (2017), apresenta os resultados do relatório de pesquisa dos “Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária (IBEU). Conforme destaca o

“Projeto IBEU não se propôs a definir um conjunto de indicadores para a extensão universitária brasileira automaticamente adequável a qualquer instituição. Reconhecendo as múltiplas particularidades o objetivo proposto e alcançado foi estabelecer uma base de referência, em que diferentes instituições poderão se apoiar para pensar e planejar, considerando sua realidade particular” (Maximiano Junior, 2017, p. 56).

Pensando ainda na consolidação e dinâmica para estarmos em consonância com a implementação da Meta, perceberemos na fala de nossos entrevistados, a preocupação com o prazo a ser implementado, 2024, ano de referência para o cumprimento da lei, cientes de que até o ano de

2021, as IES devem estar com a creditação implementada em seus currículos. No entanto, há uma preocupação das IES para a implementação, mencionada por todos os entrevistados, mesmo sabendo que a indissociabilidade se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão, a pesquisa, tem ficado de fora do processo, onde somente aparecem o ensino e a extensão. Em vista disto, recorremos a Gadotti (2017, p. 02) quando afirma que, “a extensão deve influenciar o ensino e a pesquisa e não ficar isolada deles, da universidade como um todo e dos anseios da sociedade, “entrelaçando” saberes e conhecimentos. O projeto político-pedagógico institucional da Universidade precisa explicitar o que ela pensa sobre ensino, pesquisa, extensão, gestão e suas articulações”.

Neste sentido, recorremos à Resolução 07/2018, que traz do FORPROEX (2009) elementos que nos artigos 5º e 6º, estruturam a concepção e a prática das diretrizes da extensão na Educação Superior.

Assim, temos no Art. 5º:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico” (Brasil MEC, 2018, p. 2).

E no Art. 6º, respectivamente:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

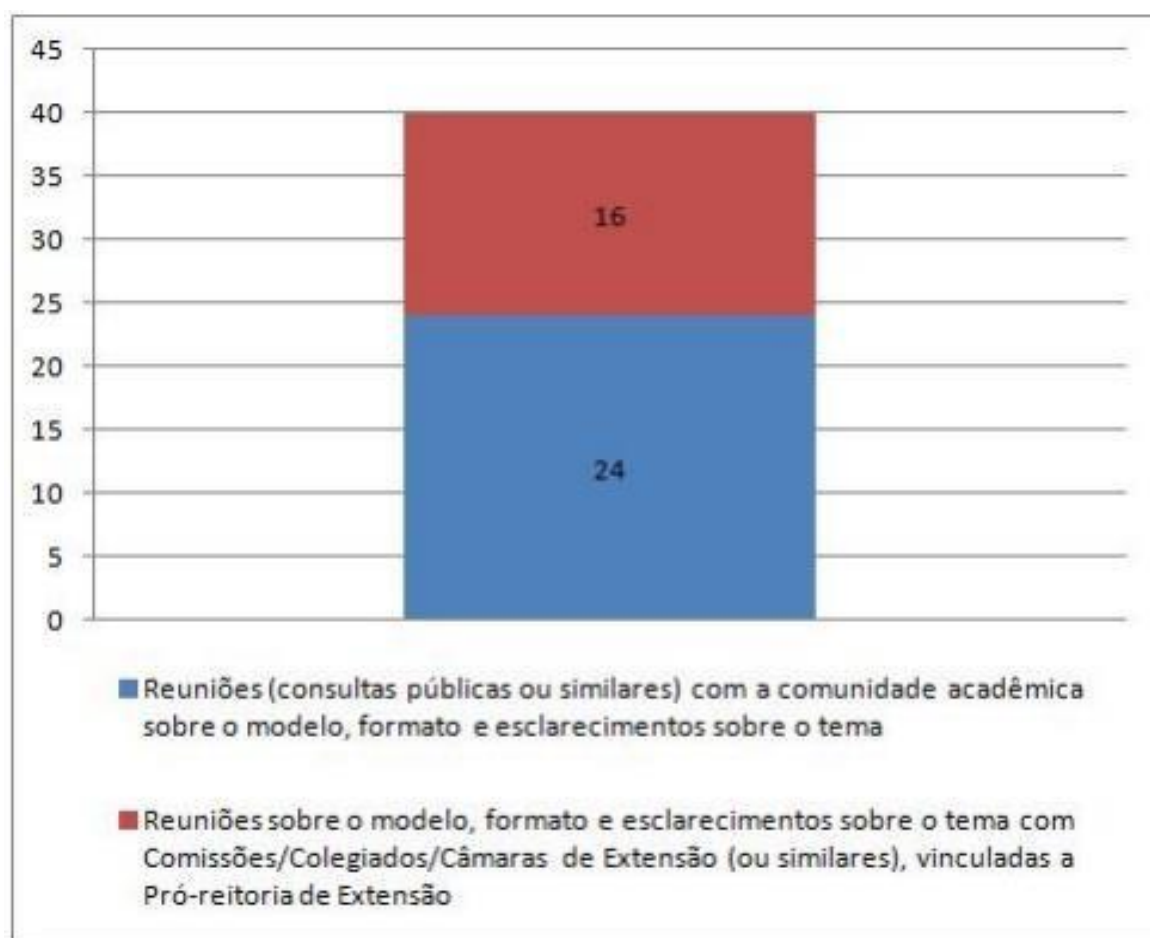
VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes,

voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira” (Brasil MEC, 2018, p. 2).

O Relatório FORPROEX (2019), mostra também as fases dos debates sobre a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação das IPES brasileiras. Assim para as fases iniciais apresentamos de seguida dois gráficos que documentam esse processo.

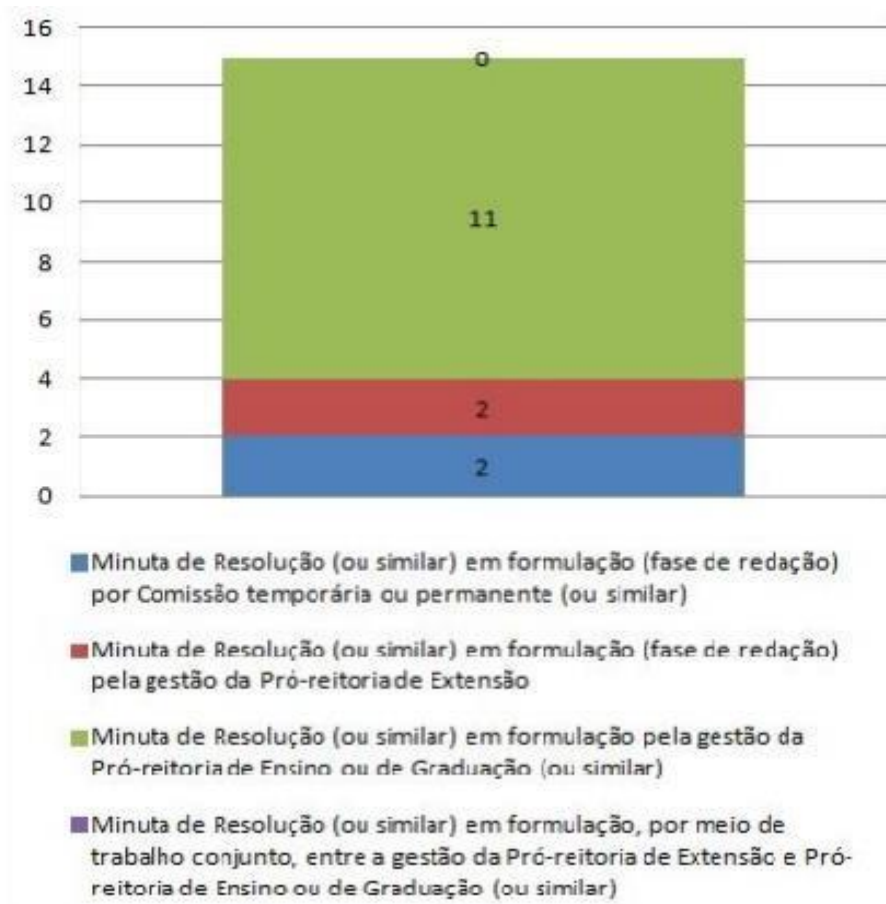
Gráfico 11 Fases iniciais dos debates sobre a inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação das IPES brasileiras.



Fonte: FORPROEX, 2019

Um pouco mais avançando, temos um panorama das fases que correspondem à elaboração da minuta de resolução sobre a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação das IPES brasileiras, como podemos observar no gráfico 12.

Gráfico 12 Detalhamento das fases de elaboração da minuta de resolução sobre a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação das IPES brasileiras



Fonte: FORPROEX, 2019

Levando em consideração os dados do FORPROEX (2019), e analisando os números absolutos dos dois mapeamentos percebemos que há uma tendência de redução no número de IPES que ainda não iniciaram o processo, considerando os 10 respondentes em dezembro/2018 e 6 em maio/2019), “cuja influência pode estar na resolução do CNE/MEC. Por seu turno, as IPES que já estavam na fase de discussão, tendem a finalizar esse processo em 2019, caminhando para a reformulação dos PCCs e o oferecimento parcial de unidades curriculares de Extensão” (ForProex, 2019, p.17).

Outro fator importante quanto à consolidação da creditação, e apontado nas entrevistas, foi a relação aluno, professor, comunidade externa, numa interação dialógica, se apropriando do conhecimento gerado pela extensão. Na verdade, esta relação pode ser geradora e executora de políticas públicas, com conteúdos integrados e imersos na realidade de cada região. Neste sentido, o entrevistado PREX-SE-02EM destaca que na aplicação da meta, “esse processo todo vai significar uma pequena revolução na prática de ensino superior no Brasil. E, que nos próximos 10, 15 anos vai ter material para muita pesquisa, para verificar qual é a transformação que a extensão está proporcionando para a educação superior como um todo”.

Por fim, destacamos que a nossa pesquisa, nos deixa um legado, que perpassa a questão da creditação da extensão, nos levando a possibilidades futuras, para novas pesquisas referenciando a extensão quanto a questões pedagógicas e curriculares dos cursos de graduação, as experiências dos gestores em extensão, a inovação curricular a partir da extensão e ainda a internacionalização da extensão, potencializando possibilidades de intercâmbio, principalmente na América Latina.

CONCLUSÃO

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI: à guisa de considerações finais para não concluir

É a grandeza do espaço que ocupa que faz dela, no meio acadêmico, fonte de atração, de discussão, de polêmica, do despertar de sentimentos contraditórios, como o de embevecimento quando trabalha a beleza e a harmonia, o da revolta quando abraça a miséria e a exclusão social. Sua própria relação com as demais atividades-fim da universidade é fonte de controvérsias. Se, por um lado, há os que defendem a extensão universitária e a situam, em sua singularidade, ligada de forma indissociável ao ensino e a pesquisa, de outro, há os que a desqualificam, sob o argumento de que ela ali já está contida, em seus princípios, sem a necessidade de uma identidade própria (Souza, 2004, pp. 07-08).

A propósito de concluir esta investigação ou na impossibilidade de concluir apenas organizar as considerações finais possíveis para o momento, retomamos Boaventura Sousa Santos em seu texto a Universidade do Século XXI, e as três crises com que se defronta a universidade: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional, as quais vinha gerindo, de modo a evitar que as crises aprofundassem. Indubitavelmente, não é o que tem acontecido, principalmente no Brasil, onde vivemos um momento bastante delicado em todos os sentidos. Do ponto de vista dos direitos, das políticas públicas, dos movimentos sociais, da gestão pública. Um desmonte de conquistas recentes, de um pouco mais de três décadas, a partir do final da ditadura militar de 1964, que ocorreu nos anos 1980. Em resumo, como aponta Gadotti (2017), neste momento nebuloso da história,

“estamos vivendo num país onde a **democracia foi aprisionada e a educação sitiada. A Constituição de 88 foi rasgada.** Tivemos **significativos avanços** que agora estão ameaçados. Nosso grande desafio político pedagógico é conseguir ultrapassar essa onda conservadora e recriar a esperança num projeto de sociedade justa e solidária, mobilizando sobretudo a juventude e utilizando ao máximo o poder mobilizador das redes sociais. Precisamos de novas trincheiras da democracia e da cidadania, valorizando a inclusão, a diversidade, a criatividade. Diante desse **retrocesso mental e civilizatório** que vivemos, precisamos cada vez mais de debates políticos na universidade. A universidade precisa urgentemente ser protagonista e não ter medo de se expor, de enfrentar as ameaças à democracia. Ao retrocesso devemos responder com a radicalização da democracia. Não será nada fácil. Reconstruir historicamente um projeto de sociedade de iguais, debaixo para cima, nunca foi fácil. E nunca será. Mas, não vejo outro caminho. Não vejo outra saída” (Gadotti, 2017, p. 15).

Diante a esse panorama sombrio, tentamos ir resistindo, e existindo. E existir significa dar continuidade aos projetos que são de nossa responsabilidade. Assim, esta pesquisa, em alguma medida, nos põe em contato direto com o que nos sobra desta universidade do Século XXI em crise. De modo, que inicialmente ao tratar da metodologia, ao descrever sobre a motivação para a pesquisa, me deparo com Goldenberg (2004, p. 51), que me inquieta, ao mesmo tempo que me aquieta ao referir-se a que a “[...] totalidade de qualquer objeto de estudo é uma construção do pesquisador, definida em termos do que lhe parece mais útil para responder ao seu problema de pesquisa”. Confesso, toda esta discussão que envolve amostragem, público envolvido, sempre me desassossega muito, uma vez que a minha preocupação advinda da prática extensionista está sempre voltada para o grupo na sua totalidade, mas no exercício indissociável, tenho que mover o olhar para a pesquisa extensionista. Ainda Goldenberg (2004, p. 51), a me desestabilizar ao mesmo tempo em que alivia a minha inquietação, ao referir que “É irreal supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de *tudo*. Na verdade, o pesquisador acaba se concentrando em alguns problemas específicos que lhe parecem de maior importância”. Ao ir terminando a tese, esta questão ainda me desassossega, pois, a vontade mais impulsiva, é a de ver tudo, acessar tudo, responder tudo. Na sequência, percebo que isso não será possível, então, sossego novamente. Assim segue o extensionista pesquisador, ou o pesquisador extensionista, já não saberia dizer, não pelo menos agora.

Ainda a minha¹⁵ vivência como extensionista em uma universidade pública, da qual sou egresso, tendo sido o primeiro bolsista de extensão da Professora Elizabete Anderle¹⁶, que ao mencioná-la, rendo minha homenagem e respeito, a quem já naquela época me mostrou o que é a extensão universitária, e me aproximou da Educação Popular. Meu legado de lugares por onde tenho andado. E, neste sentido, Paludo (2018), me ajuda a pensar mais uma vez no sentido da Educação Popular, ao afirmar que

“a busca por condições dignas de vida e a possibilidade de afirmação de identidades constitui uma das marcas da participação das classes populares nos movimentos sociais da modernidade. [...]. Em que pesem os diferentes sentidos atribuídos à expressão educação popular na atualidade, é inegável que ela, no Brasil e na América Latina, existiu, existe e se firmou como uma das concepções de educação das casses populares” (Paludo, 2018, p.171).

Me remeto à Educação Popular, por ter sido por meio dela que me envolvo com a extensão universitária, quando aluno do Curso de Educação Física, na Universidade do Estado de Santa

¹⁵Nesta última etapa da tese, me permito utilizar a primeira pessoa do singular em alguns momentos, sem desconsiderar a parceria da minha orientadora, Profa. Dra. Ana Maria, que esteve comigo em todos os momentos, lendo, sugerindo, questionando, ouvindo, acolhendo, ensinando – minha eterna gratidão.

¹⁶Formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi professora e Pró-Reitora de Extensão na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Catarina, quando não se falava de extensão na universidade, e tampouco se valorizava. Ir para uma comunidade na periferia, e lá estabelecer vínculos de cumplicidade no acesso ao conhecimento, ao desporto, à recreação e ao lúdico, e sobretudo vínculos de afetividade, me fizeram, sem dúvidas, perceber como as comunidades que nunca acessaram, e ainda hoje com políticas de inclusão, nunca sequer entrarão numa universidade, são excluídas de um espaço público, e que lhes pertence por direito.

Assim a extensão universitária, cuja função é social, possibilita estas aproximações, e é praticada no Brasil, desde o início do século XX, praticamente coincidindo com a criação do ensino superior. Inicialmente, com cursos e conferências e prestação de serviços. No final, dos anos 1950 e início de 1960, os universitários brasileiros, através do Movimento Estudantil organizaram movimentos culturais e políticos, reconhecidos como fundamentais para a formação de lideranças no País, além de estarem fortemente comprometidos socialmente, buscando uma atuação interprofissional, por meio de metodologias que possibilitavam a reflexão sobre sua prática. Contudo, o dinamismo do movimento estudantil na época pouco contribuiu para a institucionalização da Extensão Universitária, considerando-se ainda o período de mais de duas décadas de ditadura militar, onde o movimento estudantil foi fortemente reprimido (FORPROEX, 2012). A extensão universitária é instituída com promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68), ao estabelecer no Artigo 20, que “(...) as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes”. Onde já foi introduzido princípio da indissociabilidade, que também não é recente.

Para essa institucionalização os termos foram os seguintes: “As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento; [...]” (Artigo. 40) (Nogueira, 2005).

Os avanços introduzidos pelo Plano de Trabalho de Extensão Universitária praticamente coincidiram com o início do processo de “abertura lenta e gradual” do Regime Militar. Indicando a revitalização da sociedade civil e da sociedade política brasileiras, no final da década de 1970 e início da de 1980, surgiram inúmeros movimentos populares e associações civis, inclusive sindicais; foram feitas reformas na legislação partidária, que permitiram a criação de novos partidos políticos; e, por fim, foi aprovada a anistia política (ForProex, 2012, p. 07).

Vimos que mesmo institucionalizada a Extensão Universitária só passa a ter destaque, no Ministério de Educação e Cultura, por ocasião da reformulação dos conceitos pelas Universidades, indo além da compreensão tradicional e reducionista que evocam o assistencialismo dogmático – “fazer o bem, não importa a quem”, e de balcão de prestação de serviços, à revelia da função social das IPES e da extensão universitária. Esta função social corresponde, de fato à onde a disseminação do

conhecimento e difusão da cultura, sendo reconhecida como um dos componentes do tripé universitário – pesquisa-ensino-extensão - assumindo a relação de via dupla nas relações entre Universidade e Sociedade. Frente ao exposto, pergunta-se: por que somente nos últimos anos, tem sido pensada a presença da extensão nos currículos? Não basta a previsão legal para que uma conquista social seja efetivada, haja vista os contraditórios e históricos interesses da sociedade, como por exemplo, concepções da Extensão Universitária e interesses subjacentes.

Retroagindo brevemente na história, vamos ver que quando se refere a concepção assistencialista, autores como Botomé (1996), Morais (1996), Marcovitch (1998), à época mas num momento histórico muito próximo do atual, defendem, a incorporação da extensão universitária às práticas de ensino e pesquisa, não vendo razão para a existência da extensão universitária, uma vez que a criação desta terceira função na universidade, não preencheria as lacunas, por ventura deixadas pelo ensino e pela pesquisa. A crítica dos autores, ocorre tendo em vista que a extensão chama para si a possibilidade de intervenção para além dos muros universitários, a partir do argumento do “compromisso social” da universidade, e para os autores em questão, muitas vezes substituindo a ação governamental. A este argumento, respondemos, talvez seja um equívoco de planejamento, especialmente considerando as IPES, de onde as instituições têm o repasse de seus recursos.

Levando-se em conta o exposto, e o estabelecido pela Política Nacional de Extensão, desde 2012, como diretrizes para a Extensão, a Interação Dialógica, a Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, a Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, o Impacto na Formação do Estudante, e Impacto e Transformação Social, e ainda acrescentado por Gadotti (2017), a “intertransdisciplinaridade e intertransculturalidade, como podemos traduzir essas diretrizes numa visão popular da educação? Eis a questão que devemos nos colocar na hora em que estamos nos propondo a defender a curricularização da Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular” (Gadotti, 2017, p. 13).

Problematizações como estas devem fazer parte dos nossos projetos institucionais. Assim, continua Gadotti (2017), “Como implementar a curricularização da Extensão Universitária? Como vemos, nós temos referenciais para pensar a Extensão Universitária a partir de uma perspectiva da Educação Popular. Mas, como iniciar a implementação da curricularização nessa perspectiva? A resposta a esta questão não é simples” (Gadotti, 2017, p. 12). Para estas problematizações, o autor recorre a parcerias bibliográficas, as quais corroboramos, com toda a certeza de sua necessidade para questões tão sérias e necessárias.

De sorte que, Paulo Freire nos proporciona perceber “que devemos partir da leitura do mundo, da leitura da realidade, dos problemas concretos da comunidade que se apresentam sempre como um ‘todo’. Ele gostava muito do livro *Dialética do concreto* de Karel Kosik (1976) que tratava do tema da

‘totalidade’” (Gadotti, 2017, p. 12). Segue (Gadotti, 2017, p. 12), observando que “acrescentaria o conceito de “complementaridade” (Pichon-Rivière, 1988), o conceito de “complexidade” (Morin, 2000) e de “ecologia de saberes” (Boaventura Sousa Santos) para iniciar a caminhada por uma Extensão Universitária Popular” (Gadotti, 2017, p. 12).

Como afirmam Santos, Meirelles e Serrano (2013, p. 84), “no Século XXI, não há [ou não deveria haver]¹⁷ mais a necessidade de luta pela institucionalização da extensão universitária, reconhecida pela Constituição Federal, pelo Plano Nacional de Educação e outros dispositivos legais. A luta que se trava é no campo operacional”. E, neste sentido, no processo de creditação da extensão universitária, precisamos fazer eco às observações destas autoras: a comunidade externa terá sua situação modificada? Os projetos dos cursos terão alterações significativas, ou faremos mais daquilo que sempre fizemos? As linhas de pesquisa serão modificadas, neste olhar indissociável? As ações de extensão considerarão as necessidades e avanços da pesquisa e vice/versa?

Afetado por todas estas constatações, reflexões e problematizações, iniciamos o percurso da investigação. Trouxemos já no primeiro capítulo a opção metodológica, onde tratamos de deixar claro a natureza da investigação, onde a opção foi pela pesquisa exploratória de cunho qualitativo. O campo de realização da pesquisa, ou seja, o local onde buscamos as informações necessárias para tratarmos das nossas inquietações e problemática, foi fundamental na definição das questões de investigação, destacamos as questões que nos acompanharam no percurso da investigação, assim como a importância e necessidade das perguntas, que mereceram um bom investimento de tempo. Isso porque percebemos que boas perguntas, podem gerar um bom problema de pesquisa. Desse modo, buscamos problematizar “como as Instituições de Ensino Superior no Brasil, estão se organizando para cumprir com o que se preconiza no Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024 – a curricularização/creditação da extensão universitária?”, temática que como extensionista, já me inquietava desde antes da aprovação do documento do PNE, no ano de 2014, trazendo a obrigatoriedade da curricularização da extensão para o ensino superior no Brasil

¹⁷Grifo nosso.

Dado a relevância das questões que nortearam essa investigação, destaco a importância destas, na definição do objetivo principal: analisar, como as IES públicas no Brasil têm percebido as diretrizes da Extensão Universitária no que refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas à curricularização da extensão universitária, conforme preconizada no Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024. A amostragem que determinou a escolha dos/as participantes na investigação, foi intencional e caracterizou-se pela seleção de um subgrupo da população em questão. Percebemos que a amostragem intencional requer conhecimento da população total e do subgrupo selecionado, que neste caso, ocorreu dado o meu envolvimento com o grupo selecionado, levando-se em conta a minha vivência de mais de uma década no Fórum de Pró-Reitores de Extensão no Brasil.

No capítulo II, trouxemos a revisão de literatura apresentando os estudos e trabalhos que foram publicados ou disponibilizados sobre o tema da investigação. Assim, decidimos pela utilização dos descritores: Extensão Universitária; Currículo; Curricularização; Flexibilização curricular, num levantamento que abrangeu o período de 2007 a 2018. O capítulo III, intitulado “marcos históricos da extensão universitária: origem, rupturas e transformações” realizamos uma espécie de *brainstorming* histórico, ou seja, uma tempestade de dados e informações históricas, sem a preocupação de fidelidade ou abordagem linear da história, uma vez que, a abordagem que nos interessava, mistura os fatos e períodos sempre que necessário.

No capítulo IV, tratamos das políticas educacionais com destaque para a Constituição Cidadã Brasileira de 1988, a LDB e os PNEs de 2001 a 2024. Políticas da Extensão Universitária Brasileira, que envolve a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, no ano de 1987; a política Nacional de Extensão de 1999, atualizada em 2012. Tratamos ainda, da curricularização e creditação, à luz das teorias do currículo.

No capítulo V, abordamos a curricularização e a creditação da extensão universitária nas IES públicas brasileiras, considerando-se o marco legal e pedagógico, com destaque para os Planos Estaduais de Educação (PEE), os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), bem como os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) dos Estados e Instituições de Ensino Superior (IES), selecionadas para esta pesquisa.

Por fim, o último capítulo, intitulado: a curricularização e a creditação da extensão universitária em IES públicas brasileiras: dimensões que emergiram da voz dos colaboradores na pesquisa, tratamos dos dados apresentados a partir das entrevistas realizadas com Pró-Reitores e Pró-Reitores Adjuntos e Coordenadores das Pró-Reitorias de Extensão de quinze instituições públicas, distribuídas nas regiões sul, sudeste, norte e nordeste, de onde emergiram quatro temas ou dimensões referentes a temática em questão.

Assim, sugerimos que a creditação da extensão universitária nas IPES brasileiras, se consolide como esse lugar de autonomia dos estudantes, e seja principalmente o lugar de onde possamos contribuir com a formação cidadã que complementa a formação acadêmica e profissional, do ponto de vista das humanidades, à revelia de imposição de modelos herméticos, que soam como modelos impostos. Esta imposição retira a humanidade, retira a criatividade, e a vontade de estar neste espaço que deveria ser do dever com prazer, se transformando muitas vezes no lugar do sofrer. Que a creditação da extensão sem abordagem piegas traga a literatura em sua absoluta diversidade, os temas que transversalizam a vida sem cortes, sem censura, que possamos estudar e compreender toda a gama de diversidade que as relações humanas permitem e nos impõe: diversidade étnica, diversidade religiosa, diversidade sexual, diversidade de toda ordem. Diversidade que reconheça, acolha, estude, aprenda, ensine. Enfim, que a creditação da extensão, não caia na armadilha de ser mais do mesmo, numa simples transposição do currículo do ensino para a extensão.

Que o conceito de flexibilidade, que ampara a creditação da extensão, transmita alguns sentidos, e estes sentidos, por sua vez, venham a ser práticas libertadoras. Sentidos como: inclusão, inovação, não tradicional, não rígido, não homogêneo, dinamicidade, movimento, atendimento ao local. Deixando o entendimento que estas ideias sustentem um currículo flexível, um trabalho pedagógico inclusivo, dinâmico, inovador, que atenda não só à diversidade humana, mas à identidade cultural local. Assim, o currículo e o trabalho pedagógico poderão promover rupturas, no sentido de:

“Sair da camisa de força de um paradigma nivelador para desencadear teorias e práticas que sustentem um trabalho pedagógico atrelado a questões de gênero, saúde, escolhas sexuais, nacionalidade, multiculturalismo, religiosidade, força da mídia e dos artefatos culturais, processos de significação e disputas, novas comunidades, entre tantas outras, aos chamados conteúdos escolares e para além de chavões e discursos festivos e superficiais. Esse parece ser o maior e mais desafiante dos compromissos dos profissionais da educação” (Resende, 2008, p. 19).

Para tanto, é importante lembrar que a extensão universitária, culturalmente tem sido um significativo e importante espaço para a formação do aluno no que diz respeito à construção da subjetividade na aquisição do conhecimento, contribuindo assim, com aspectos de cidadania.

Com efeito, como já afirmava Thiollent (2002), no contexto da extensão, os conhecimentos úteis devem cotidianamente, fazer parte de práticas educativas, culturais, políticas, técnicas, profissionais, pessoais, acadêmicas, e somente assim, terão algum sentido para os interessados. E não se trata de transferir ou aplicar instruções produzidas e monopolizadas por intelectuais convencionais. É necessário problematizar a reflexão do conhecimento na prática extensionista. Este esforço reflexivo sobre a prática extensionista, tem que ser por parte de todos os envolvidos, professores, alunos, técnicos, comunidade, o que na linha de Schön (2000), apresenta importantes aspectos, a serem

considerados: reflexão na prática como fonte de aprendizagem; reflexão na ação no decorrer do projeto para um direcionamento adequado, corrigindo erros; e diálogo reciprocamente reflexivo entre todos os envolvidos. O que pode levar a um bom projeto de extensão, gerando ganhos de conhecimento e experiências para todos, relacionando ação e reflexão com propósito emancipatório.

Sobre este propósito, a “emancipação é o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva” (Thiollent, 2002, p. 05). A condição de quem é expropriado da possibilidade emancipatória, é de uma pessoa que não consegue atuar com autonomia, liberdade, autoestima, auto realização, empatia, solidariedade, dentre outros adjetivos que podem caracterizar vivências e práticas emancipatórias. Sobre isso, e no tocante ao século XXI, na primeira década pontualmente, tivemos o grande momento de políticas que acenavam para a consolidação de vivências de emancipação para todos os grupos sociais que sofrem algum tipo de discriminação pela sua condição de gênero, raça, social, sexual, física e religiosa, buscando a superação de desigualdades sociais (Thiollent, 2002). Atualmente apresenta-se como objetivo prolixo, quando muito, apenas de retórica que se perde num contexto que beira a tirania político social, ameaçando a integridade de todos, especialmente de grupos mais vulneráveis. Eis mais um desafio.

Quem sabe, possa a extensão universitária, por meio da creditação, numa perspectiva emancipatória não prolixa, assumir o papel de:

- provocar e promover mudanças sociais, a partir do que estamos vivendo, construindo novos conhecimentos em termos de conteúdos, com diferentes formas e diferentes usos, a depender dos referenciais de classe, dos campos de atuação, e dos meios sociais envolvidos (Thiollent, 2002);

- incluir, como premissa, os referenciais freireanos de ser humano e de mundo, onde a pessoa deve ser vista como: um ser de relação, pois ninguém está só no mundo; na sua incompletude, onde ao construir o mundo, enquanto seres, nos completamos e nos humanizamos, uma vez que a consciência do inacabamento nos dá a possibilidade de ir além de nós mesmos; ser capaz de transcender, “a transcendência do ser humano está na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude” (Barreto, 2004, p. 55); e ser sujeito da sua história, ao perceber a consequência de nossas ações sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas, nos tornamos sujeitos desta história, e por isso responsáveis por ela (Barreto, 2004), onde nossas ações são sempre intencionalmente escolhas políticas.

No momento em que vivemos, as IES no Brasil por certo utilizarão de toda expertise e influência que ainda têm, para fazer com que as políticas deste país que apontam para a curricularização da extensão, como LDB (1996), PNE (2014), Resolução 07/2018, não se virem “letra morta” – e que os conselhos universitários, no alto de sua autonomia, não virem as costas para a população (MACIEL,

2010).

Que realmente possamos a partir da creditação da extensão, promover uma nova revolução, onde o lugar das universidades seja junto às comunidades, cumprindo com seu papel social. E, como observa Sousa Santos (2010), nas reformas do século XXI, só haverá universidade, se houver graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão: “sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade” (p. 65). Isso nos impõe outros desafios para a creditação da extensão, como a modalidade a distância nas universidades; e a lacuna da pós-graduação. Sobre a pós-graduação, o parágrafo único da Resolução 07/2018, assim se refere: as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior. Sobre isso, Carletto, Farago e Crisostimo (2017, p. 89) se manifestam questionando: “como a extensão universitária se apresenta na pós-graduação? Que tipos de ações são desenvolvidas? Quanto se aproxima do que hoje está sinalizado pela Capes, como ações que devem causar forte impacto social? [...]. O que se sabe é que muito pouco se ouve falar da extensão na pós-graduação”. Ao continuar, as autoras mencionam que a produção sobre a extensão universitária encontrada em periódicos específicos, são relatos de experiências, sem uma reflexão teórica aprofundada. E diríamos mais, considerando o modelo de universidade que temos, mesmo quando um artigo destes, bem fundamentado é apresentado, ele é recusado, dado ainda, a dificuldade de compreensão do que seja a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Onde ensino [porque é obrigatório] e a pesquisa assumem um lugar de supremacia hegemônica nas IES, em detrimento à extensão, que com frequência fica relegado à marginalidade acadêmica.

Diante ao exposto, e em acordo com a preocupação de Carletto et al. (2017), reiteramos a necessidade de nos libertarmos de modelos engessados no seu próprio conservadorismo, e que ao final, para nada ou muito pouco servem. Para esta revolução que podemos ser nas universidades, por meio da creditação da extensão, faz-se necessário, retomarmos Thiollent (2002), quando sugere, que não é suficiente reconhecer a dimensão participativa dos processos de pesquisa, pós-graduação e extensão, assim como uma metodologia participativa, constituída na base das práticas interativas. A metodologia necessária deve ter outras dimensões associadas, em especial a crítica, a reflexividade e a emancipação.

Com efeito, ao reconhecer a dimensão participativa na creditação da extensão, e parafraseando Boaventura de Sousa Santos (2010), necessitamos refletir e pensar proposições, para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade no século XXI. Outras indagações acabam por surgir: a inovação e a tecnologia gerada a partir da pesquisa universitária pode efetivamente trazer benefícios à sociedade por meio de programas, projetos e atividades extensionistas? Ou o desenvolvimento

econômico não se ajusta aos propósitos da extensão? (Crisostimo & Abreu, 2017, p.105). Considerando uma sociedade globalizada, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, já não estamos distantes da internacionalização da extensão universitária, institucionalizada. Sim, institucionalizada, pois ao retornar na história da extensão pelo mundo, e especificamente na América Latina, vamos perceber que esta prática já ocorre desde há muito tempo, na margem fronteira das nossas mazelas e conquistas sociais, a exemplo disso, os movimentos sociais e eventos com temáticas e pautas comuns.

Assim sendo, ao ir concluindo, ressaltamos, que “a resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e soluções coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais” (Sousa Santos, 2010, p. 62).

Desta forma, conforme nossos objetivos nesta investigação, conseguimos compreender a prática extensionista e a forma possível de buscar na extensão, possibilidades de creditá-la como componente curricular, pensando na flexibilização e na formação do aluno.

Observamos também que, existe certo avanço em determinadas IES no Brasil, no que diz respeito às ações de extensão, pensadas e propostas para a efetivação da creditação, bem como, a preocupação no cumprimento da meta 12, estratégia 7, prevista no PNE 2014. Observamos ainda que as IES que conseguiram avançar nesta meta, perceberam que o índice de evasão tem diminuído justamente por conta da atratividade que os cursos têm oferecido com as ações de extensão integradas aos seus currículos.

Verificamos ainda que, das 15 (quinze) IES pesquisadas, todos os colaboradores, citaram e conhecem instituições que estão organizadas e tratando do tema, “curricularização/creditação”, com o propósito de pensar uma universidade mais atrativa. Tal organização, acontece no que diz respeito às questões pedagógicas, quanto às estruturais e de gestão, demandadas pelo PNE.

Sendo assim, percebemos que, as IES no Brasil vêm buscando atender ao que estabelecem as diretrizes da extensão universitária da Resolução Nº 7, de dezembro de 2018 do MEC, buscando mais ainda, articular de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão, através da curricularização, compreendendo as práticas aplicadas à extensão.

E ao chegar no “ponto final” com ares de “ponto e vírgula, não poderia esquecer do poeta que tenho citado durante esta trajetória, “Valeu a pena? Tudo vale a pena, se a alma não é pequena” (Fernando Pessoa, p.82).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M., & Cordolli, M. (2011). *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)*. Brasília: Edições Câmara.
- Aguiar, J.; Rojas, G. (2019). Reforma universitária de Córdoba: impactos na América Latina e lições para o tempo presente. *Revista Internacional de Educação Superior*. 5. e019029. 10.20396/riesup.v5i0.8653663. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/332003961_Reforma_universitaria_de_Cordoba_impactos_na_America_Latina_e_licoes_para_o_tempo_presente/citation/download. [Acesso em 18 nov. 2019].
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. [s.l.]: Universidade Aberta.
- Almeida, D. S. (2015). *Extensão universitária na UFBA: ACC e a formação do estudante*. 83 f. Disponível em https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18311/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Daisy%20Mestrado_EISU_UFBA.pdf. [Acesso em 17 nov. 2018].
- Almeida, A. L. (2011). *Do humanismo ao assistencialismo: o CRUTAC no Estado Militar (1966-1985): o caso do Rio Grande do Norte e do Maranhão*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia). Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13616> [Acesso em 28 mar. 2019]
- Alves, M. M. (2017). *Negros(as) e a luta por reconhecimento na universidade: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170879> [Acesso em 26 nov. 2018]
- Alves-Mazzotti, A. J.; Gewandszajder, F. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651.
- Andrade, J. B. (2014). *A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador). Disponível em https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15077/1/Vers%C3%A3o_final_disserta%C3%A7%C3%A3o_Jeilson_PPGEISU_IHAC_UFBA.pdf [Acesso em 26 nov. 2018]
- Andrade, A. F. B. (2009). *Cursos superiores de tecnologia: um estudo de sua demanda sob a ótica dos estudantes*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Brasília, Brasília). Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/33534179.pdf>. [Acesso em 27 nov. 2018]
- Arnal, J. et al. (1992). *Investigación Educativa: fundamentos e metodologias*. Barcelona: Labor.
- Arroyo, D. M. P., & Rocha, M. S. P. M. L. (2010). Meta-avaliação de uma extensão universitária: Estudo de caso. *Avaliação*, 15(2), 131-157. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772010000200008&script=sci_arttext . [Acesso em 15 abr. 2018].

- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. (2016). Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. [Aprova o Plano Estadual de Educação de S. Paulo e dá outras providências] Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html> [Acesso em 16 jun. 2017]
- Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. (2015). Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015. [Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014]. Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf> [Acesso em 09 ago. 2018]
- Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. (2009). Projeto de Lei nº 2.776/2009. [Institui o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ, e dá outras providências]. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0711.nsf/1061f759d97a6b24832566ec0018d832/a5fe6934304c8a5b83257687006b8037?OpenDocument> [Acesso em 09 ago. 2018].
- Assembleia Legislativa do Piauí. Projeto de Lei Ordinária do Governo nº 24 de 2015. [Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE – e dá outras providências. Disponível em https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2015/7646/7646_texto_integral.pdf [Acesso em 09 ago. 2018].
- Araújo, M. F. (2008). *O lazer e sua articulação com a educação: concepções de alunos e professores de um curso de extensão universitária sobre educação e envelhecimento*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo). Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10048/1/Monica%20Ferreira%20de%20Araujo.pdf> [Acesso em 27 nov. 2018]
- Baptistella, B. F. (2015). *A escrita na formação inicial docente: O que escrevem os futuros professores?*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro). Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134077/000857028.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Acesso em 26 nov. 2018]
- Barreto, Vera. Paulo Freire para Educadores. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- Basniak, M. I., Almeida, A. C. S., & Silva, S. C. R. (2018). Universidade e sociedade: diálogos silenciados. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 147-159. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle39.10
- Bastos, F. P. (2008). Pesquisa/Investigação. In: Streck, D., Redin, E., & Zitskoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 315-317). Belo Horizonte: Autêntica.
- Behrens, M. A., & Sant'ana, E. L. (2003). Superação dos paradigmas conservadores na sociedade do conhecimento. In: Behrens, M. A. (Org.). *Docência universitária na sociedade do conhecimento* (pp. 140-153). Curitiba: Champagnat.
- Belletati, V. C. F. (2011). *Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: Alguns indicadores para reflexões sobre a docência universitária*. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-115006/pt-br.php>.

[Acesso em 26 nov. 2018]

- Benetti, P. C., Sousa, A. I., Souza, M. H. N. (2015). Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 6(1), 25-32. Disponível em <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/1951>. [Acesso em 14 nov. 2018]
- Beyer, L. E. & Liston, D. P. (2001). *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Madrid: Akal
- Bobbitt, J. F. (2004). *O Currículo*. Porto: Didáctica Editora.
- Bobbitt, J. F. (2014). *The curriculum: Primary Source Edition*. Charleston: Nabu Press.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolfarine, H., & Bussab, W. (2005). *Elementos de Amostragem*. São Paulo: Edgar Blücher.
- Borba, K. P. (2017). *Desenvolvimento profissional docente: Um estudo com professores enfermeiros universitários*. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-28032018-155822/pt-br.php>. [Acesso em 26 nov. 2018]
- Borges, R. R. (2009). *Curso de extensão universitária PROEPRE: Contribuição para formação de professores da creche*. (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251769>. [Acesso em 17 nov. 2018]
- Borssoi, B. L. (2012). *Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/55332>. [Acesso em 23 nov. 2018]
- Botomé, S. P. (1996). *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes.
- Botomé, S. P. (2001). Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: Faria, D. S. (org.), *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina* (pp. 159-175). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Brasil. (1968). *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. [Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> [Acesso em 25 abr. 2019]
- Brasil. ([1988] 2016). *Constituição da República Federativa do Brasil* [Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as

- alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008]. Brasília: Senado Federal. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. [Acesso em 25 abr. 2019]
- Brasil. (2001). Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. [Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> [Acesso em 25 abr. 2019]
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Brasil. (2011). *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)*. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf> [Acesso em 25 abr. 2019]
- Brasil. (2017a). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília, DF: Senado Nacional. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf [Acesso em 20 ago. 2018]
- Brasil. (2017b). *LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal. <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-doFORPROEX.pdf> [Acesso em 30 mar. 2018].
- Brasil. (2017). LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal. <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-doFORPROEX.pdf> [Acesso em 30 mar. 2018].
- Brasil. (2018). 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. 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 30 mar. 2019].
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Cabral, M. L. P. C. F. (2012). *Contributos da Universidade para a promoção do potencial empreendedor dos estudantes*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto). Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9261/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.%20pdf.pdf>.

[Acesso em 22 nov. 2018]

- Calipo, D. B. (2006). *Projetos de extensão universitária crítica: uma ação educativa transformadora*. (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000390135> [Acesso em 14 nov. 2018]
- Carvalho, S. L. G. (2011). *Educação para sustentabilidade em escolas de administração de empresas: a perspectiva de coordenadores acadêmicos no Brasil*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo). Disponível em <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/545/1/Sandra%20Lays%20Gathas%20Carvalho.pdf>. [Acesso em 27 nov. 2018]
- Castro, L. M. C. (2004). A Universidade, a Extensão Universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In *Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG, Brasil: ANPEd.
- Carvalho, V. S. (2015). O papel da educação a distância na extensão universitária. In *Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: ABEB.
- Ceregatto, L. (2012). *Os saberes da experiência discente: Um estudo de caso na educação física*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro). Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96051/ceregatto_l_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 nov. 2018.
- Christino, A. M. (2013). *Internacionalização de Ensino Superior: Estudo de casos em cursos de Administração de instituições públicas de ensino superior*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-13012014-111919/pt-br.php>. [Acesso em 26 nov. 2018]
- Christofoletti, A. L. M. (2017). *Extensão Universitária: concepções, regulamentações e potencialidade na formação de professores na UFSCar Sorocaba*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos). Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8972>. [Acesso em 17 nov. 2018]
- Coelho, H. R. P. (2010). *Para uma universidade socialmente responsável: a extensão universitária como motor de desenvolvimento local: estudo exploratório da ITES-UFBA*. (Tese de Doutorado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa). Disponível em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/11875/1/dissertacao_Hugo%20Coelho.pdf. [Acesso em 22 nov. 2018].
- Coelho, H. (2011). Extensão universitária e desenvolvimento local: as incubadoras universitárias. *Fluxos & Riscos*, 2, 115-128. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/8069/2.pdf?sequence=1> [Acesso em 14 nov. 2018]
- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2003). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - 2003*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html> [Acesso em 25 abr. 2019]

- Conceição, J. S. (2014). *A docência no ensino superior e a expansão universitária: Tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana). Disponível em http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3548/1/DISSERTA%C3%87%C3%82O_%20Doc%C3%A4nciaEnsinoSuperior.pdf. [Acesso em 27 nov. 2018]
- Coral, M. (2016). *As contradições e tendências do processo de expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas e seus rebatimentos no Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife). Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/26611/1/TESE%20Marin%C3%AAs%20Coral.pdf> [Acesso em 19 nov. 2018].
- Corte, M. G. D., Gomez, S. R. M., & Rosso, G. P. (2018). Creditação da extensão universitária no currículo dos cursos de graduação: estado do conhecimento. *Revista Políticas Educativas*, 11(2), 17-36.
- Corrêa, N. Q. A. (2009). *A supervisão em serviço social e a mercantilização do ensino superior: as condições de trabalho do supervisor de campo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro). Disponível em http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2666. [Acesso em 26 nov. 2018]
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Couto, L. P. (2013). *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras*. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-164438/pt-br.php> [Acesso em 19 nov. 2018].
- Crisostimo, C., & Abreu, L. R. (2017). Inovação e tecnologia: cooperação universidade-empresa com objetivos extensionistas. In: Crisostimo, A. L., Silveira, R. M. C. F. (orgs.). *A extensão universitária e a produção do conhecimento: caminhos e intencionalidades* (pp. 103-119). Guarapuava: Ed. da Unicentro.
- Cruz, P. J. S. C. (2010). *Extensão popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1591.pdf> [Acesso em 14 nov. 2018]
- Cunha, A. L. S. *A experiência como prática formativa de estudantes na extensão universitária*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa). Disponível em <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3443/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Acesso em 19 nov. 2018].
- Cyrino, M. (2012). *Formação inicial de professores: O compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro). Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90111/cyrino_m_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Acesso em 26 nov. 2018]

- Dalmolin, B. M., & Vieira, A. J. H. (2015). Curricularização da Extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica. In *Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, Paraná, Brasil: PUCPR. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20159_9517.pdf [Acesso em 14 nov. 2018]
- Denzin N., & Lincoln, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Califônia: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2010). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, RS: Editora Artmed.
- Deus, S. (2013). Apresentação. In: Nogueira, M. D. P. (Org.). *Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de avaliação da Extensão*. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFGM.
- Deus, V. A. H. (2017). *Percepção do graduando de enfermagem na saúde do homem: um estudo fenomenológico em formação pedagógica*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói). Disponível em <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/5940/1/Vilza%20Aparecida%20Handan%20de%20Deus.pdf> [Acesso em 27 nov. 2018]
- Faria, D. S. (2001). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UnB.
- Farias, C. M. L. (2015). *Análise do Processo de Ensino e de Aprendizagem no Ciclo Profissionalizante do Curso de Odontologia da Universidade Federal do Espírito Santo-ufes: Percepção de Docentes e Estudantes*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória). Disponível em http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8193/1/tese_9263 DISSERTA%C3%87%C3%83O%20de%20Cynthia%20Moura%20Louzada%20Farias.pdf [Acesso em 27 nov. 2018]
- Ferreira, A. R. (2018). *Gestão ambiental em instituições de ensino superior: o caso da Universidade Federal do Acre*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/180091>. [Acesso em 23 nov. 2018]
- Ferreira, A. B. H. (1988). *Dicionário Aurélio Básico de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Ferreira, D. A. V. (2014). *Educação Médica para controle do câncer: avaliação de egressos de um curso de Medicina e a contribuição das ligas acadêmicas como mais uma estratégia de ensino*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro). Disponível em http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7929. [Acesso em 26 nov. 2018]
- Ferreira, F. P. (2013). *A forma e os movimentos dos planetas do sistema solar: uma proposta para a formação do professor em astronomia*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-28042014-200422/pt-br.php> [Acesso em 26 nov. 2018]
- Ferri, C. (2015). Inovações Curriculares no Ensino Superior: por que nos esforçamos tanto e temos a

- sensação de não avançarmos? In: Morgado, J. C., Mendes, G. M. L., Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (orgs.). *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo* (pp. 77-86). Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Fórum Estadual de Educação da Bahia. (2016). *Plano Estadual de Educação 2016-2026*. Salvador, Bahia: Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em http://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2017/09/plano_pee.pdf [Acesso em 8 nov. 2018]
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC (2000/2001). *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais.
- ForProex - Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1. (1987). *Conceito de extensão, institucionalização e financiamento*. Brasília: ForProex. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-doFORPROEX.pdf> [Acesso em 30 mar. 2018].
- ForProex - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC. (2000/2001). *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Extensão/Universidade do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/PNEX.pdf> [Acesso em 30 mar. 2018].
- ForProex - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. (2006). *Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e flexibilização curricular*. uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu.
- ForProex - Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 26. (2009). *Encontro Nacional FORPROEX 2009*. Rio de Janeiro/RJ: ForProex. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/redux/index.php/documentos/cartas-e-memoria> [Acesso em 30 mar. 2018].
- ForProex - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária - PNEU*. Manaus: ForProex.
- ForProex - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. (2018). *O Plano Nacional de Extensão Universitária*. Belo Horizonte: RENEX. (Coleção Extensão Universitária, v. 1). Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/redux/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf> [Acesso em 30 mar. 2019]
- Fórum Estadual de Educação da Bahia. (2016). *Plano Estadual de Educação 2016-2026*. Salvador, Bahia: Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em http://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2017/09/plano_pee.pdf [Acesso em 8 nov. 2018]
- Flick, U. (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Editora Monitor: Portugal.
- Franco, E. K. (2008). *Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na Educação Superior*.

- (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo).
- Freire, S. M. (2011). Desafios da Extensão Universitária na Contemporaneidade. *Revista Conexão UEPG*, 7(1), 8-15.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (30a. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas Neto, J. A. (2011). A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 3, 64-72.
- Gadelha, R. L. L. (2013). *Educação emancipatória crítica: um ensaio sobre fetiche tecnológico na práxis docente*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro). Disponível em http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7276. [Acesso em 17 nov. 2018]
- Gadotti, M. (2017). *Extensão Universitária: para quê?* São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>. [Acesso em 13 nov. 2018]
- Gentili, P. (1996). *Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (orgs.). (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Ghiraldelli, P. J. (1991). *História da educação brasileira*. Cortez Editora: SP
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, M. (1991). *Ser homem-ser mulher: dentro e fora do casamento*. Rio de Janeiro: Revan.
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa* (8a.ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Gomes, G. B. (2016). *Atividades curriculares de integração ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de São Carlos: práticas e significados à luz de Paulo Freire*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos). Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8591/DissGBG.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Acesso em 27 nov. 2018].
- Gonçalves, N. G. (2015). Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, 33(3), 1229-1256. doi: 10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Guilherme, M., & Lourenço, F. (2015). Da práxis de-colonial e intercultural no ensino superior indígena: Andante ma non tropo. *Revista Lusófona de Educação*, 31(31), 179-197. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/35255/1/Da%20pr%C3%A1xis%20de-colonial%20e%20intercultural%20no%20ensino%20superior%20ind%C3%ADgena.pdf>. [Acesso em 22 nov. 2018]
- Grings, V. T. (2009). *Educação ambiental no ensino superior: estudo de caso no curso de agronomia*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17246> [Acesso em 23 nov. 2018]
- Gonsalves, E. P. (2001). *Iniciação à pesquisa científica* (2a. ed.). Campinas, SP: Alínea.
- Governo do Estado de Santa Catarina. *Plano Estadual de Educação*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao> [Acesso em 27 nov. 2018]
- Governo do Estado do Paraná. (2005). *Plano Estadual de Educação – PEE PR: uma construção coletiva*. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao_coletiva.pdf [Acesso em 11 dez. 2017].
- Governo do Estado de Roraima. (2015). Lei nº 1008, de 3 de setembro de 2015. [Aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) e dá outras providências]. Boa Vista: Diário Oficial do Estado de Roraima. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/99464360/doerr-03-09-2015-pg-6> [Acesso em 9 ago. 2018]
- Governo do Estado de Pernambuco. (2015). Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015. [Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE]. Recife: SEP. Acesso em 09/08/2018. Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/8691/Di%C3%A1rio%20Oficial%20do%20dia%2024-06-2015%20-%20Lei%2015.533%20-%20Aprova%20o%20Plano%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> [Acesso em 27 nov. 2018]
- Guerra, E. L. A. (2014). *Manual pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA.
- Hennington, É. A. (2005). Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(1), 256-265. Disponível em <https://www.scielo.org/pdf/csp/2005.v21n1/256-265/pt>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- Henriques, R. L. M. (2011). *As transformações no ensino na saúde: um estudo sobre a extensão universitária e sua relação com a formação do profissional de saúde para o SUS*. (Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro). Disponível em http://www.bdtu.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2526. [Acesso em 17 nov. 2018]
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. (5a. ed.) Porto Alegre: Artmed.

- Horiye, T. A. (2018). *Gestão universitária: Um estudo sobre o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Estadual de Londrina*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina). Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218355>. [Acesso em 17 nov. 2018]
- Hunger, D. A. C. F. (1998). *A universidade sob a ótica da extensão universitária: Análise da função extensão universitária no pensamento do professor universitário de Educação Física*. (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275265> [Acesso em 17 nov. 2018]
- Infopédia. (2019). *Corpus*. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/corpus> [Acesso em 15 nov. 2018]
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2014-2018*. Bento Gonçalves, RS: IFRGS. Acesso em 13/08/2018. Disponível em <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/PDI-2014-2018.pdf> [Acesso em 17 nov. 2018]
- Instituto Federal Catarinense. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense – PDI*. Blumenau, SC: IFC. Disponível em http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/PDI_IFC.pdf [Acesso em 12 ago. 2018]
- IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. (2017). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019*. Florianópolis: IFSC. Disponível em http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf [Acesso em 13 ago. 2018]
- Imperatore, S. L. B., Pedde, V., & Imperatore, J. L. R. (2015). Curricularizar a Extensão ou Extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In *Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU*. Mar del Plata, Argentina: UNMdP. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136064> [Acesso em 15 nov. 2018].
- Imperatore, S. L. B., & Pedde, V. (2016). Curricularização” da extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In *Curricularização da extensão IFSC*. Florianópolis, Brasil: IFSC. Disponível em https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf Acesso em: 14 nov. 2018
- Jardim, D. P. (2008). *Como e quando começar a orientação sexual na escola: A opinião dos professores do município de Embu-SP*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo). Disponível em <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/24231/Publico-24231.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Acesso em 27 nov. 2018]
- Japiassú, H. (1976). *A interdisciplinaridade e a patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Japiassú, H. & Marcondes, D. (1996). *Dicionário Básico de Filosofia*. (3a. ed.). Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- Jezine, E. (2004). As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In *Congresso Brasileiro de*

- Extensão Universitária*. Belo Horizonte, Minas Gerais: UFMG. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/eventos/congresso-brasileiro-de-extensao-universitaria>. [Acesso em 14 nov. 2018]
- Jesus, J. C., & Vidotti, P. H. D. (2011). Curricularização da extensão nos cursos de Ciências Econômicas: um debate necessário. In *Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral. Disponível em <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa2/curricularizacao-da-extensao.pdf> [Acesso em 15 nov. 2018]
- Kosik, K. (1976). *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Krug, J. C. (2014). *Formação e perfil do terapeuta ocupacional no Rio Grande do Sul em sintonia com o Sistema Único de Saúde*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/108319>. [Acesso em 23 nov. 2018].
- Kuenzer, A. Z. (2010). O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, 31(112), 851-873. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/873/87315815011.pdf> [Acesso em 15 nov. 2018]
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1983). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Lambach, M. (2013). *Formação permanente de professores de química da EJA na perspectiva dialógico-problematizadora freireana*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis). Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122825/324094.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Acesso em 27 nov. 2018]
- Leal, A. E. M. (2008). *(Des)(Re)construir o conhecimento pela pesquisa: Um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica*. (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Disponível em <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3546/1/400251.pdf> [Acesso em 26 nov. 2018]
- Leite, C. (2019). Políticas de flexibilização do currículo nacional e sua relação com a melhoria. In Morgado, J. C., Viana, I. C., Pacheco, J. A. (orgs.). *Curriculo, Inovação e Flexibilização*, Santo Tirso. De Facto Editores.
- Leite, M. T. F., & Nunes, B. M. V. T. (2009). Centro rural universitário de treinamento e ação comunitária: um resgate histórico 1975-1986. *Texto Contexto Enferm*, 18 (3), 427-35. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072009000300004. [Acesso em 14 nov. 2018]
- Leonidio, L. F. S. (2017). *História do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras-Forproex (1987-2012)*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife). Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25316> [Acesso em 03 abr. 2019].
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de, & Mirza, S. T. (2006). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Editora Cortez.

- Lima Neto, F. F. (2016). *Hipócrates do amanhã: as Ligas Acadêmicas de Medicina e a Educação Médica na UFC*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza). Disponível em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21046/1/2016_tese_fflimaneto.pdf [Acesso em: 26 nov. 2018]
- Lopes, E. (2015). O Ritmo e a Improvisação Musical como Veículo para a Extensão Universitária. *Revista UFG*, 15(16), 9-22. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48530>. [Acesso em 22 nov. 2018]
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lunkes, L. (2010). *Da invenção à criação, uma viagem pela imaginação com passagem pela aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28803> [Acesso em 23 nov. 2018]
- Maia, R. (2017). *O Pet-Filosofia como um caminho outro na formação do professor de Filosofia na UFBA: uma análise teórica*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador). Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23992/1/dissertarosappgeisu.pdf>. [Acesso em 23 nov. 2018]
- Macedo, V. (2015). *Itinerâncias formativas dos educadores do projeto de musicalização infantil da UFBA: percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador). Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18061/1/DISSERT%20VALE%2011.09.2015.pdf> [Acesso em 26 nov. 2018]
- Maciel, L. R. (2010). Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira. *Revista Participação*, 10(18), 15-25, dez. 2010.
- Maciel, A. S., & Mazzilli, S. (2010). *Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: Percursos de um Princípio Constitucional*. In: Reunião Anual da ANPED, 33., 2010, Caxambú - MG.
- Mansilla, S. A. (2014). *Formação profissional de trabalho social da Universidade Nacional de Comahue, Argentina: análise das tendências teórico-metodológicas do ensino profissional*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife). Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12067/1/TESE%20S%C3%ADlvia%20America%20Mansilla.pdf> [Acesso em 27 nov. 2018].
- Marcondes, D. (2007). *Textos básicos de ética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Marcondes, D. (2009). *Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marcovitch, J. (1994). *Diretrizes para a Extensão Universitária na USP*. Apresentado ao Conselho de Cultura e Extensão Universitária, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP. (mimeografado).
- Marcovitch, J. (1998). *A Universidade (Im)Possível*. São Paulo, SP: Futura Siciliano.

- Mariano, D. A. (2016). *Novos modelos de educação superior: Um estudo sobre as matrizes institucional e curricular da Universidade Federal da Fronteira Sul sob a ótica da inclusão da diversidade cultural e epistemológica*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Nove de Julho, São Paulo). Disponível em <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1406/2/Donizete%20Antonio%20Mariano.pdf> [Acesso em 27 nov. 2018]
- Maximiano Júnior, M. (2017). *Indicadores brasileiros de extensão universitária*. Campina Grande: EDUEG.
- Meijer, R. A. S. (2012). *Valorização da cosmovisão africana na escola: Narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza). Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7620/1/2012-TESE-RASMEIJER.pdf>. [Acesso em 26 nov. 2018].
- Melo, J. R. (2017). *História e memória da extensão universitária na formação dos egressos da Universidade Federal de Pernambuco (2003-2010)*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife). Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/27926> [Acesso em 28 mar. 2019]
- Mello, M. S. N. (2009). *Contribuições e desafios para a formação universitária na área da saúde a partir de uma vivência extensionista interdisciplinar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis). Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92451/272961.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Acesso em 17 nov. 2018]
- Minayo, M.C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Mirra, E. (2009). *A Ciência que sonha e o verso que investiga*. São Paulo: Editora Papagaio.
- Moita, F. M. G. S. C., Andrade, F. C. B. (2009). Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (41), 269-280. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200006> [Acesso em 15 nov. 2018]
- Moraes, A. K. M. (2013). *Desenvolvimento curricular do curso de pedagogia da UEG (2000-2010)*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia). Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1100/1/ANDREA%20KOCHHANN%20MAC HADO.pdf>. [Acesso em 27 nov. 2018]
- Morais, M. A. C. (1996). *Leituras femininas no século XX (1850-1900)*. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252536> [Acesso em 15 nov. 2018]
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco.
- Morgado, J. C. (2016). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Morgado, J. C, Mendes, G. M. L., Moreira, A. F, & Pacheco, J. C. (Orgs.). (2015). *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em Contexto Luso-Afro-Brasileiro*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In I. C. Viana et al. (Eds.). *Ensino transversal: flexibilidade curricular e Inovação. Crosscurricular teaching: curriculum flexibility and innovation* (pp. 39-51). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Research Centre on Child Studies (CIEC) / Universidade do Minho – University of Minho. ISBN 978-972-8952-56-3.
- Motta, S. S. (2013). *Motivações e experiências de alunos em Projeto de Extensão Universitária em hospital pediátrico: o projeto Alunos Contadores de Histórias do IPPMG/ UFRJ*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro). Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_918f2b06d1136a293e2c382718d92e8d. [Acesso em 17 nov. 2018]
- Motta, J. A. (2018). *Mecanismos de reprodução das assimetrias de gênero no campo acadêmico: A formação universitária e a atuação profissional no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Viçosa - MG*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Viçosa, Viçosa). Disponível em <http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/22337/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Acesso em 27 nov. 2018].
- Nogueira, M. D. P. (Org.) (2000). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Belo Horizonte: PROEXT; UFMG; Fórum.
- Nogueira, M. D. P. (2001). Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In Farias, D. S. (Org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina* (pp. 57-72). Brasília: Universidade de Brasília.
- Nogueira, M. D. P. (2005). *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Nogueira, M. D. P. (Org.). (2013). *Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de avaliação da Extensão*. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG.
- Noronha, D. P; Ferreira, S. M. S. P. (2000). Revisões de literatura. In: Campello, B. S., Condón, B. V., & Kremer, J. M. (orgs.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Nóvoa, A. (coord.). (1992). *Os Professores e a sua formação: temas educacionais I*. Lisboa: Editora Nova Enciclopédia.
- Nóvoa, A. (coord.). (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (coord.) (2002). *Revista Nova Escola: os novos pensadores da educação*, (154), 23.

- Oliveira, E. R., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação: da interrogação à descoberta científica*. Porto: Vida Económica.
- Oliveira, F., & Goulart, P. M. (2015). Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. *Revista Ciência em Extensão*, 11(3), 8-27. Disponível em https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1225 [Acesso em 14 nov. 2019]
- Oliveira, C. H. (2004). Qual é o papel da extensão universitária? Algumas reflexões acerca da relação entre universidade, políticas públicas e sociedade. In Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belo Horizonte, Minas Gerais: UFMG. Disponível em https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/area_de_gestao.html. [Acesso em 14 nov. 2018]
- Pacheco, J. A. (1993). *O pensamento e a ação do professor em formação*. (Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga).
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares*. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Palácio, L. P. (2015). *O discurso da reforma e seus efeitos no ensino superior: A estruturação curricular em cursos de letras*. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Disponível em https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102015-110712/publico/LILIAN_PEREIRA_PALACIO_rev.pdf. [Acesso em 26 nov. 2018]
- Paludo, C. (2018). Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230062.
- Pereira, M. D. (2012). Políticas e Intervenções da Universidade na Educação de Adultos: um estudo comparativo entre uma ação de extensão universitária desenvolvida em Portugal e outra no Brasil. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24517/1/Marcelo%20Dante%20Pereira.pdf>. [Acesso em: 22 nov. 2018]
- Pereira, E., Mercuri, E., & Bagnato, M. H. (2010). Inovações curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 200-213. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/pereira-mercuri-bagnato.pdf>. [Acesso em 13 nov. 2018].
- Pernoud, R. (1996). *Luz sobre a Idade Média*. Portugal: Publicações Europa-América.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. La Coruña: Fundacion Paideia; Madrid: Ediciones Morata.

Pessoa, F. (1999). *Obra Poética*. Editora Nova Aguilar.

Pichon-Rivière, E. (1988). *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes.

Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Pina-Oliveira, A. A. (2014). *Avaliação Translacional de Extensão em Núcleos Acadêmicos (ATENA): estudo de casos múltiplos sobre a promoção do desenvolvimento infantil*. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-16042015-155207/pt-br.php> [Acesso em 26 nov. 2018]

Quintas, H., Borges, M. L., Amado, N., & Vieira, L. S. (2014). Práticas de colaboração entre o Ensino Superior e o Projeto TEIP: reflexões sobre um “campo frutífero” para a formação dos professores dos vários níveis de ensino. In *Congresso Formação e Trabalho docente na sociedade da aprendizagem*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT). Disponível em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/4942>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Razeira, M. B. (2014). *A ginástica nos cursos de licenciaturas em educação física nas universidades federais do Rio Grande do Sul*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas). Disponível em <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3151/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Mauricio%20%28Revisado%29.pdf>. [Acesso em: 27 nov. 2018].

Renex. (1993). *VII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Cuiabá/MT: FORPROEX. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1993-VII-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. [Acesso em: 10 nov. 2019].

Renex. (2011a). *XXIX Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Carta de Maceió/RN. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2011-XXIX-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. [Acesso em 04/04/2019].

Renex. (2011b). *XXX Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Porto Alegre/PA. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2011-XXX-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. [Acesso em: 04/04/2019].

Renex. (2012a). *Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Manaus AM Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-06-28-31o-Encontro-Nacional-Manaus.pdf> [Acesso em: 04/04/2019].

Renex. (2012b). *Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Brasília DF Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-XXXII-Encontro-Nacional-Brasilia.pdf> Acesso em: 04/04/2019].

- Renex. (2013). *Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Rio de Janeiro RJ. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2013-XXXIII-Encontro-Nacional-do-FORPROEX_RJ.pdf. [Acesso em: 04/04/2019].
- Renex. (2014a). *XXXV Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Belém/PA: FORPROEX. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2014-XXXV-Encontro-Nacional-do-FORPROEX_PA.pdf. [Acesso em: 10 nov. 2019].
- Renex. (2014b). *XXXVI Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Belém/PA: FORPROEX. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2014-XXXVI-Encontro-Nacional-do-FORPROEX_GO.pdf. [Acesso em: 10 nov. 2019].
- Renex. (2015a). *XXXVII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Gramado/RS: FORPROEX. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2015-XXXVII-Encontro-Nacional-do-FORPROEX_RS.pdf. [Acesso em: 10 nov. 2019].
- Renex. (2015b). *XXXVIII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. João Pessoa/PB: FORPROEX. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2015-XXXVIII-Encontro-Nacional-do-FORPROEX_PB.pdf. [Acesso em: 10 nov. 2019].
- Renex. (2016a). *XXXIX Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. São Bernardo do Campo/SP: FORPROEX. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2016-XXXIX_Encontro-Nacional-do-FORPROEX_SP.pdf. [Acesso em: 10 nov. 2019].
- Renex. (2016b). *XL Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Ouro Preto/MG: FORPROEX. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_de_Ouro_Preto_-_XL_FORPROEX.pdf. [Acesso em: 10 nov. 2019].
- Renex. (2017a). *XLI Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Porto Seguro/BA: FORPROEX. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_Porto_Seguro-2017.pdf. [Acesso em: 10 nov. 2019].
- Renex. (2017b). *XLII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Florianópolis/SC: FORPROEX. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/CARTA_DE_FLORIANOPOLIS.pdf. [Acesso em: 10 nov. 2019].
- Renex. (2018a). *XLIII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Natal/RN: FORPROEX. Disponível em

- https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_manifesto_de_Natal_2018.pdf [Acesso em: 10 nov. 2019].
- Renex. (2018b). *XLIV Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Vitória/ES: FORPROEX. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/CARTA_DE_VIT%C3%93RIA_FORPROEX_1.pdf [Acesso em: 10 nov. 2019].
- Renex. (2019a) *XLV Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Brasília/DF: FORPROEX. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_brasilia.pdf [Acesso em: 10 nov. 2019].
- Renex. (2019b). *XLVI Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. São Luís/MA: FORPROEX. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_de_S%C3%A3o_Lu%C3%ADs.pdf [Acesso em: 10 nov. 2019].
- Resende, L. M. G. (2018). Paradigma e Trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, M. C. V. R (org.). *Aprendizagem e Trabalho pedagógico*, Campinas, Alínea.
- Rosa, M. M. d. C. S. (2010). *Tecendo uma manhã: O estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão*. (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília). Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104817/rosa_mmcs_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Acesso em: 26 nov. 2018].
- Rosa, I. M. (2011). *Educação popular, integralidade e formação em enfermagem no cenário da extensão universitária*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31958/000785262.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Acesso em 19 nov. 2018].
- Ribeiro, E. B. V. (2011). *Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-GO*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia). Disponível em http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3072/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Vilela-Ribeiro_-_Formacao_de_professores_de_ciencias_e_educ.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.
- Rocha, L. A. C. (2007). *Projetos Interdisciplinares de Extensão Universitária: ações transformadoras*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes). Disponível em https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/leliane_rocha.pdf. [Acesso em 14 nov. 2018]
- Rocha, R. M. G. (2001). A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: Faria, D. S. (Org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina* (pp. 13-29). Brasília: Universidade de Brasília.
- Sacristán, G. J. (1998). Aproximação ao conceito de currículo. In Sacristán, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.

- Sacristán, J. G. (1998). Um só conceito ou diversas concepções de currículo? In Sacristán, J. G., & Gómez, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino* (pp.119-148). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sacristán, J. G. (Org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Sampaio, O. B. (2004). *Contextualização histórica da extensão e seus reflexos na sociedade brasileira*. In: Encontro de Extensão da Universidade Federal de Campina Grande, 3., Campina Grande: UFCG.
- Santos, A. B. (2012). *Extensão universitária como viabilizadora de políticas públicas: a visão de acadêmicos da UDESC*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí). Disponível em <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Alfredo-Balduino-Santos.pdf> [Acesso em 27 nov. 2018]
- Santos, A. P. F. d. (2017). *Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário- Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo). Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20639/2/Ana%20Paula%20Fliegner%20dos%20Santos.pdf>. [Acesso em 27 nov. 2018]
- Santos, C. C. B. (2013). *O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro). Disponível em http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7953 [Acesso em 26 nov. 2018].
- Santos, J. P. G. (2014). “Acesso à cidade”: a politização do direito nos processos de regularização fundiária em Belo Horizonte. (Tese de Doutorado, Universidade de Coimbra, Coimbra). Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27002/1/Politiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20direito%20nos%20processos%20de%20regulariza%C3%A7%C3%A3o%20fundi%C3%A1ria%20em%20Belo%20Horizonte.pdf> [Acesso em: 22 nov. 2018]
- Santos, H. T. d. (2017). *Representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre o ensino gramatical*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos). Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8879/TeseHTS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Acesso em 27 nov. 2018]
- Santos, M. P. (2012). Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. *Revista Conexão UEPG*, 8(2), 154-163. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=514151728002>. [Acesso em 13 nov. 2018].
- Santos, L. A. d. (2016). *Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do reuini no agreste alagoano*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas, Maceió). Disponível em <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1629/1/Reforma%20universit%C3%A1ria%20e%20flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20>

- %20uma%20an%C3%A1lise%20do%20reuni%20no%20agreste%20alagoano.pdf [Acesso em: 27 nov. 2018]
- Santos, R. M. et al. (2011). Contribuições do PET para a formação de profissionais de saúde: a experiência do PET-SAÚDE/VS. *Saúde em Debate*, 35(91), 577-586.
- Santos, R. S. S. d. (2015). *Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores*. (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília). Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18618>. [Acesso em: 27 nov. 2018]
- Santos, S. M., Meirelles, F. S. C., & Serrano, R. S. M. (2013). Avaliação e Extensão: dos conceitos fundamentais a reflexões sobre a prática. In Nogueira, M. D. P. (Org.). *Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de avaliação da Extensão*. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG.
- Santos Júnior, C. F. (2010). *A extensão universitária e a formação médica: contribuições da experiência da participação no projeto Cananéia da UNIFESP*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo). Disponível em http://www2.unifesp.br/centros/cedess/producao/teses/tese_p_85a_2010.pdf. [Acesso em 14 nov. 2018]
- Saul, A. M. (2018). Escutar. In: Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 159-160). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: FioCruz.
- Saviani, D. (2014). *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Scoton, R. M. S. (2015). *Profissão docente: um estudo de caso das mudanças empreendidas nos últimos dez anos na Universidade Federal de Juiz de Fora-MG*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora). Disponível em <https://repositorio.uff.br/jspui/bitstream/uff/4703/1/robertamullerscafutoscoton.pdf>. [Acesso em 27 nov. 2018]
- Scheibe, L. (2010). Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, 31(112), 981-1000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>. [Acesso em: 15 nov. 2018].
- Serrano, R. M. S. M. (2013). Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. *Grupo de Pesquisa em Extensão Popular*, 13(8), 1-15.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., Simão, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, 7(1), 70-81.
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*.

- Silva, E. W. (2003). *Extensão Universitária no Rio Grande do Sul: concepções e práticas*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3780>. [Acesso em 14 nov. 2018]
- Silva, E. N. (2017). *A Responsabilidade Social da Biblioteconomia nas Ações de Extensão Universitária*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador). Disponível em <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25357>. [Acesso em: 17 nov. 2018]
- Silva, M. S., & Vasconcelos, S. D. (2006). Extensão Universitária e Formação Profissional: avaliação da experiência das Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17(33), 119-136. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1280/1280.pdf> Acesso em: 14 nov. 2018.
- Silva, S. P., & Quimelli, G. A. S. (2006). A extensão universitária como espaço de formação profissional do assistente social e a efetivação dos princípios do projeto ético-político. *Revista Emancipação*, 4(1), 279-296. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/83/81>. [Acesso em: 13 nov. 2018].
- Silva, C. S. d. J. (2011). *A educação física adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de educação física*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro). Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96048/silva_cs_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Acesso em 26 nov. 2018]
- Silva, F. C. L. (2008). *Universidade e extensão: a pesquisa-ação em um centro universitário*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis). Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92038/250852.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Acesso em 17 nov. 2018]
- Silva, M. G. S. (2015). *Pedagogia universitária e mudança: A reforma dos cursos de graduação pós-LDB de 1996 e suas implicações para a docência em uma instituição comunitária de Santa Catarina – Brasil*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128927> [Acesso em 23 nov. 2018]
- Silva, T. T. (1999). *Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (2a. ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (Org.). (2000). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3a. ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2006). *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Simões, M. A. S. C. (2016). *A avaliação da extensão universitária nas Universidades Federais da Bahia*. (Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/48716/1/Mariana%20Andrea%20da%20Silva%20Casali%20Simoes.pdf> [Acesso em 20 nov. 2018]
- Síveres, L. (2013). *A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília: Liber Livro.
- Sousa, A. L. L. (2000). *A história da extensão universitária*. Campinas: Ed. Alínea.
- Sousa, J. P. C. (2015). *Universidade, escola e comunidade: construindo caminhos para uma educação do campo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa). Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8519>. [Acesso em: 17 nov. 2018]
- Sousa Santos, B. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos avançados*, 2(2), 46-71.
- Sousa Santos, B. (2005). *Um discurso sobre as ciências* (13a. ed.). Porto: Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2010). *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (3a. ed.) São Paulo: Cortez Editora.
- Souza, G. B. de. (2014). Extensão universitária em campo: possibilidades para a formação dos estudantes da Universidade Federal da Bahia. (Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador). Disponível em https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16693/1/PPGEISU%20_%20SOUZA_%20GEZILDA_DISSERTA%C3%87%C3%83O%20_%202014.pdf. [Acesso em 16 nov. 2018]
- Souza, L. A. P. (2013). *Extensão universitária: institucionalidade e compromisso social*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia). Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2172/1/LNILZA%20ALVES%20PEREIRA%20SOUZA.pdf>. [Acesso em 17 nov. 2018]
- Souza, L. F. C. (2004). Apresentação. In Barbisan, A. O. et al. *Avaliação institucional da extensão*. Porto Alegre: Os Autores.
- Souza, M. L. (2007). *Atividade curricular de integração entre ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE): Anseios, conjunturas e contornos de inovações curriculares em movimento*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos). Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2191/TeseMLS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Acesso em 27 nov. 2018]
- Teixeira, M. E. (2013). *O impacto do REUNI sobre a gestão administrativa e financeira da Universidade de Brasília*. (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília). http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14264/1/2013_MartaEmiliaTeixeira.pdf. Disponível em [Acesso em 27 nov. 2018]
- Terra, J. C. C. (2000). *Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade*. São Paulo: Negócio Editora.
- Terra, J. C. C. (2005). *Gestão do Conhecimento: o grande desafio empresarial; inclui o modelo das*

sete dimensões da gestão do conhecimento (3a. ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.

Thiollent, M. (2002). *Construção do conhecimento e metodologia da extensão*. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 1., João Pessoa: CBEU.

Tomaz, M. H., & Santos, A. B. (2017). Políticas Educacionais e a curricularização da Extensão Universitária. In *Colóquio Luso-Brasileiro de Educação*, 2, 1-3. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/10717>. [Acesso em 15 nov. 2018]

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Triviños, A. N. S. (1992). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Teixeira, C. H. S. [. (2013). *Enfoque CTSA no ensino de astronomia: uma investigação de possibilidades por meio da astronáutica*. (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Bauru). Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102065/teixeira_chs_dr_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Acesso em 27 nov. 2018]

Tünnermann Bernheim, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103-127.

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. (2015). *Projeto Pedagógico Institucional – PPI*. Florianópolis: UDESC. Disponível em <http://secon.udesc.br/consuni/resol-anexos/2017/053-2017-cni-anexo.pdf> [Acesso em 15 nov. 2018]

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. (2016). *Plano de desenvolvimento institucional 2017-2021*. Florianópolis: UDESC. Disponível em https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PDI_2017_2021_1_21_10_0680670001477414630.pdf [Acesso em 08 ago. 2018]

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. (2013). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017: volume I*. Ponta Grossa: UEPG. Disponível em https://proplan.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2018/04/PDI_VOLUME2.pdf [Acesso em 21 out. 2018]

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. (2013). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017: volume II*. Ponta Grossa: UEPG. Disponível em https://proplan.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2018/04/PDI_VOLUME2.pdf [Acesso em 21 out. 2018]

UFABC - Universidade Federal do ABC. (2013). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFABC 2013-2022*. Santo André: UFABC. Disponível em http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/PDI_UFABC_2013-2022.pdf [Acesso em 08 ago. 2018]

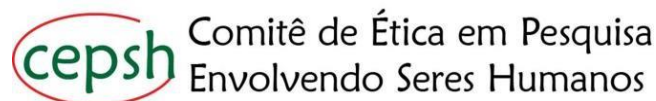
UFABC - Universidade Federal do ABC. (2017). *Projeto Pedagógico Institucional Santo André*. Santo André: UFABC. Disponível em http://www.ufabc.edu.br/images/imagens_a_ufabc/projeto-pedagogico-institucional.pdf [Acesso em 17 ago. 2017]

- UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul. (2017). *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Chapecó: UFFS. Disponível em https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional [Acesso em 13 ago. 2018]
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. (2013). Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMG (PDI 2013-2017). Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade/gestao/plano-de-desenvolvimento-institucional#:~:text=O%20Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional,com%20a%20sociedade%20em%20geral.> [Acesso em 13 ago. 2018]
- UFPI - Universidade Federal do Piauí. (2015). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019*. Teresina: UFPI. Disponível em http://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PROPLAN/pdi/PDI-2015-2019_UFPI_Reformulado_Versao-Final.pdf [Acesso em 13 ago. 2018]
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019*. Florianópolis: UFSC. Disponível em <http://pdi.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf> [Acesso em 13 ago. 2018]
- UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. (2018). *Plano de desenvolvimento institucional 2012 a 2023: informações institucionais*. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em <https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2018/08/pdi.pdf> [Acesso em 21 out. 2018]
- UFRO - Universidade Federal de Roraima. (2015). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020*. Boa Vista: UFR. Disponível em <http://proplan.ufrbr.br/index.php/96-pdi-2016-2019-aprovado-pelo-cuni-em-17-01-2017> [Acesso em 13 ago. 2018]
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. (2015). *XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária*. Florianópolis: UFSC. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136064>. [Acesso em 14 nov. 2018]
- UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019*. Cruz das Almas, Ba: UFRB. Disponível em https://www.ufrb.edu.br/soc/images/PDI/PDI_2_ETAPA_28_07_2016.pdf [Acesso em 12 ago. 2018]
- UNE - União Nacional dos Estudantes. (2018). *Sobre*. São Paulo: UNE. Disponível em <https://une.org.br/sobre/> [Acesso em 15 nov. 2018]
- UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco. (2016). *Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2025)*. Petrolina, PE: UNIVASF. Disponível em <http://portais.univasf.edu.br/pdi/documentos/pdi-univasf-2016-2025.pdf> [Acesso em 21 out. 2018]
- UPE - Universidade de Pernambuco. (2013). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2018*. Recife: UPE. Disponível em <http://www.upe.br/images/industri/arquivos/institucional/documentos/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional.pdf> [Acesso em 13 ago. 2018]
- USP - Universidade de São Paulo. (2012). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2017*. São

- Paulo: USP. Disponível em <http://sites.usp.br/gvr/wp-content/uploads/sites/17/2014/01/PDI-VIIEncontro.pdf> [Acesso em 13 ago. 2017]
- Valle, B. B. R., & Menezes, J. S. S, Vasconcelos, M. C. C. (2010). *Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro: a trajetória de uma legislação*. Rio de Janeiro: Quartet Editora.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnograph*. Chicago: University of Chicago Press.
- Veras, M. R. (2008). *Campo do ensino jurídico e travessias para mudança de habitus: Desajustamentos e (des)construção do personagem*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília). Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7212/1/2008_MarianaRodriguesVeras.pdf. [Acesso em 17 nov. 2018]
- Véras, R. M., & Souza, G. B. (2016). Extensão universitária e atividade curricular em comunidade e em sociedade na Universidade Federal da Bahia. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 7(2), 83-90. Disponível em <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3092>. [Acesso em 15 nov. 2018]
- Viviurka, A. B. (2010). *A extensão em uma universidade tecnológica: Docentes como agentes de mudanças*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba). Disponível em http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/193/1/CT_PPGTE_M_Viviurka%2c%20Angela%20Bernet_2010.pdf. [Acesso em 19 nov. 2018]
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5a. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zenaide, M. N. T. (2010). *Políticas de extensão universitária e a disputa pela a questão dos direitos humanos na UFPB*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa). Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4933/1/arquivototal.pdf>. [Acesso em 19 nov. 2018]
- Zitkoski, J. J. (Org.). (2018). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas



GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "**A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES**" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 251/1997 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Local, ____/____/____.

Ass: Pesquisador Responsável

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: David Daniel e Silva
Cargo: Diretor Geral
Instituição: CEAD/UDESC
Número de Telefone:

Ass: Responsável de outra instituição

Nome:
Cargo:
Instituição:
Número de Telefone:

Apêndice 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade do Minho
Instituto de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Afirmo, por meio do presente termo, a minha disponibilidade para participar no estudo de doutorado do Prof. ALFREDO BALDUÍNO SANTOS, cujo tema de investigação é: **A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL: POSSIBILIDADES E ENTRAVES.**

Afirmo, também, estar ciente da conduta ética do pesquisador no processo de tratamento dos dados por mim fornecidos, tendo clareza que a investigação considera o anonimato dos participantes, ao preservar a privacidade da identidade na exposição dos dados.

Concordo, portanto, com a recolha e utilização de dados e informações por mim fornecidos ao pesquisador, para os fins da referida pesquisa.

Estou ciente, entretanto que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo pessoal

Nome:

IES:

E-mail:

Telefone:

(assinatura no participante na pesquisa)

_____, ____ de _____ de 2018.

Contatos do Pesquisador: Prof. Alfredo Balduino Santos - UDESC

E-mail: balduinoudesc@gmail.com

Fone: (48) 999469701

Apêndice 3 - Guião das entrevistas semi-estruturadas



Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa

Campus de Gualtar
4710-057 Braga –
PT

ALFREDO BALDUÍNO SANTOS

PROJETO DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

ORIENTADORA: DOUTORA ANA MARIA COSTA E SILVA

COORDINADOR: DOUTOR FÁBIO NAPOLEÃO

GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Objetivo Geral: Identificar a percepção e as respostas das IES públicas no Brasil face ao que está preconizado 1. no Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024 – Meta 12.7

1. Como
e
quando

a sua IES recebeu as diretrizes do PNE 2014, meta 12.7 para a extensão Universitária no país?

2. Quais suas considerações sobre as possibilidades de implementação destas diretrizes ao nível da sua IES?
3. Considera estas diretrizes adequadas/ajustadas para a realidade de sua IES? Porquê?
4. No âmbito do PNE está definida a Meta 12.7, a qual está articulada a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Qual sua opinião sobre o tema?
5. O que pensa sobre a curricularização para a extensão universitária?
6. O que pensa sobre a creditação para a extensão universitária?
7. No plano académico, qual sua experiência como extensionista?
8. Como sua IES percebe a articulação entre ensino, pesquisa e extensão?
9. Como você percebe a atividade de extensão: 1- No processo de formação académica dos alunos de graduação; 2 - Na qualificação do professor; 3 - Na interação com a sociedade.
10. Na sua percepção as atividades de extensão podem desenvolver relações multi, inter e/ou transdisciplinares de setores da universidade e da sociedade? Comente sua resposta.



Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa

Campus de Gualtar
4710-057 Braga –
PT

11. Como a extensão universitária, pode possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, possibilitando ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país?
12. Ao seu ver, como a extensão universitária pode contribuir para a cooperação internacional, especialmente a latino-americana, considerando as áreas da extensão?
13. Na sua avaliação a extensão universitária pode ser um fomentador na elaboração das Políticas Públicas voltadas para a população? Comente sua resposta.
14. A sua IES tem desenvolvido ações que contemplem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão? Em caso afirmativo, quais as ações já em curso? Em caso negativo, comente.
15. Qual o envolvimento das Pró-reitorias fins no que diz respeito a promoção da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.
16. Defende que a extensão universitária esteja no currículo dos cursos de graduação de sua IES? Porquê?
17. As Pró-Reitorias fins estão trabalhando na questão da curricularização da extensão?
18. Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, porque ainda não estão trabalhando na curricularização da extensão?
19. Na sua percepção, como sua IES pode incluir a extensão universitária nos seus cursos de graduação?
20. Com vistas a curricularização da extensão universitária, como a sua IES tem se manifestado para garantir sua execução?
21. As Pró-Reitorias fins estão também trabalhando na questão da creditação? De que modo?
22. Qual a interlocução entre as Pró-reitorias fins e suas Coordenações sobre a curricularização da extensão?
23. A Pró-reitoria de Extensão dispõe de estrutura adequada (Pessoal, equipamentos, espaço físico)?
24. Como sua IES define Creditação, a partir das diretrizes do PNE?



Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa

Campus de Gualtar
4710-057 Braga –
PT

25. Tem conhecimento de outras IES que já estão implementando a creditação da extensão? Pode identificar algumas dessas IES que estão avançadas nesse processo?
26. Na sua opinião, o processo de implementação curricular pode onerar financeiramente a extensão universitária na sua IES? Porquê?
27. A sua IES tem discutido como incluir a creditação das atividades de extensão sem aumentar a carga horária? Comente sua resposta.
28. Como sua IES pretende incluir os 10% das atividades de extensão, nos cursos de graduação conforme meta do PNE?
29. Ao seu ver como as atividades de extensão poderão ser consideradas para fins de creditação curricular?
30. Que ações específicas estão sendo desenvolvidas na sua IES para a implementação da medida?
31. Que ações tem pensado a partir deste momento para o futuro?
32. Considera existir possibilidades de rejeição de aplicação / efetivação da meta na sua IES?
33. Caso sua IES ainda não esteja trabalhando na aplicação do que preconiza o PNE para a Extensão Universitária, enquanto Pró-reitor, o que você pretende apresentar como alternativa para a implementação dos 10% para os créditos curriculares na extensão?
34. Diante de suas respostas, você teria mais alguma coisa que gostaria de registrar?

Apêndice 4 - Questionário online



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Universidade do Minho Instituto de Educação

Curso de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um projeto de investigação para uma Tese de Doutoramento em Educação, área de especialização de Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho.

O objetivo desta pesquisa é compreender como as IES públicas no Brasil têm percebido as diretrizes da Extensão Universitária no que refere a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas a curricularização da extensão universitária, conforme preconizada no Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024.

Será respeitado o anonimato. Os dados destinam-se **exclusivamente a fins de investigação.**

A vossa colaboração na resposta às perguntas que formulamos é muito importante para a investigação que nos propomos realizar, pelo que, desde já, agradecemos a colaboração.

1 - A partir da década 1980, com a abertura política com vistas à redemocratização, algumas IES públicas do país passaram a discutir a extensão universitária e sua efetivação prática, pleiteando também o estabelecimento de um espaço de diálogo com o Ministério da Educação. Em 1987, este grupo realizou o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, seguido de vários outros. Este I Encontro gerou o Fórum Nacional de Pró-Reitores, com discussões que culminaram na conceitualização de extensão e na elaboração de orientações para a ação extensionista.

Tendo como marco legal a Constituição de 1988, bem como esta breve contextualização, como sua IES têm percebido as diretrizes da Extensão Universitária no que refere a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por ocasião do Plano Nacional de Extensão Universitária?

R:

2 - O que pensa sobre as possibilidades de implementação destas diretrizes ao nível da sua IES?

R:

3 - Considera estas diretrizes adequadas/ajustadas para a realidade de sua IES? Porquê?

R:

4 - Que ações sua IES têm promovido, com vistas às diretrizes da Extensão Universitária no que refere a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desde 1999 por ocasião do Plano Nacional de Extensão Universitária?

R:

5 - Como a sua IES recebeu as diretrizes do PNE 2014 para a extensão universitária no país. Que ações tem pensado a partir deste momento?

R:

6 - Com vistas a curricularização da extensão universitária, como a sua IES tem se manifestado para garantir sua execução?

R:

7 - Caso sua IES ainda não esteja trabalhando na aplicação do que preconiza o PNE para a Extensão Universitária, enquanto Pró-reitor, o que você pretende apresentar como alternativa para a implementação dos 10% (PNE 2014)?

R: