

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

Gabriela Rozek Weber

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CENÁRIO BRASILEIRO
CONTEMPORÂNEO: ANÁLISE DE PLANOS DE
DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DE SANTA MARIA, RIO GRANDE DO SUL E PELOTAS**

Santa Maria, RS.
2023

Gabriela Rozek Weber

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CENÁRIO BRASILEIRO
CONTEMPORÂNEO: ANÁLISE DE PLANOS DE DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE SANTA MARIA, RIO
GRANDE DO SUL E PELOTAS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Extensão Rural**.

Orientador: Prof. Dr. Joel Orlando Bevilaqua Marin

Santa Maria, RS.
2023

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Weber, Gabriela Rozek
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CENÁRIO BRASILEIRO
CONTEMPORÂNEO: ANÁLISE DE PLANOS DE DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE SANTA MARIA,
RIO GRANDE DO SUL E PELOTAS / Gabriela Rozek Weber.-
2023.

124 p.; 30 cm

Orientador: Joel Orlando Bevilaqua Marin
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Rurais, Programa de Pós
Graduação em Extensão Rural, RS, 2023

1. Extensão Universitária 2. Plano de Desenvolvimento
Institucional 3. Curricularização da Extensão I. Orlando
Bevilaqua Marin, Joel II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, GABRIELA ROZEK WEBER, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Gabriela Rozek Weber

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CENÁRIO BRASILEIRO
CONTEMPORÂNEO: ANÁLISE DE PLANOS DE DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE SANTA MARIA, RIO
GRANDE DO SUL E PELOTAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Extensão Rural**.

Aprovado em 18 de setembro de 2023:

Joel Orlando Bevilaqua Marin, Dr. (UFSM)
(Presidente/ Orientador)

Humberto Pascual Tommasino Ferraro, Dr. (UDELAR)

José Marcos Froehlich, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

Dedico este texto a todas e todos que buscam imprimir na prática extensionista o caráter transformador, de diálogo com a sociedade, promovendo a autonomia das comunidades no enfrentamento das problemáticas sociais e o respeito às diversidades culturais.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento em que dedico minhas palavras de agradecimentos àqueles e àquelas que durante meu percurso na Pós-Graduação auxiliaram a tornar a caminhada mais amorosa e possível. Cursar o mestrado em condições de isolamento social devido à pandemia de Covid-19 foi desafiador e complexo. Assim, expresso meus agradecimentos aos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural por todo esforço empenhado em tornar o processo viável, buscando manter a qualidade e excelência da formação profissional.

Agradeço à minha família, por todo amor, apoio, afeto e incentivo em seguir na academia e realizar meu sonho da pós-graduação, em especial a minha mãe, Neide Rozek, por todo investimento emocional e financeiro para que eu pudesse chegar ao final dessa etapa.

Aos meus amigos e amigas, que deram suporte nos momentos difíceis, mas que também proporcionaram os momentos de descontração necessários para que o processo fosse mais leve e divertido.

Agradeço ao meu orientador Joel Orlando Bevilaqua Marin, por ter aceitado o desafio de me auxiliar na execução dessa dissertação e o ter feito de forma tão amigável e incentivadora. Com certeza, fez toda a diferença para que eu pudesse concluir o trabalho dentro do prazo concedido e contente com o resultado.

Agradeço aos professores Pedro Neumann e Alisson Zarnott, que desde a graduação fizeram parte de minha formação profissional, assumindo também as funções de orientadores e de coordenadores do projeto de extensão em que concluí minha formação enquanto Engenheira Agrônoma, e agora enquanto Mestra em Extensão Rural. As vivências oportunizadas foram únicas e essenciais na minha formação.

Não poderia deixar de citar meus agradecimentos à Venice Grings, que além de minha coordenadora no Programa de Educação Socioambiental, tornou-se amiga e inspiração. Graças à nossa parceria que houve o meu despertar sobre a importância da extensão universitária para a formação profissional e cumprimento da função social da universidade. Sua forma de conduzir o programa me possibilitou desenvolver autonomia, participando ativamente na proposição e execução das ações de extensão. Com isso pude vivenciar plenamente aquilo que se espera que seja ofertado pela extensão universitária.

RESUMO

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CENÁRIO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO: ANÁLISE DE PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE SANTA MARIA, RIO GRANDE DO SUL E PELOTAS

AUTORA: Gabriela Rozek Weber
ORIENTADOR: Prof. Dr. Joel Orlando Bevilaqua Marin

A dissertação apresenta um estudo sobre a inserção da extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação das Universidades Federais de Santa Maria (UFSM), do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de Pelotas (UFPeI). A pesquisa tem como objetivo compreender como as instituições contemplaram a extensão universitária e sua inserção curricular nos Planos de Desenvolvimento Institucional. A pesquisa, dotada de abordagem qualitativa, estrutura-se em uma pesquisa documental e bibliográfica, privilegiando documentos e materiais disponíveis em meios eletrônicos, sendo digitais ou digitalizados. O presente texto apresenta três capítulos: o primeiro estuda os processos de institucionalização da extensão universitária no Brasil e suas principais referências teórico-metodológicas, em diferentes contextos histórico-sociais; o segundo, analisa a extensão universitária no contexto contemporâneo, presente nos discursos oficiais, a obrigatoriedade da curricularização da extensão e a expressão desses nos PDIs das três instituições pesquisadas, vigentes entre 2011 e 2020. O último capítulo analisa as particularidades conceituais e as formas de operacionalização do processo de curricularização da extensão universitária para cursos de graduação, em cada instituição pesquisada, a partir dos PDIs vigentes. A extensão universitária é um meio de se fazer cumprir a função social das instituições públicas de ensino superior. Recentemente, foi instituída no Brasil a obrigatoriedade de créditos em atividades de extensão para a integralização curricular dos cursos de graduação. Desde então, estão em curso processos de reformulações curriculares e de elaboração de documentos e instrumentos norteadores e institucionalização de experiências. Dentre os principais desafios desse processo estão a superação da polissemia do termo extensão universitária e o alinhamento da base teórico-metodológica, orientando-se pela elaboração conceitual e diretrizes presentes na Política Nacional de Extensão Universitária. Conclui que são necessárias a ampliação das discussões e a socialização de experiências junto à comunidade acadêmica e à sociedade.

Palavras-chave: extensão universitária, curricularização da extensão, créditos em extensão, flexibilização curricular.

ABSTRACT

CONTINUING EDUCATION IN BRAZILIAN CURRENT SCENARIO: ANALYZING STRATEGIC PLANS OF FEDERAL UNIVERSITY (FU) OF SANTA MARIA, FU OF RIO GRANDE DO SUL AND FU OF PELOTAS

AUTHOR: Gabriela Rozek Weber
ADVISOR: Prof. Dr. Joel Orlando Bevilaqua Marin

This master's thesis presents a study regarding the incorporation of Continuing Education in undergraduate courses curricula of the Federal University of Santa Maria (UFSM), Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) and Federal University of Pelotas (UFPe). This research aims to understand how institutions integrated Continuing Education into their curricula and Strategic Plans. Our research, which uses qualitative approach, is based upon documentary and bibliographic research, focusing on electronic materials including digital and scanned documents. This manuscript is divided into three chapters: the first studies the institutionalization of Continuing Education in Brazil and its first theoretical and methodological references, across different social and historical contexts; the second focuses on the contemporary role of Continuing Education, its integration into undergraduate courses, and its representation in the Strategic Plans of the three universities between 2011 and 2020. The last chapter analyzes the specific operational methods of integrating Continuing Education into undergraduate courses within each institution, drawing from their current Strategic Plans. Continuing Education in a means of fulfilling the social function of public higher education institutions. Recently, Continuing Education activities were made mandatory in the undergraduate courses of Brazilian higher education institutions. Since then, processes of curriculum reformulation, development of guiding documents and tools, and the institutionalization of experiences have been underway. Overcoming the polysemy of the term Continuing Education and aligning the theoretical and methodological framework with the guidelines outlined in the National Policy for Continuing Education are key challenges in such process. In conclusion, it is necessary to amplify discussions and exchange of experiences on the matter within the academic community and with society.

Keywords: Continuing Education, curricular flexibility, extension credits, higher education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACISO	AÇÃO CÍVICO-SOCIAL
ACG	ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE GRADUAÇÃO
ACEx	ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE EXTENSÃO
ANDES	ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR
ANDIFES	ASSOCIAÇÃO DE DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR
ANEPOP	ARTICULAÇÃO NACIONAL DE EXTENSÃO POPULAR
ATER	ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL
ATES	ASSISTÊNCIA TÉCNICA, SOCIAL E AMBIENTAL
AUGM	ASSOCIAÇÃO DE UNIVERSIDADES DO GRUPO DE MONTEVIDÉU
CAFW	COLÉGIO AGRÍCOLA DE FREDERICO WESTPHALEN
CBEU	CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
CCSH	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CEPE	CONSELHO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO
CHE	CARGA HORÁRIA DE PRÁTICA EXTENSIONISTA
CINCRUTAC	COMISSÃO INCENTIVADORA DOS CRUTAC
COCEPE	CONSELHO COORDENADOR DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO
CODAE	COORDENAÇÃO DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO
COMEX	COMISSÃO DE EXTENSÃO
COMGRAD	COMISSÃO DE GRADUAÇÃO
CPC	CENTRO POPULAR DE CULTURA
CRUB	CONSELHO DE REITORES DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS
CRUTAC	CENTRO RURAL UNIVERSITÁRIO DE TREINAMENTO E AÇÃO COMUNITÁRIA
CT	CENTRO DE TECNOLOGIA
DAU	DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ESTUDANTIS
DEPES	DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR
DIEG	DIVISÃO DE GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
EaD	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
EFI	ESPAÇOS DE FORMAÇÃO INTEGRAL
EIV	ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA

ESG	ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA
FAB	FORÇA AÉREA BRASILEIRA
FASUBRA	FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE SERVIDORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS
FEAB	FEDERAÇÃO DE ESTUDANTES DE AGRONOMIA DO BRASIL
FIES	FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR
FORPROEX	FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS
FUNRONDON	FUNDO DO PROJETO RONDON
GERES	GRUPO EXECUTIVO PARA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
GTU	GRUPO DE TAREFAS UNIVERSITÁRIOS
IES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
IFI	ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO INTEGRAL
INCRA	INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
INEP	INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA
IPES	INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR
JUC	JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA CATÓLICA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
LIBRAS	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
MCP	MOVIMENTO CULTURA POPULAR
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MINTER	MINISTÉRIO DO INTERIOR
NDE	NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE
ONG	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
PCB	PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO
PDI	PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNEU	POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
PPC	PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR
PROEXT	PROGRAMA DE FOMENTO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
PROGRAD	PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROUNI	PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

PUC	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
REUNI	PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
SEC	SERVIÇO DE EXTENSÃO CULTURAL
SESu	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
SEURS	SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL
SIGRA	SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO RURAL
SINAES	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
UCE	UNIDADES CURRICULARES DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO
UDELAR	UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
UDESSM	UNIDADE DESCENTRALIZADA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE SILVEIRA MARTINS
UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UFRN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UFSM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UFPeI	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNE	UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES
USAID	UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONCEITOS E INSTITUCIONALIZAÇÃO	14
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	17
1.3 PLANO DE TRABALHO DA DISSERTAÇÃO	20
2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONSTRUÇÕES DE CONCEITOS E DE EXPERIÊNCIAS	21
2.1 EXPERIÊNCIAS PIONEIRAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	21
2.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONSOLIDAÇÃO DO DIFUSIONISMO	31
2.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA CRÍTICA: PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO	41
3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA	52
3.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA A SERVIÇO DA SOCIEDADE	52
3.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA INTEGRADA AO CURRÍCULO	62
3.3 EXTENSÃO NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL.....	72
4 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: FORMAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO	82
4.1 CONCEPÇÃO E INDISSOCIABILIDADE	82
4.2 INSERÇÃO CURRICULAR	94
4.3 PERSPECTIVAS DE GESTÃO	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

A extensão universitária marca e compõe a minha trajetória acadêmica. Para além da formação profissional, contribuiu na minha formação pessoal e cidadã. Considerando que um objeto de estudo é construído, não surge espontaneamente e resulta também da inserção de quem pesquisa na sociedade (GOLDENBERG, 2004), cabe situar as minhas inserções e vivências com a extensão universitária. Desde que ingressei no Curso de Agronomia da Universidade de Santa Maria (UFSM), em 2015, busquei superar minhas limitações quanto ao contato com o rural, decorrente de minha origem urbana.

Foram em projetos de extensão que encontrei o contato com agricultores familiares. Fizeram parte do meu aprendizado o Programa de Manutenção do Núcleo em Agroecologia, Agrobiodiversidade e Sustentabilidade: construção e socialização de conhecimentos e práticas no Território de Cidadania Central - RS, Programa de Educação Socioambiental Multicentros na UFSM e na Comunidade II e o Termo de Execução Descentralizada entre a UFSM e o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) para tutoria do SIGRA (Sistema Integrado de Gestão Rural) no Programa de Assistência Técnica, Social e Ambiental (ATES)/Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) em Assentamentos da Reforma Agrária. Esse último perfazendo também minha jornada no Mestrado em Extensão Rural.

Em virtude da participação em tais projetos, pude ter contato com o Congresso de Extensão da Associação Universitária Grupo Montevideo (AUGM), Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS) e Fórum Regional Permanente de Extensão da UFSM, bem como formações e cursos sobre extensão universitária ofertados pela UFSM. Assim, me inseri em espaços de discussão e de trocas de experiências em extensão e acompanho reivindicações por reconhecimento e valorização das atividades de extensão universitária perante a comunidade acadêmica e sociedade.

Além desses eventos e espaços, a participação enquanto estagiária do projeto de extensão Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV) e o envolvimento com a executiva de curso Federação de Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), também corroboraram na sensibilização sobre a importância e o impacto da extensão universitária na formação acadêmica, me posicionando como defensora da

sua inserção nos currículos dos cursos de graduação. Tudo isso me levou à definição da extensão universitária como tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Inserção da extensão nos currículos das universidades brasileiras”. Acompanhar, registrar e analisar o processo de incorporação da extensão nos currículos de cursos de graduação satisfaz um anseio pessoal de participação e contribuição com esse processo.

A curricularização da extensão é uma recente conquista da articulação de setores de docentes, técnicos administrativos e estudantes organizados em movimentos estudantis comprometidos em lutas de defesa de ações extensionistas universitárias junto às comunidades. A partir dela, espera-se que de fato a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja colocada em prática e garantida aos estudantes atividades de extensão universitária como componente da formação e qualificação profissional.

A partir da elaboração do TCC, senti a necessidade de seguir na temática, com a intenção de atingir maior profundidade e qualificação analítica, segundo o rigor científico e metodologias de pesquisa. Ao me inscrever no mestrado, me propus pesquisar a curricularização em cursos de Agronomia das universidades brasileiras. A intenção era comparar como foram os desdobramentos e possibilidades encontradas dentro de um mesmo curso. Elegi a Agronomia por ser meu curso de formação e pela curiosidade devido ao fato de a extensão rural ser um componente nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) e, comumente, ser confundida com a extensão universitária.

Entretanto, conforme fui cursando as disciplinas da pós-graduação e ampliando a minha compreensão de como se faz pesquisa, em especial com a disciplina de metodologia qualitativa, percebi que abordar todos os cursos de Agronomia do Brasil era superdimensionado. Algo difícil de operacionalizar, no tempo previsto para a conclusão do mestrado. Cogitei fazer uma delimitação nos cursos do Rio Grande do Sul. Porém, a partir de um levantamento documental, percebi que na maioria dos cursos de graduação ainda não havia uma reformulação do PPC publicada.

Acabei por formular como problema de pesquisa: como as Universidades Federais do Rio Grande do Sul, mais especificadamente a de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel), estão institucionalizando a extensão nos currículos dos cursos de

graduação? A flexibilidade própria da pesquisa qualitativa permite que a amostra modifique-se com o decorrer do processo (PIRES, 2008). Pires (2008, p. 155) afirma a dificuldade de enquadrar os processos de amostragem na pesquisa qualitativa, afirmando ser praticamente impossível “descrever o procedimento de amostragem, sem fazer referência ao projeto de construção progressiva do objeto como um todo”.

Buscando delimitar o objeto de pesquisa e garantir a viabilidade de seu estudo, escolhi para compor a amostra de pesquisa dessa dissertação a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por ser a instituição de minha formação acadêmica; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pois tive contato com a abordagem extensionista da instituição ao participar do 36º SEURS, sediado pela mesma no ano de 2018; e, a Universidade Federal de Pelotas (UFPe), por serem as universidades mais antigas no Rio Grande do Sul, o que acarreta num certo acúmulo com experiências de extensão. Em pesquisas qualitativas, as relações entre o objeto de estudo e a amostra selecionada são privilegiadas em relação às técnicas de amostragem (PIRES, 2008).

Por fim, buscando contribuir com a discussão nacional, delimito como objetivo da dissertação analisar como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) estão incorporando a curricularização da extensão em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais. Para isso, defini como objetivos específicos: a) Analisar os processos de institucionalização da extensão universitária no Brasil e suas principais referências teórico-metodológicas, em diferentes contextos histórico-sociais; b) Analisar a extensão universitária no contexto contemporâneo, presente nos discursos oficiais atuais, a obrigatoriedade da curricularização da extensão, e a expressão desses nos PDIs das três instituições, vigentes entre 2011 e 2020 e; c) Analisar as particularidades, em termos conceituais e nas formas de operacionalização do processo de curricularização da extensão universitária em cada instituição a partir dos atuais PDIs.

Utilizando de uma abordagem teórica sobre as universidades brasileiras, almeja-se que o trabalho seja pertinente e traga contribuições metodológicas para analisar a curricularização da extensão nos PDIs de instituições de ensino superior. Além de colaborar com embasamentos teóricos, espera-se que com a análise de diferentes instituições se tenha o intercâmbio de possibilidades práticas e metodológicas para implementação dos novos currículos.

1.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONCEITOS E INSTITUCIONALIZAÇÃO

As universidades brasileiras devem, obrigatoriamente, atender ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme prevê a Constituição Federal de 1988, em seu artigo nº 207. Entretanto, a extensão por muito tempo foi tratada como um apêndice, desarticulada do ensino e da pesquisa. Porém, integrantes da comunidade universitária defendem e se articulam em busca de valorização e financiamento das atividades de extensão universitária, pautando a função social que a universidade deve desempenhar nas comunidades.

Tommasino e Cano (2016), a partir de seu trabalho que aborda a polissemia conceitual de extensão e a heterogeneidade de atividades enquadradas como tal, concluem que a extensão universitária é um signifiante em disputa. A partir da crítica sobre o termo extensão, algumas universidades mudaram o termo utilizado, enquanto outras disputam o significado semântico e conceitual da palavra (TOMMASINO; CANO, 2016).

A polissemia teórica acerca da Extensão Universitária ainda está muito presente no cotidiano das Universidades, sendo um desafio para o processo de curricularização da extensão. A alternância entre governos populares e neoliberais acaba sustentando a polarização de ideias sobre o papel da universidade na sociedade. Tommasino e Cano (2016, p. 9) contextualizam que “siendo parte del amplio espectro de la vinculación social de las universidades, la extensión adquiere mayor o menor diferenciación conceptual (identidad) según diferentes contextos”.

Gadotti (2017) explica dois modelos antagônicos de se pensar a Universidade e os currículos: enquanto uma é voltada para o mercado, com a extensão numa lógica de prestação de serviços e assistencialismo, a outra é mais popular, buscando a emancipação e criticidade através da educação, apostando na formação cidadã conjunta no processo e entendendo a extensão como comunicação.

A extensão, a partir de uma concepção difusionista, propõe uma relação entre a universidade e a sociedade em que os processos de superação dos problemas relacionados à pobreza e à promoção do desenvolvimento se dão a partir da adoção de inovações, que geralmente se expressam em tecnologias e insumos que modificam seus sistemas de produção e modos de vida (TOMMASINO; CANO, 2016).

Esse modelo é resultado de um paradigma científico positivista, que entende a extensão como um processo de transferência de inovações e tecnologias (TOMMASINO; CANO, 2016). Tecnologia esta produzida dentro de centros acadêmicos, a partir de um modelo cartesiano e positivista de construção do conhecimento. O extensionista seria um tradutor da linguagem acadêmica e transmissor dos conhecimentos científicos para a sociedade (TOMMASINO; CANO, 2016). A comunidade é entendida como cliente e não como protagonista do processo, como se não tivesse imbricada na construção de conhecimentos da academia (FREIRE, 2011).

A extensão crítica tem origem na América Latina e está intimamente associada aos movimentos sociais operários, camponeses, estudantes, entre outros, que protagonizaram os processos emancipatórios de contraposição às ditaduras nas décadas de 1970 e 1980 (TOMMASINO; CANO, 2016). Os aportes teóricos que fundamentam a concepção advêm dos trabalhos de educação popular de Paulo Freire e de pesquisa-ação participativa de Orlando Fals Borda.

O trabalho de Paulo Freire (1983) tem com público alvo agrônomos e técnicos agrícolas que atuam na extensão rural. As problematizações feitas ao termo, sua origem e utilização histórica, são incorporadas ao debate de extensão universitária, proposto pela Reforma de Córdoba de 1918, que desencadeou num movimento internacional de construção de um modelo universitário que atenda à realidade latino-americana.

Tommasino e Cano (2016, p. 15) também apontam que a extensão universitária crítica “en su dimensión política, esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de poder popular” e é “concebida como una relación de comunicación dialógica en la que ambos, educador y educando, resultan transformados por el proceso de la praxis.”

O Plano Nacional de Educação (PNE) do período 2014 – 2024, em sua Meta 12, estratégia 7, determina “[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;” (BRASIL, 2014), tendo como prazo dezembro de 2022 (BRASIL, 2020). Cabe ressaltar que no PNE anterior, de 2001 a 2011, esse processo já havia

sido indicado na Meta 23. Porém, pouco avançou e tornou-se necessário reafirmar a adequação.

No levantamento realizado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), em 2018 e 2019, a maioria (60%) das instituições públicas de ensino superior estava em fase de discussão de minutas e normativas que orientassem o processo de reformulações curriculares para atender a Meta 12.7 do PNE (2014-2024) (FORPROEX, 2019). Superar a limitação de conhecimento e domínio sobre a temática foi elencado como principal desafio. O intercâmbio entre as universidades tem sido estimulado pelo FORPROEX, como fica evidenciado em seus últimos espaços de discussão da temática. Novos levantamentos e continuidade das discussões são necessários, em especial no pós-pandemia de Covid-19.

Tendo em vista o encerramento do prazo para a adequação, analisar os documentos que resultaram das discussões e processos internos das instituições é um dos passos seguintes. Observar as semelhanças e divergências, o diálogo com as diretrizes e princípios da Política Nacional de Extensão e outros documentos norteadores, auxilia na compreensão de como gestores das instituições estão inseridos e apropriados do debate sobre a extensão universitária.

Gil (2002) pontua que uma pesquisa é requerida quando não há informações suficientes, ou essas se encontram desordenadas, para responder adequadamente um problema. O limitado aporte teórico nacional sobre o tema, em especial no que tange as orientações metodológicas, aliado à polissemia do conceito de extensão, são fatores que corroboram para a importância de se descrever e acompanhar esse processo, como apontam Imperatore, Pedde e Imperatore (2015).

Incorporar a extensão nos currículos é uma novidade para as universidades brasileiras. Em outros países da América Latina, como o Uruguai e Argentina, tal processo foi desenvolvido, sendo experiências que podem ser utilizadas na reflexão e construção de alternativas. Porém, a realidade brasileira possui suas particularidades. Sendo um país de dimensões continentais, dentro do próprio território brasileiro há muitas diferenças e especificidades que geram contextos particulares às instituições de ensino superior.

Dar continuidade e fomentar novos debates e análises sobre o processo nas universidades brasileiras é fundamental para qualificá-lo. É também fundamental para auxiliar os gestores na execução dos novos Planos de Desenvolvimento

Institucional e Projetos Pedagógicos de Curso. Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) relatam posicionamentos em eventos brasileiros que centravam a discussão em como atender os valores numéricos da legislação e formas de alcançá-los, sem uma perspectiva de atender qualitativamente a concepção, a ética, e o cumprimento dos objetivos e diretrizes da Política Nacional de Extensão.

Os autores acrescentam que a Carta do Fórum de Extensão do Mercosul de 2015 menciona que os principais desafios do processo de curricularização no Brasil são os projetos antagônicos de pensamento, numa mescla de modelos europeus, norte-americanos e latino-americanos e a visão limitada sobre o currículo dentro das universidades (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015).

Dalla Corte, Gomez e Rosso (2018) ressaltam que nesse processo, mais do que o cumprimento de horas, as concepções acordadas sobre a extensão universitária sejam aplicadas e façam parte da dinâmica dos currículos. Que a creditação seja integradora e consiga colocar em prática o princípio da indissociabilidade, promovendo a formação integral de estudantes, mas também atenda às demandas e interesses sociais.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A abordagem para o desenvolvimento da pesquisa é a do tipo qualitativa descritiva (DESLAURIER; KÉRISIT, 2008), pois esta “[...] privilegia, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais.” (MARTINS, 2004, p. 289). Porém, uma pesquisa descritiva que se aproxime da explicativa, pois se pretende ir além da mera descrição, mas compreendendo os limites de tempo e contextos para uma pesquisa efetivamente explicativa (GIL, 2002). Logo, os dados utilizados também são do tipo qualitativo (PIRES, 2008).

Tendo cada universidade a autonomia de conduzir seus processos e definir as metodologias e modalidades de registro e cumprimentos das horas curriculares de extensão, essa abordagem se apresenta qualificada para o objeto de pesquisa.

A metodologia elegida para esse trabalho é a pesquisa documental e bibliográfica. Segundo Pádua (1997, p.62), “pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados)”. Gil (2002) diferencia a pesquisa

documental da bibliográfica pela fonte do material, considerando que a primeira utiliza materiais com pouco ou nenhum tratamento analítico.

A amostra visa a construção do corpus empírico de uma pesquisa (PIRES, 2008). Assim, além das considerações citadas anteriormente para a escolha das universidades que iriam compor a amostra, a escolha intencional teve como um dos critérios a existência dos PDIs em formato digital, disponibilizados em sítios de domínio público. Trata-se de uma amostragem por casos múltiplos de instituições, que conforma uma estrutura convencional de pesquisa, visto a seleção de uma amostra (três universidades federais) de uma população (conjunto de universidades federais do Rio Grande do Sul) (PIRES, 2008). A escolha intencional buscou homogeneização privilegiando instituições mais antigas e com os PDIs disponíveis em meios eletrônicos.

No primeiro capítulo, a pesquisa bibliográfica foi privilegiada para a reconstrução dos processos históricos de institucionalização da extensão universitária e bases teórico-metodológicas utilizadas. Os documentos selecionados para análises nos segundo e terceiro capítulos são os Planos de Desenvolvimento Institucional, resoluções e instruções normativas das universidades, divulgadas em páginas oficiais das instituições. São, portanto, documentos digitais ou digitalizados. A análise de conteúdo foi empregada no tratamento dos dados para responder às categorias analíticas definidas. Da UFSM selecionei os PDIs 2011-2015 e 2016-2022 e a IN N. 007/2022; da UFRGS consultei os PDIs 2011-2015 e 2016-2026 e a Resolução N. 029/2021; e, da UFPel os PDIs 2015-2020 e 2022-2026 e a Resolução N. 30/2022. Foram criadas pastas para cada instituição, contendo seus documentos e arquivos de resumos e apontamentos referentes a eles.

Além de tais documentos serem resultados de um processo, Gil (2002, p.46) os qualifica como uma “fonte rica e estável de dados”. Apesar de não expressar a complexidade das discussões que envolveram sua elaboração, nos apresentam uma síntese delas e nos indica em que se baseou e se baseará as ações das universidades. Considerando a delimitação do problema de pesquisa, o documento elaborado nos interessa mais do que o processo de construção do mesmo, apesar de proporcionar certa compreensão do contexto.

Conforme os documentos foram selecionados, realizei um fichamento inicial, contendo um resumo e referência, para organização e categorização em pastas com base em critérios e categorias que emergiram durante o processo de seleção de

material. Em ordem de profundidade, foram realizadas leituras exploratórias, seletivas e analíticas dos documentos (GIL, 2002).

Os documentos selecionados passaram também por uma leitura interpretativa (GIL, 2002) e novo fichamento foi realizado com maior direcionamento ao objeto da pesquisa, agregando transcrições de trechos que poderiam ser utilizados e também destaques em palavras e frases que expressem conceitos e concepções. A pesquisa por materiais bibliográficos foi feita principalmente em meio eletrônico, utilizando de sítios de busca em que foram utilizados os termos “extensão universitária”, “história da extensão universitária”, “extensão universitária no brasil”, “curricularização da extensão”.

A criação de categorias de análise se deu no decorrer da pesquisa, visto que seu processo de formulação é longo e desafiante, requerendo uma retroalimentação entre materiais e teorias (FRANCO, 2005).

A metodologia nos permite traçar o paralelo entre como a extensão universitária era tratada pelo Estado e como as Universidades a incorporaram. O documento nos permite revisitar o passado e, como num quebra-cabeça, desenhar desdobramentos históricos, como aponta Cellard (2008) nos processos de evolução de grupos e pensamentos. Para isso é necessário quase que o trabalho de um artesão, em que se corta e recorta o texto na intenção de encontrar respostas à pergunta. A partir de uma leitura crítica, foram consideradas cinco dimensões: contexto; autores; autenticidade e confiabilidade; natureza do texto e; os conceitos-chave e lógica interna do texto (CELLARD, 2008).

A análise de conteúdo foi o procedimento empregado para fazer inferências sobre a concepção de extensão presente nos documentos (FRANCO, 2005). Segundo Franco (2005), a mensagem, expressando significado e sentido, é o ponto de partida da análise de conteúdo e sua emissão está vinculada ao contexto de quem a emite. O procedimento se baseia no conteúdo manifesto e explícito, iniciando pela descrição seguida da inferência, concluindo a interpretação (FRANCO, 2005).

Franco (2005) diz que produzir inferências, especialmente quando essas extrapolam o conteúdo manifesto, é a razão de ser da análise de conteúdo, bem como o que lhe confere relevância teórica. As inferências e categorizações foram feitas considerando as bases teóricas- metodológicas de extensão universitária. As

unidades de análise foram de registro, do tipo palavra (considerando frequências e símbolos políticos) e tema (FRANCO, 2005).

Para analisar os PDIs, inicialmente foi utilizada a ferramenta de busca para encontrar a palavra “extensão” em todo o documento. Então, foi analisado o contexto da palavra e definido a necessidade de destaque ou não. Após isso, foi feita uma leitura completa do documento. Uma nova leitura foi feita e, paralelamente, um documento contendo as categorias de análise foi sendo preenchido, conforme elementos correspondentes eram identificados. A categoria concepção foi a mais difícil de ser contemplada, tendo que utilizar de temáticas paralelas. Para complementar isso, foram pesquisados nos documentos os termos “difusão”, “transferência tecnológica” e “empreendedorismo”.

1.3 PLANO DE TRABALHO DA DISSERTAÇÃO

A minha dissertação de mestrado ficou organizada contendo três capítulos. No primeiro, elaborei um resgate histórico, contemplando a origem e desdobramentos da universidade e da extensão universitária, para adentrar o cenário brasileiro e discutir os processos de institucionalização da extensão universitária no Brasil e suas principais referências teórico-metodológicas, observando os diferentes contextos histórico-sociais.

No segundo capítulo, me dediquei à discussão do conceito de extensão universitária na contemporaneidade e a obrigatoriedade de sua inclusão nos currículos de cursos de graduação. A partir disso, na última seção do capítulo, realizei uma análise desses dois elementos nos PDIs da UFSM, UFPel e UFRGS, vigentes entre os anos 2011 – 2015, 2011 – 2015 e 2015 – 2020, respectivamente.

No terceiro capítulo, então, adentrei na análise dos atuais PDIs da UFSM, UFRGS e UFPel, buscando contemplar na primeira seção as categorias: bases teórico-metodológicas e conceito de extensão universitária, relação com o ensino e a pesquisa. Na segunda seção, mais especificadamente, tratei dos processos de curricularização da extensão, buscando identificar as modalidades permitidas, formas de registro das atividades, avaliação discente e participação docente. Na terceira e última seção, me dedico a aspectos de gestão, considerando as formas de captação e destinação de recursos financeiros e inserção da extensão nos processos de avaliação institucional.

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONSTRUÇÕES DE CONCEITOS E DE EXPERIÊNCIAS

A Extensão Universitária possui diferenciados entendimentos sobre suas concepções, suas práticas e relações estabelecidas com a sociedade. As diferenciações ou divergências são enquadradas por autores como polissemia do termo (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015; SOUSA, 1995; TOMMASINO; CANO, 2016). Ao longo do tempo, o entendimento e o caráter das ações de extensão universitária no Brasil mudaram, conforme as conjunturas políticas.

Tommasino e Cano (2016), a partir de seu trabalho que aborda a polissemia de entendimento dos conceitos de extensão e a heterogeneidade de atividades, concluem que a extensão universitária é um significante em disputa. A partir da crítica sobre o termo extensão, algumas universidades mudaram o termo utilizado, enquanto outras disputam o significado semântico e conceitual da palavra (TOMMASINO; CANO, 2016).

Neste capítulo, analiso os processos de institucionalização da extensão universitária no Brasil e suas principais referências teórico-metodológicas, em diferentes contextos histórico-sociais. O capítulo está dividido em três seções, que contemplam intervalos de tempo com distintos contextos do desenvolvimento das instituições universitárias no Brasil. Num primeiro momento, abordo os primórdios da extensão nas universidades brasileiras. Em seguida, apresento a legislação e programas desenvolvidos no período de ditadura militar. Por último, a extensão universitária é contextualizada no processo de redemocratização do país e articulação de movimentos sociais.

2.1 EXPERIÊNCIAS PIONEIRAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Para contextualizar os processos de institucionalização da Extensão nas Universidades Brasileiras, é necessário fazer um breve resgate sobre as Universidades em outros países, como foi instituída e se expandiu no Brasil. Rossato (1989), em estudo sobre a origem e expansão da Universidade, situou que houve simultaneidade na criação de universidades no século XII, num momento em que a cultura começou a ser desenvolvida sem ligações diretas com mosteiros e conventos, constituindo um cenário de amadurecimento cultural. O autor também

explicou que não há uma data que marca o início desse modelo, visto que o processo de sua consolidação foi resultante de decretos que apenas reconheceram estruturas que já estavam em funcionamento.

Rossato (1989) também afirmou que o número de universidades aumentou ao longo do tempo e se consolidou como uma instituição no século XVI. Apesar de as primeiras partirem de uma organização espontânea, algumas universidades foram criadas a partir de interesses políticos de governantes. Durante os séculos XIV e XV, houve mudanças importantes nas universidades, que tiveram sua autonomia diminuída com maior intervenção do Estado e a perda de seu caráter internacional, devido à multiplicação de universidades em países europeus (ROSSATO, 1989).

A Universidade Francesa, no período medieval era voltada exclusivamente ao ensino e com a Reforma Napoleônica o sistema de faculdades foi orientado para profissões específicas, modelo utilizado na América Latina e, em especial, no Brasil (ROSSATO, 1989). Com a Revolução Industrial, a partir da segunda metade do século XVIII, uma reforma foi requerida da Universidade Inglesa para atender certas demandas sociais, fornecendo preparação técnica exigida pelo novo modo de produção. Nesse contexto, a prestação de serviço à comunidade ganhou importância em sua atuação (SOUSA, 1995).

Sousa (1995) também relatou que nesse contexto surgiu a Extensão de forma institucionalizada na Universidade, sendo o modelo Europeu caracterizado por cursos para educação continuada e formação técnica. As atividades de pesquisa também foram incorporadas posteriormente à criação da Universidade. A pesquisa entrou no cotidiano universitário mais precisamente em 1810, com os trabalhos de Wilhelm Von Humboldt na Universidade de Berlim (SOUSA, 1995). As Universidades Populares surgiram na Europa no século XIX com o objetivo de formação técnica da população, sem constituírem uma relação formal com as instituições de ensino superior da época, apesar de os professores e estudantes se fazerem presentes em suas atividades (ROCHA, 1984).

Com a decadência do feudalismo, no século XVI, Rossato (1989) contextualizou que houve uma repaginada nas universidades, modernizando-as, e um aumento significativo das universidades na Espanha, que investiu na expansão delas para suas colônias na América. Iniciando pela Universidade de Santo Domingo na Ilha de São Domingos, em 1538, nas instituições das Colônias Espanholas a arte

e a literatura foram predominantes, tendo uma forte presença do clero (ROSSATO, 1989).

Já no século XVIII, a expansão das universidades nos Estados Unidos foi intensa e significativa, segundo o autor, havendo o deslocamento do epicentro de universidades para a América, com destaque para a do Norte. O grande número de universidades nos Estados Unidos resultou no denominado modelo universitário norte-americano, que influenciou as universidades do mundo ocidental, em especial na América Latina (ROSSATO, 1989).

A Extensão criada e instituída nas Universidades das Américas se diferenciou por se voltar mais para a prestação de serviços. Sousa (1995) contextualizou que a Norte-Americana copiou os modelos de pesquisa da Universidade Alemã e se inspirou na Inglesa para a Extensão Rural e Urbana. Já as Latino-Americanas seguiram o modelo francês, com quase que exclusividade da atividade de ensino, como instrumento de manutenção da ordem vigente e não para promoção de mudanças da realidade. Rocha (1984) relatou que, nos Estados Unidos, as experiências extensionistas iniciaram em 1860, caracterizadas pela prestação de serviços a partir de iniciativas de instituições oficiais. Iniciando com a chamada extensão corporativa, na qual as instituições de ensino, em conjunto com o Estado, objetivaram a assistência técnica ao setor rural, uma extensão universitária surgiu a partir de 1885 com trabalhos de educação de adultos (ROCHA, 1984).

Em 1918, entretanto, ocorreu um movimento em Córdoba, na Argentina, que colocou em questão o modelo de Universidade vigente. Chamada de Reforma de Córdoba, foi fruto principalmente do movimento estudantil que reivindicou a construção de uma Universidade pública, democrática e popular, que dialogasse com a sociedade. Dentre tantas reivindicações, como processos democráticos para escolha de reitoria, maior autonomia estudantil e cumprimento da função social da instituição, alguns caminhos também foram apontados, como a união latino-americana, em prol de um novo projeto de Universidade (FREITAS NETO, 2011).

A Universidade foi questionada em suas múltiplas atribuições, em especial na necessidade de uma Função Social. Essa reflexão trouxe a Extensão para o centro do debate. Freitas Neto (2011) apontou que a Extensão Universitária foi vislumbrada como o caminho para o exercício dessa função, para a aproximação com a sociedade, difusão da cultura universitária e de grande potencial transformador da realidade. Dialogando com as demais reivindicações, o autor também afirmou que

se propunha um caráter interdisciplinar e práticas da educação popular, que considerasse os sujeitos protagonistas do processo (FREITAS NETO, 2011).

O Manifesto de Córdoba percorreu e refletiu em universidades latino-americanas. A repercussão continental do movimento, segundo Freitas Neto (2011), se consolidou devido às marcas pós primeira Guerra Mundial, em que a supremacia de valores europeus e sua referência de modernidade foram questionadas, promovendo a luta comum contra o imperialismo dentro dos países latinos.

No contexto brasileiro, Sousa (1995) considerou que as primeiras experiências do Ensino Superior foram em 1549, com cursos de teologia de padres da Companhia de Jesus. A autora considerou que os cursos de artes abertos à população já eram, de certa forma, uma atividade próxima do que vai se entender como Extensão. Em documentos oficiais do FORPROEX (2012) foi considerado que o início do Ensino Superior e das primeiras experiências de Extensão se deu no início do século XX, havendo anteriormente apenas alguns cursos profissionalizantes e escolas militares com ensino técnico.

Essa divergência sobre a compreensão de quando se iniciou as atividades de extensão dentro das universidades, é um reflexo da polissemia do termo. Com divergências conceituais, há divergências no enquadramento de atividades e ações enquanto extensionistas. As modalidades, os propósitos e quem são os atores principais mudam conforme o referencial teórico metodológico. Essa situação reforça a importância de se discutir essas concepções e situá-las no tempo e no espaço.

Diferente da política Inglesa de expansão das Universidades para suas colônias, que resultou na criação de 26 Universidades em suas colônias americanas em 1822, Portugal conteve a institucionalização de Universidades, permitindo no Brasil colônia apenas a educação fornecida pelos jesuítas (ROSSATO, 1989). Cabe contextualizar que a educação no período colonial era atrelada à catequização e colonização de indígenas, sendo praticamente impossível diferenciar um do outro (ROSSATO, 1989). O primeiro colégio jesuíta foi criado na Bahia, em 1550. Rossato (1989) fez a ressalva de que alguns autores consideram que os cursos fornecidos nos colégios jesuítas eram similares ao status das Universidades.

Em busca de formação universitária, era usual a ida de jovens da elite brasileira para outros países. Com a vinda da Família Real em 1808, houve uma mudança na política portuguesa quanto à educação, reformulando e investindo no ensino superior brasileiro através de cursos, faculdades e cadeiras, buscando

atender as necessidades vindas com ela como segurança, médicos, burocratas, profissionais liberais, químicos e geólogos (SOUSA, 1995). Foram criadas a Academia Real Militar, a Escola Politécnica e Escola de Minas de Ouro Preto.

As primeiras instituições de ensino superior com a denominação de Universidade surgiram na República (SOUSA, 1995). Rocha (1984) contextualizou que o Brasil teve algumas experiências com o modelo de Universidade Popular no Rio de Janeiro e no Maranhão. Porém, só em 1911, com a criação da Universidade Livre de São Paulo é que esse modelo foi diretamente associado a uma Instituição de Ensino Superior (IES), o que o autor considerou como sendo a primeira experiência de Extensão Universitária. A Universidade Livre de São Paulo operou atividades durante onze anos, realizando cursos de extensão, porém sem grande relação com o todo acadêmico (ROCHA, 1984).

Nogueira (1999) também considerou que as primeiras atividades de extensão foram desenvolvidas na Universidade Popular de São Paulo de 1911, por meio de cursos gratuitos abertos à população. Porém, Nogueira (1999) relatou que foi registrada pouca participação da população nos cursos, justificado pelas temáticas pouco relacionadas ao cotidiano das massas.

Rossato (1989) contextualizou que houve a criação de algumas Universidades durante o início da República, chamadas universidades passageiras, pois não se sustentaram com o tempo. A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, foi considerada a primeira Universidade Brasileira que se consolidou.

A Universidade Brasileira, baseada então no modelo francês, teve o ensino caracterizando sua função. Apesar de se identificar preocupações com a Extensão, Sousa (1995) relatou que ela não era considerada uma função da Universidade, nem era institucionalizada. A autora acrescenta que as primeiras experiências eram de interesse de segmentos da comunidade acadêmica, não eram para suprir demandas da sociedade.

De acordo com Sousa (1995), a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, criada em 1926, também instituiu ações extensionistas ao incorporar o modelo norte-americano de Extensão Rural, com a perspectiva de prestação de serviços. Mas as ações não ocorriam de forma orgânica e institucional, sendo realizadas assistências técnicas e prestação de serviços no meio rural. Não houve uma relação das atividades com as questões universitárias, nem se tratou de uma resposta às demandas sociais.

Nogueira (1999) elencou que na época também houve atividades de extensão universitária na Escola Agrícola de Lavras. Em 1922, produziram um jornal de circulação nacional para disseminação de conhecimentos técnicos, chamado “O Agricultor” e, em 1924, foi criado com o objetivo de proporcionar instrução agrícola o Serviço de Propaganda Agrícola (NOGUEIRA, 1999).

Da pesquisa realizada por Sousa (1995), constatou-se que do Brasil colônia até a Revolução de 1930 não existem menções à Extensão Universitária nos discursos oficiais do Estado, apenas registros em ações de estudantes. Não há também o registro de atividades entendidas como extensionistas por parte das IES. Percebe, porém, que a participação estudantil em ações com a sociedade já aconteciam antes mesmo da existência da Universidade Brasileira.

A atuação de estudantes na sociedade da colônia até o Estado Novo era caracterizada pela incorporação aos movimentos políticos da época (SOUSA, 1995). Sua participação se deu em espaços de críticas econômicas e políticas, como a contraposição à Invasão Francesa em 1710 e o apoio à Inconfidência Mineira, ao movimento abolicionista e pela República (SOUSA, 1995).

Apesar de não estarem organizados, “pode-se evidenciar a preocupação que existia, no meio estudantil, quanto a assumir um compromisso com a Sociedade, através da presença constante em qualquer movimento de luta importante.” (SOUSA, 1995, p. 44). O envolvimento de estudantes com questões sociais era esporádico e regionalizado, sem envolvimento das instituições de ensino. Sousa (1995, p. 35) afirmou que “a Extensão Universitária no Brasil deve sua origem ao Movimento Estudantil”.

O termo Extensão na legislação brasileira, num contexto universitário, apareceu pela primeira vez no Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931. O documento foi resultado da Reforma Francisco Campos. Em seu Art. nº 23 diz que é atribuição do Conselho Universitário “XVII- organizar, de accôrdo com proposta dos institutos da Universidade, os cursos e conferencias de extensão universitaria;” (BRASIL, 1931). No Art. nº 35 foram especificados os cursos desenvolvidos, dentre eles “f) cursos de extensão universitaria, destinados a prolongar, em benefício colectivo, a actividade technica e scientifica dos institutos universitarios.” (BRASIL, 1931).

O Art. 42 definiu que “A extensão universitaria será effectivada por meio de cursos e conferencias de character educacional ou utilitario, uns e outros organizados

pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário.” (BRASIL, 1931). O Art. nº 99 também previu a Extensão Universitária como uma organização fundamental da vida social universitária, junto com museus, associações de classes e congressos universitários (BRASIL, 1931).

O texto tem uma última menção à Extensão Universitária no Artigo 109:

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e colectivo.

§ 1º De accôrdo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações praticas que se façam indicadas.

§ 2º Caberá ao Conselho Universitario, em entendimento com os conselhos tecnico-administrativos dos diversos institutos, effectivar pelos meios convenientes a extensão universitária. (BRASIL, 1931).

A atuação, portanto, foi definida na forma de cursos para difusão de conhecimentos técnico-científicos. Sousa (1995) ponderou que isso foi resultado da influência de um grupo de liberais de importância na época. No sentido contrário ao movimento latino por Universidades Populares, o Estatuto conceituou extensão universitária próxima à concepção norte-americana, baseada na difusão de conhecimentos com o objetivo de crescimento econômico e assistência técnica para áreas consideradas atrasadas, em especial o meio rural (DEUS; HENRIQUES, 2017). Essa foi a grande influência teórico-metodológica no Brasil na época

A Reforma Francisco Campos trouxe a ideia de que a educação é um serviço essencial do Estado e cumpre uma função social (FREIRE, 2011). Simone Freire (2011) apontou que havia conceitos inovadores nos textos da época, sendo que a extensão era pontuada como uma ferramenta de aproximação das universidades com a sociedade. Entretanto, ela é elaborada de forma fragmentada e isolada do ensino e pesquisa, e sua prática resumida a atividades pontuais.

Cabe destacar que, no início da Era Vargas, havia apenas três universidades: Universidade do Rio de Janeiro, Universidade de Minas Gerais, Universidade Técnica do Rio Grande do Sul. Em 1945, chegou a cinco com a criação da Universidade de São Paulo (estadual) e mais uma Universidade do Rio de Janeiro (ROSSATO, 1989). Apesar de não haver uma expansão significativa das universidades nesse período, o Estatuto das Universidades influenciou na estruturação e organização das universidades posteriormente criadas.

Nota-se que, a partir da década de 1930 até o Golpe de 64, houve um vácuo da presença das IES na construção ou reivindicação de elaboração de uma concepção original de Extensão (SOUSA, 1995). Foram desenvolvidas atividades alinhadas ao Estatuto de 1931, como cursos e conferências esporadicamente. Porém, após essa contemplação legal, novamente um vácuo sobre o tema tomou conta dos discursos do Estado, e o Movimento Estudantil organizado assumiu o protagonismo do discurso e da prática extensionista que deveria ser realizada pela Universidade.

Em 1937, os estudantes se organizaram em movimento social e criaram a União Nacional dos Estudantes (UNE). Sousa (1995) contextualizou que sua criação, para além da necessidade de uma estruturação funcional da categoria, de certa forma também estava vinculada ao apoio que o Estado Novo necessitava quanto aos seus interesses de posicionamento alinhado ao fascismo na II Guerra Mundial. Porém, a organização logo se posicionou contrária a isso e combateu ideias fascistas. A autora pontuou que influências políticas de esquerda marcaram a história da organização.

A atuação da UNE superou as ações antes regionalizadas, articulando questões sociais e políticas a nível nacional. No Segundo Congresso Nacional dos Estudantes, em 1938, os estudantes militantes elaboraram o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira. Nele, foram elencadas funções que deveriam ter a Universidade, incluindo “a Extensão como uma função acadêmica” (SOUSA, 1995, p. 48).

Naquele contexto, a Extensão era entendida pelo movimento estudantil como um instrumento capaz de utilizar o potencial das Universidades ao aproximá-la da sociedade, e almejava-se que isso seria operacionalizado, junto de outras propostas, através das Universidades Populares (SOUSA, 1995). Sousa (1995) afirma que as Universidades Populares como uma importante bandeira do movimento estudantil na América Latina pode estar relacionada com o fato de ele ter surgido da aliança com a classe trabalhadora

Essa visão era alinhada com as propostas de Extensão e de Universidade defendidas pelos estudantes na América Latina, evidenciando a influência do Manifesto de Córdoba no movimento estudantil brasileiro. No Manifesto, o objetivo da extensão universitária, ao projetar a cultura universitária para a população e se

preocupar com suas problemáticas, era promover o fortalecimento da Universidade (ROCHA, 1984).

As propostas do Manifesto de Córdoba reverberaram em posicionamentos, discursos oficiais e propostas de estrutura universitária apresentados por estudantes. Lançou-se uma perspectiva de Universidade crítica, com um compromisso social que além da promoção de desenvolvimento fosse capaz de transformar a realidade (SOUSA, 1995).

No que tange à expansão das Universidades, Rossato (1989) listou que, em 1946, foram criadas as primeiras universidades particulares: PUC do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Porto Alegre. Enquanto de 1945 a 1950 são criadas mais três universidades públicas federais, entre 1950 e 1960, criam-se mais quatro federais, seis particulares e 28 IES. O autor também ressaltou que durante a década de 1960 a Teoria do Capital Humano, de Theodore Schultz, foi muito difundida no Brasil. Essa teoria apresentava teses que apontavam a educação como principal investimento do indivíduo para produzir a ascensão social, o que gerou demanda por cursos superiores e uma resposta dos governos na forma de terceirização e privatização do ensino (ROSSATO, 1989).

A partir de 1960, as ações do Movimento Estudantil que ganharam dimensão e que segundo Sousa (1995) podem ser consideradas Extensão Universitária, são o Serviço de Extensão Cultural (SEC), o Movimento Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Universidade-Volante (UNE-Volante). As atividades extensionistas da UNE objetivaram-se, principalmente, nos âmbitos artístico, cultural e político (FORPROEX, 2012; IMPERATORE; PEDDE, 2015) e a Extensão Universitária era entendida como potencial instrumento de libertação da miséria via conscientização do povo (SOUSA, 1995). Eram iniciativas politizadoras de estudantes e de organização de movimentos populares, caracterizadas por Sousa (1995):

a) Serviço de Extensão Cultural: Desenvolvido institucionalmente pela Universidade Federal de Pernambuco, envolveu discentes, docentes e técnicos. A atuação era em diferentes frentes como alfabetização de adultos e campanhas sanitárias.

b) Movimentos de Cultura Popular: universitários, artistas e intelectuais se aliaram à Prefeitura de Pernambuco. Promoveram teatros, núcleos de cultura popular, divulgação de arte popular, mas também alfabetização e educação de base.

Dialogavam com a ideia de Universidade Popular organizando Parques, Praças e Núcleos de Cultura.

c) Centro Popular de Cultura: foi articulado pela UNE, oriundo da articulação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e a Ação Popular, organização política oriunda de divergências dentro da Juventude Universitária Católica (JUC) e tinha atuação na zona urbana. Buscava promover a conscientização das massas através da arte com conteúdo político. Era articulado ao UNE-Volante.

d) UNE-Volante: surgiu para expandir a discussão das ideias levantadas no II Seminário de Reforma Universitária, e assim aumentar a mobilização estudantil. Por onde passava, promovia também os CPC. Era uma adaptação da Universidade-Volante desenvolvida pela Universidade Federal do Paraná.

No I Seminário Nacional de Reforma Universitária, em 1961, foi elaborada a Declaração da Bahia, que dentre tantos pontos que reforçaram a necessidade de uma Universidade democrática e a serviço do povo, houve ênfase em atividades de extensão para exercício de sua função social (SOUSA, 1995). Também contribuíram para as reivindicações do movimento estudantil o II e III Seminários pela Reforma Universitária, realizados no Paraná em 1962 e em Belo Horizonte no ano de 1963, respectivamente.

Em 1961, o termo Extensão estava presente na Lei n 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apareceu uma única vez no texto, como uma modalidade de curso, mencionado junto com cursos de especialização e aperfeiçoamento, que podia ser ofertada por estabelecimentos de ensino superior, delimitando que candidatos aos cursos deveriam corresponder aos requisitos colocados pelas instituições (BRASIL, 1961).

Não foram, portanto, incorporadas as discussões sobre a Extensão Universitária, realizadas pelo movimento estudantil até então, sendo percebida inclusive a possibilidade de restrição do público alvo. Sousa (1995) atentou que, apesar desse registro, o primeiro Plano Nacional de Educação, elaborado em 1962 e que regulou os fundos nacionais, não abordou a Extensão Universitária.

A mobilização estudantil pela reforma universitária foi dando espaço para ações com a perspectiva de revolução política, especialmente em 1963 (SOUSA, 1995). Os militares, porém, instalaram o Golpe de 1964 que deflagrou o período de Ditadura Militar no Brasil. Assim que assumiram o poder, começou a repressão ao

movimento estudantil e outros movimentos populares que se colocavam contrários ao regime.

2.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONSOLIDAÇÃO DO DIFUSIONISMO

Com o Golpe Militar de 64 e a deflagração do período de Ditadura Militar, o Estado assumiu outra postura e passou a coordenar os serviços de Extensão Universitária. A UNE entrou na clandestinidade com a Lei nº 4464 de 09 de novembro de 1964, o que limitou sua atuação e articulação. Sousa (1995, p. 86) afirmou que “A Extensão Universitária, segundo uma concepção de atuação política e social, esteve sempre nas mãos dos estudantes, de forma estruturada, pela presença da UNE.” Ou seja, era a entidade estudantil quem até então tinha esse posicionamento no cenário nacional. Sua prática se posicionava ao lado dos trabalhadores, buscando uma sociedade mais justa.

Com sua clandestinidade, e considerando os posicionamentos revolucionários que a entidade apresentava, outra lógica guiou as atividades de Extensão Universitária durante esse período. O Estado começou a aproveitar a Extensão Universitária para dispersar os estudantes de questões políticas, e a utilizou como instrumento ideológico alinhado à Doutrina de Segurança Nacional (SOUSA, 1995). Isso se deu principalmente por meio de três programas nacionais: Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), Projeto Rondon e Campus Avançado.

Visando garantir que as Universidades assumissem os projetos nacionais em sua estrutura, foram elaboradas normas para a Extensão Universitária no Decreto-Lei nº 252 de 1967, a Reforma Universitária de 1968 e a constituição da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) em 1974, que elaborou o Plano de Trabalho de Extensão Universitária em 1975 (GONÇALVES; VIEIRA, 2015). A abertura para o capital estrangeiro foi uma marca desse período e refletiu também na educação com o Acordo MEC-USAID¹, assinado em 1965 e que perdurou até 1973, influenciando na Reforma de 1968 e reforma do 1º e 2º Graus (ROSSATO, 1989).

¹ Sobre os acordos MEC-USAID recomenda-se a leitura de ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: EDIÇÕES GERNASA, 1 ed. 1968. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.

Gonçalves e Vieira (2015) fizeram o exercício de analisar a Extensão Universitária nesse contexto. Para isso, utilizaram do conceito de representação de Roger Chartier ²e sua abordagem sobre como uma realidade pode ser lida, pensada, entendida e construída de diversas formas. As autoras trouxeram vários elementos que mostram como os projetos e programas deste período apresentavam consonância com a Ação Cívico-Social (ACISO) difundida pelo Manual da Escola Superior de Guerra (ESG). Ao longo do texto, referencio algumas de suas contribuições.

Inicialmente, foram apresentadas duas importantes questões legais que situaram a Extensão Universitária na perspectiva do Estado e, posteriormente, foram apresentados os programas desenvolvidos no período. O termo Extensão apareceu em um texto oficial do Estado governado por militares pela primeira vez no Decreto-Lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967. O artigo 10 manteve as práticas de Extensão nas modalidades de curso e serviço à comunidade, estendendo o ensino e a pesquisa realizados na Universidade, cumprindo assim sua missão educativa (BRASIL, 1967).

Apesar de a UNE estar em clandestinidade até 1968, seguiram o debate sobre educação e a reforma universitária, então, o Governo Militar executou tal reforma, garantindo que fosse alinhada aos seus interesses (SOUSA, 1995). Assim, foi elaborada a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que se fundamentou nos relatórios do grupo de trabalho da reforma universitária, do general de brigada Carlos Meira Matos e do professor norte-americano Rodolph Atcon (ROSSATO, 1989).

O termo “Extensão” apareceu três vezes na Lei 5.540 de 1968, especificamente nos Artigos 17, 25 e 40, sendo as duas primeiras vezes definido na modalidade de curso ofertado pelas IES e na terceira como atividades que “proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;” (BRASIL, 1968a).

A Extensão foi institucionalizada seguindo o modelo europeu de oferta de cursos e não estimulava uma relação com a pesquisa e ensino. O caráter assistencialista do modelo americano também foi incorporado, conforme se observa

² CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

no trecho transcrito. Não foram mencionadas a categoria docente nem a técnica administrativa dentro das atividades. Permaneceu a possibilidade de estabelecimento de critérios e seleção de candidatos para acesso aos cursos de extensão, conforme a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Sousa (1995) avaliou que, com essa Reforma Universitária, houve uma institucionalização da Extensão, mas de forma a retirar o protagonismo e formato de bandeira de luta do movimento estudantil. A autora considerou que a Extensão Universitária retornou aos estudantes como um desafio político, sem condições estruturais para que estudantes a organizem, ou que ela tenha relação com questões da Universidade.

Durante o período de Ditadura Militar, Sousa (1995) entendeu que a Extensão não era vista como inerente ou essencial à Universidade. Com o Estado centralizando a coordenação, retirou-se o caráter político libertário das ações e os estudantes foram incorporados como mão-de-obra do projeto de integração e segurança nacional do Estado (SOUSA, 1995). Uma roupagem mais assistencialista, de atendimento às áreas carentes para seu desenvolvimento foi colocada especialmente pelo Projeto Rondon, em detrimento da posição mais política, social e cultural desenvolvida pelos estudantes até então.

Cabe destacar que, nesse período, a Teoria de Difusão de Inovações elaborada por Everett Rogers, em 1962, foi incorporada em ações de extensão rural, porém suas bases teórico-metodológicas foram utilizadas no âmbito da extensão universitária também, visto que a universidade era colocada como a produtora de conhecimentos.

A Extensão, a partir de uma concepção difusionista, elaborada por Rogers para a extensão rural e incorporada na universitária, propõe uma relação entre a universidade e a sociedade em que os processos de superação dos problemas relacionados à pobreza e a promoção do desenvolvimento se dão a partir da adoção de inovações, que geralmente se expressam em tecnologias e insumos que vão modificar seus sistemas de produção (TOMMASINO; CANO, 2016).

Esse modelo foi resultado de um paradigma científico positivista, que entende a extensão como um processo de transferência tecnológica (TOMMASINO; CANO, 2016). Tecnologia esta produzida dentro de centros de pesquisa, a partir de um modelo cartesiano e positivista de construção do conhecimento. O extensionista

seria um tradutor da linguagem acadêmica e transmissor dos conhecimentos tecnológicos para a sociedade (TOMMASINO; CANO, 2016).

Ele se aproxima de um ideário desenvolvimentista, onde a extensão é reduzida a um produto, levado à comunidade na forma de assistência ou prestação de serviço. A comunidade é entendida como cliente e não como protagonista do processo ou capaz de contribuir com a construção de conhecimentos da academia (FREIRE, 2011).

Um importante espaço de ação extensionista da época foi o Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), criado em 1965, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o objetivo de promover a ação de estudantes em comunidades rurais. Gonçalves e Vieira (2015) relataram que, com a tomada do Estado pelos militares, um de seus idealizadores e então prefeito, Djalma Maranhão, foi preso e a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” desenvolvida no projeto foi extinta. O projeto foi integrado às ações do Estado após uma reformulação de objetivos e metodologias.

Seu criador e, na época reitor da UFRN, Onofre Lopes, apresentou uma nova proposta, fruto de sua reflexão após viagem aos Estados Unidos, alinhada aos ideais de desenvolvimento e segurança nacional, com atuação no combate à pobreza e à subversão (GONÇALVES; VIEIRA, 2015). Rocha (1984) afirmou que no regimento do CRUTAC/RN manifestações político-partidárias eram proibidas, num discurso de neutralidade em relação a ativismos.

O Decreto Lei nº 916, de 07 de outubro de 1969, criou a Comissão Incentivadora dos CRUTAC (CINCRUTAC) dentro do Ministério da Educação e Cultura, que possibilitou a expansão dos CRUTAC para outras Universidades Brasileiras (BRASIL, 1969). Dentre especificações do programa, o item II do Art. 1º citou a extensão dos serviços universitários para o interior, por meio de cursos específicos e atividades que promovam o desenvolvimento humano em sua individualidade, e o desenvolvimento econômico-social do País e à segurança nacional (BRASIL, 1969). As experiências proporcionadas pelos CRUTAC eram dentro da área geográfica de atuação das Universidades (ROCHA, 1984).

O Projeto Rondon foi outro projeto importante da época. Sousa (1995) considerou que esse projeto caracterizou a Extensão Universitária daquele contexto político. Sua idealização nasceu a partir de debates do I Seminário sobre Educação e Segurança Nacional realizado no Rio de Janeiro, em outubro de 1966

(GONÇALVES; VIEIRA, 2015). A primeira ação do projeto foi realizada em Rondônia no ano de 1967, com um grupo de 30 estudantes sob a coordenação de Omir Fontoura e com a presença do professor Wilson Choeri, seu idealizador, sem a presença de militares, utilizando aeronave cedida pelo Ministério do Interior (GONÇALVES, 2017). O nome do projeto era uma homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, um bandeirante com descendência indígena do século XX, que se dedicou à construção de linhas telegráficas pelo interior do Brasil (GONÇALVES, 2017).

Inicialmente foi instituído pelo Decreto nº 62.927, de 28 de julho de 1968, como Grupo de Trabalho “Projeto Rondon”, tendo o custo de suas atividades e a escolha da Coordenação Geral, atribuídos ao Ministério do Interior, ao qual foi diretamente subordinado, tendo sua sede no Rio de Janeiro (BRASIL, 1968b). Sob responsabilidade do Ministério do Interior, foi um projeto criado “(...) fora do terreno da educação e pretendendo influenciá-la” (SOUSA, 1995, p. 102)

Posteriormente, com o projeto amparado pelos decretos e leis, os militares passaram a ser mais presentes, em especial a Força Aérea Brasileira (FAB). Gonçalves (2017), ao escrever sobre essa relação da FAB com o Projeto Rondon, relatou as contribuições no transporte de pessoal para as atividades de campo, o fornecimento de suprimentos e a preparação dos estudantes para adversidades, como por exemplo, os treinamentos para sobrevivência na selva e de condições sanitárias da Região Amazônica.

A partir da implantação dos *Campi* Avançados em 1969, numa proposta de interiorização da Universidade, o Projeto Rondon começou a se integrar às Universidades (SOUSA, 1995). Sousa (1995) situou que o Campus Avançado foi visto, na época, como Extensão Universitária por considerar atuações na promoção do desenvolvimento nos locais de inserção. Eles surgiram das críticas dos participantes do Projeto Rondon da necessidade de uma ação permanente e contínua nas comunidades e não apenas atividades pontuais (GONÇALVES, 2017; SOUSA, 1995).

Gonçalves e Vieira (2017) afirmaram que os *Campi* Avançados tiveram sua criação influenciada por um dos acordos MEC-USAID. Também contextualizaram que o primeiro Campus Avançado foi estabelecido em Roraima, sob responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo o professor Mariano da Rocha, reitor na época, um dos intelectuais que foram para os

Estados Unidos visitar as experiências de atuação das Universidades em áreas estratégicas.

O Projeto Rondon era responsável por definir as estratégias de ação das Universidades nos Campi, a manutenção dos mesmos e transporte de estagiários (SOUSA, 1995). Dentre as atividades desenvolvidas podem ser citadas ações de assistência, seminários e levantamentos, que eram desenvolvidas principalmente nas áreas de saúde, agropecuária e educação. As ações, por serem definidas dentro do Projeto Rondon, estavam alinhadas com a ideologia do Governo Militar, fazendo da Universidade uma replicadora da ordem vigente (SOUSA, 1995).

Alguns problemas enfrentados pelos Campi e o Projeto Rondon, citados por Sousa (1995), foram insuficiência de voluntários e o custo para manter as atividades e estruturas dos Campi. Ela destacou que, apesar de terem criado os Grupos de Tarefas Universitários (GTU), que envolviam estudantes e representantes de departamentos das áreas de atuação na construção de planos de ação, as IES não os liberavam prontamente. Uma tentativa de contornar isso foi a institucionalização dos estágios curriculares e possibilidade de cumpri-los nos Campi.

Em 1970, o Decreto nº 67.505 reformulou o Grupo de Trabalho, passando a ser apenas Projeto Rondon, e definiu seu funcionamento como órgão autônomo de administração direta, gozando de autonomia administrativa e financeira, mas subordinado ao Ministério do Interior (BRASIL, 1970). Para operacionalizar a autonomia financeira foi criado o Fundo do Projeto Rondon (FUNRONDON). Sua sede mudou para Brasília e foram definidas as finalidades básicas do projeto no campo do desenvolvimento e da integração nacional; das atividades complementares de ensino, em coordenação com o Ministério da Educação e Cultura; e do mercado de trabalho e mão-de-obra (BRASIL, 1970).

Os dirigentes do Projeto Rondon, em sua maioria, foram militares alinhados ao nacionalismo e esperava-se que o Projeto impactasse a Universidade, alinhando-a na construção do projeto de desenvolvimento proposto (SOUSA, 1995). Seu lema era “Integrar para não entregar” que, como apontou Gonçalves (2017), expressava as características do governo da época de ideário desenvolvimentista e doutrina de segurança nacional.

Sousa (1995) contextualizou que a lógica de serviço para o desenvolvimento empregado pelo Projeto, foi importada de experiências desenvolvidas em outros países. Originalmente da Inglaterra, expandiu para outros países europeus nas

Universidades Populares, e para os Estados Unidos, nos Land Grant Colleges, sendo esse último a principal referência utilizada no Brasil (SOUSA, 1995).

Em 1975, foi criada a Fundação Projeto Rondon, através da Lei nº 6.310, de 15 de dezembro de 1975. Permanecendo sediada em Brasília, a Fundação foi instituída em seu Art. 1º “com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado”, vinculada ainda ao Ministério do Interior (BRASIL, 1975). Seus objetivos eram no campo do desenvolvimento e da integração nacional; do mercado de trabalho e mão-de-obra; e da pesquisa e preparação de recursos humanos (BRASIL, 1975). A execução de seus programas de desenvolvimento foi prevista com recursos da União e coordenação em conjunto com o Ministério da Educação e da Cultura através dos *Campi Avançados*, os quais serão descritos posteriormente (BRASIL, 1975).

O programa chegou ao fim em 1989, pela Medida Provisória nº 28/89, posterior Lei nº 7.732/89, durante o governo de José Sarney, após retirá-lo das prioridades orçamentárias do Estado num contexto de crise econômica e hiperinflação. Em 2005, durante o governo Lula, o programa teve nova edição ofertada, após solicitação da UNE, em 2003 (GONÇALVES, 2017). Destaca-se que houve, em 1990, a criação da Associação Nacional dos Rondonistas, uma Organização Não Governamental (ONG) que, mesmo no período de sua extinção, manteve discussões sobre os ideais do projeto (GONÇALVES, 2017).

Sousa (1995) considerou que não se pode afirmar que o Projeto Rondon se tratava de Extensão Universitária, visto que ele não era oriundo de iniciativas de dentro da Universidade, nem era ligado às suas questões. Porém, considerou que o Rondon fazia a ponte e criava a oportunidade da Universidade se comprometer com a realidade, deixando de importar cultura universitária de outros países.

Sousa (1995) também ponderou que houve nesse projeto o princípio de se institucionalizar as atividades de Extensão Universitária, e apontou que os Planos Setoriais de Educação e Cultura, que surgiram a partir do início da década de 1970, trouxeram alguns sinais de continuidade dessa institucionalização. No I Plano (1972/1974), através da implantação dos CRUTAC, foi apresentado o Projeto de Integração das Universidades à comunidade (SOUSA, 1995). Já no II Plano (1975/1979), a Extensão Universitária foi incluída no texto, instigando sua ampliação e aperfeiçoamento para cumprir a função renovadora e participante da Universidade, sendo incorporada como atividade regular das IES (BRASIL, 1976).

Uma ação mais efetiva para a institucionalização, segundo Sousa (1995), ocorreu em maio de 1974 com a Portaria nº 289 do MEC e a Portaria nº 398 do MINTER, que criam a Comissão Mista MEC/MINTER. Essa comissão elaborou um relatório para encontrar formas de viabilizar a execução e inter-relacionamento entre programas dos dois ministérios. Nogueira (1999) relatou a influência da CRUB, da Lei 5540, de 18 de novembro de 1968 e da ideologia de desenvolvimento e segurança nacional no relatório da Comissão. A autora atentou também para o fato de que ao conceituar a extensão, “a pouca clareza sobre sua função, leva a considerar como extensão várias atividades totalmente desvinculadas do sistema acadêmico.” (NOGUEIRA, 1999, p. 72).

Do relatório dessa comissão, foi sugerida e, por fim, criada a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) para articular em nível nacional os trabalhos realizados nos CRUTAC e Campis Avançados (ROCHA, 1985; SOUSA, 1995). O objetivo da criação da CODAE, que era vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do MEC, era a elaboração de uma proposta de política nacional de extensão com normas e diretrizes de operacionalização (NOGUEIRA, 1999). Com isso, o MEC passou a ter maiores responsabilidades em relação à extensão universitária.

Então, em 1975, foi elaborado o Plano de Trabalho de Extensão Universitária³. Rocha (1984) considerou o Plano um documento de grande importância, por especificar a operacionalização da extensão. Todavia, frisou que o Plano foi um documento simples e contraditório, que fez generalizações para contemplar a projeção nacional a que se propôs. Essa generalização, de certa forma, acabou abrindo muito o leque do que poderia ser compreendido enquanto extensão, gerando uma sensação de falta de definição do que de fato se entendia como ação extensionista.

Rocha (1984) também relatou que o texto ampliava a participação dos docentes nas atividades extensionistas e reafirmava que a extensão tem um compromisso didático. Cursos, serviços, projetos de ação comunitária, difusão cultural e do resultado de pesquisas são formas previstas para sua execução. Ademais, o Plano de Trabalho de Extensão Universitária definiu a extensão como:

³ Não foi localizada numa versão digital a partir da pesquisa em sites de busca, porém uma versão está anexada em Nogueira (1999).

a forma através da qual a instituição de ensino superior, estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo um influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa (MEC/DAU, 1975 apud ROCHA, 1984).

Nota-se que foi incorporada a perspectiva de que a partir da relação com a sociedade, haveria um retorno, um impacto, de volta para a comunidade acadêmica, considerando ainda que afetava as atividades de ensino e de pesquisa. Foram incluídas organizações e outras instituições como públicos alvos das ações. Nogueira (1999) apontou que, mesmo com a censura e o caráter assistencialista que os militares atribuíram à extensão, a influência de ideias do movimento estudantil, por vezes, apareceu de forma camuflada, como é o caso do termo “retroalimentação”.

A autora também citou a influência de ideias de Paulo Freire no que se refere às percepções sobre as camadas populares nas ações de extensão, passando de uma perspectiva de objeto que sofre uma ação para sujeitos da ação, havendo um processo de comunicação e troca de saberes popular e acadêmico. Isso, porém, ficou só no papel e de forma velada. A proposta de se conceber o estágio curricular como uma possibilidade de ação extensionista, sendo um meio de integração com o ensino e a pesquisa, é considerada um avanço para Nogueira (1999).

O Plano de Trabalho deveria ser executado pelo DAU, por meio da CODAE, e assim o MEC garantiu que ficaria responsável por propor a política de extensão universitária (NOGUEIRA, 1999). Rocha (1984) complementou que o plano, ao colocar as instituições de ensino como as responsáveis pela programação das atividades, fez uma crítica à forma como foi concebido e operacionalizado o Projeto Rondon. Coube, portanto, à CODAE as responsabilidades de programar, supervisionar e avaliar as experiências, ficando apenas a execução sob responsabilidade das Universidades (SOUSA, 1995). Nogueira (1999) criticou a centralidade de controle e poder no MEC.

Sousa (1995) também afirmou que o Plano tratou da operacionalização das ações extensionistas, mas considerou que não avançou na definição de uma concepção. Já Gonçalves e Vieira (2015) consideraram que houve um avanço na concepção ao incluir a dialogicidade nas ações, mas percebem uma coexistência de diferentes concepções. Rocha (1984) e Gonçalves e Vieira (2015) salientaram para o fato de o plano não ter sido definido dentro dos termos “Segurança” ou

“Desenvolvimento”. Nogueira (1999) avaliou que houve uma mistura entre CODAE e o Plano de Trabalho, tendo justificativas e objetivos iguais, e com o Plano sendo concebido para ser executado pela CODAE.

Gonçalves e Vieira (2015) consideraram que o Plano foi utilizado de forma estratégica pelo MEC, ao definir-se como responsável pela coordenação nacional das experiências de extensão. Outrossim, as autoras o perceberam como uma conquista por incluir a perspectiva de retroalimentação com a sociedade. Também o colocaram como um desafio ao passo que instigou maior participação docente e a possibilidade de articulação com o ensino e a pesquisa.

Cunha (1984) apontou que, na busca de redefinição da prática extensionista, a atuação política da CODAE se deu, principalmente, em espaços que proporcionaram a discussão, como capacitações, seminários e encontros regionais. Apesar da atuação da CODAE para promover o Plano, Nogueira (1999) relatou a continuação do modelo de atuação extensionista difusionista, considerando-o sedimentado nas universidades.

Nogueira (1999) relatou que o DAU/MEC, em 1977, intensificou o acompanhamento dos projetos extensionistas desenvolvidos, deixando de seguir propostas do Plano de Trabalho para buscar uma unidade na ação extensionista, visto que as IES estavam encabeçando processos internos de discussão sobre como elas deveriam ser feitas.

Em 1979, a CODAE foi extinta, apesar de que legalmente o órgão não existiu, pois não houve legislação que a regulamentasse, tendo suas formas de atuação definidas no Plano de Trabalho de 1975 (SOUSA, 1995). Com a extinção da CODAE, não houve uma continuidade na articulação, coordenação e aglutinação das propostas de extensão a nível nacional, pois não houve direcionamento por parte do Estado de algum órgão para desempenhar tais funções (SOUSA, 1995). Com isso, as discussões sobre o tema também ficam sem uma coordenação nacional, mas mantêm-se a níveis locais e regionais e em publicações acadêmicas (NOGUEIRA, 1999).

A prática extensionista das IES, durante os governos militares, seguiu as orientações do Estado, segundo Sousa (1995). Entretanto, vale considerar que, em 1966, foi criado a partir de uma indicação do Governo o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), tendo influências do norte americano Rudolph Atcon, que defendia uma interligação entre as funções da Universidade, sendo elas

o ensino, a pesquisa e a extensão (NOGUEIRA, 1999). Em 1976, na sua XXIII Reunião Plenária definiu a Extensão como:

o instrumento da íntima comunicação da Universidade com a Comunidade. É a Universidade flexível, a Universidade laboratório vivo, livre para viver e atuar no fato contemporâneo. Extensão é a projeção da Universidade ao meio, com o oferecimento de conhecimentos teóricos e práticos para o consumo das comunidades, sob a forma de treinamento supervisionado, e simultânea prestação de serviços. É a definição da efetiva posição tridimensional da Universidade Moderna. (CRUB, 1976 apud SOUSA, 1995 p. 148)

A Extensão foi apresentada no texto ainda numa perspectiva de prestação de serviço e, mesmo incorporando-a como instrumento de comunicação, desenhou tessituras de relações em apenas uma direção: da Universidade para a comunidade. Sousa (1995) relatou que a criação do CRUB não impactou expressivamente as práticas extensionistas por parte das IES, que seguiram com as atividades nos CRUTAC e em parceria com o Projeto Rondon nos *Campi Avançados*.

Por conta da clandestinidade, houve um hiato na atuação da UNE, até sua manifestação contra o governo militar em 1977 e sua reativação no Congresso de Salvador em 1979. Seu retorno, porém, não contou com ações tão significativas em comparação com seu passado de mobilizações e execução de projetos e políticas nacionais, sendo reduzidas a aparições pontuais e contextualizadas (SOUSA, 1995).

Sousa (1995, p. 87) caracterizou que “A presença discente na Extensão Universitária, neste período, principalmente pós-68, deixou de ser vanguarda e tornou-se caudatária das diretrizes do Estado e das IES.” O exercício de reflexão e a construção de uma concepção de Extensão ficaram de lado. As ações extensionistas foram encaradas como tarefas que deviam ser cumpridas com base na orientação dada pelo Estado ou IES (SOUSA, 1995).

2.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA CRÍTICA: PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

Com a abertura democrática, foram desencadeadas discussões no meio acadêmico sobre a Universidade como instituição pública, enquanto a sociedade civil lhe demandou uma atuação mais compromissada com a população, em especial com setores menos favorecidos (NOGUEIRA, 1999). Nogueira (1999) mencionou a presença da ideia de articulação entre as atividades acadêmicas nos

discursos das categorias do meio acadêmico e em documentos oficiais das décadas de 1980 e 1990.

Durante a década de 1980, o país se encontrava em processos de intensa mobilização social em lutas pela democratização do país. Em 1978, foi criada a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras – FASUBRA e, em 1981, a Associação de Docentes de Ensino Superior – ANDES, que elaboraram diversas pautas de reivindicação (NOGUEIRA, 1999). Em 1985, com a Lei nº 7395 de 31 de outubro de 1985, a UNE voltou à legalidade.

A luta por democracia refletiu em vários espaços da vida social. Nogueira (1999) relatou que a implantação do sistema de consulta direta à comunidade universitária para escolha da reitoria gerou uma mudança nas relações de poder dentro das IES, impactando também na relação de poder com o governo federal, na medida em que passou a reconhecer e nomear com base no resultado da consulta da comunidade universitária.

Dentro do meio acadêmico, as discussões se centraram na autonomia universitária e no compromisso social da Universidade (NOGUEIRA, 1999). Partindo da afirmação de Sousa (1995, p. 11), de que “As Universidades sempre serviram a alguém, fosse no ensino, na pesquisa ou na extensão; sempre mantiveram um compromisso com algum grupo do seu meio social”, percebe-se que esse foi um momento de crítica e reivindicação de que ela estivesse alinhada aos interesses sociais do conjunto da população.

Semelhante ao que ocorreu em Córdoba, a Extensão ganhou destaque como instrumento de cumprimento da Função Social da Universidade. Tinham uma maior convicção de que a atuação extensionista deve ser indissociada do ensino e da pesquisa, sendo uma atividade acadêmica de democratização do conhecimento produzido dentro das Universidades, com capacidade de atender às demandas mais urgentes da população (NOGUEIRA, 1999). Quando se pensou a extensão enquanto uma atividade acadêmica, ela foi colocada ao lado do ensino e da pesquisa.

Em 1985, foi elaborado o relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior” pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, que o apresentou ao Ministério da Educação. O relatório fez algumas menções à extensão, mas em especial a considerou essencial à sociedade moderna e atribuiu a

desconexão da Universidade Brasileira com a realidade do país à falta de atividades de extensão (MEC, 1985).

Em 1986, o MEC criou então o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior – GERES, para elaboração de uma proposta operacional de implementação das recomendações contidas no relatório. O grupo propugnou dois tipos de instituição, um com e outro sem a pesquisa como atividade – fim. Com isso, extinguiria a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dentro das IES federais (NOGUEIRA, 1999). Devido às reações da comunidade acadêmica em nível nacional, as propostas do GERES não foram implementadas (NOGUEIRA, 1999).

Em 1987, foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX. Nogueira (1999) destacou que o Fórum foi resultado de um processo de articulação em nível nacional de debates acerca da extensão que estavam acontecendo dentro das universidades e em articulações regionais. Neste período, o movimento docente foi um importante protagonista e articulador da Extensão Universitária, em especial aqueles que assumiram Pró-Reitorias de Extensão dentro de IES públicas.

Em dezembro de 1985, houve o Encontro de Pró-Reitores de Extensão do Norte do País, com o tema de integração da universidade no contexto regional. A partir do encontro, foram definidos alguns princípios básicos referentes à ação extensionista. Dentre eles, configurava a indicação de registro das ações de extensão em documentos formais, visando o reconhecimento formal delas e valorização de quem participa das atividades; o fomento à interdisciplinaridade; e o dever do governo em alocar recursos para que as universidades realizem atividades de extensão, gozando de autonomia na gestão desses recursos (NOGUEIRA, 1999).

Criou-se um grupo que, segundo Nogueira (1999), atuou como um fórum de extensão das Universidades da Amazônia Legal, tendo a interiorização das universidades para formação de professores de ensino fundamental e médio como linha de frente do trabalho. Foi criado o Projeto Norte de Interiorização, em que as Universidades da região norte deveriam resgatar os valores regionais, adaptando os currículos àquela realidade (NOGUEIRA, 1999).

Em abril de 1987, a Região Nordeste pioneiramente criou formalmente um fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste, sendo um de seus objetivos a formulação de diretrizes e uma política de extensão para ser implementada na região (NOGUEIRA, 1999). No segundo encontro, em setembro de

1987, foi elaborada a Carta de Fortaleza que reforçou a importância da institucionalização efetivamente das ações de extensão, recomendando a criação ou reativação de órgão no MEC que proporcionasse referência e apoio em uma política de extensão, o fortalecimento de fóruns regionais e a necessidade de um Fórum Nacional (NOGUEIRA, 1999).

No mesmo ano, também ocorreram reuniões de Pró-Reitores na Região Sudeste. Como desdobramento, eles organizam um encontro regional para discutir conceitos, institucionalização e financiamento, que resultou na Carta de Ouro Preto. No que tange à institucionalização, foi recomendada a criação de um órgão exclusivo para a extensão, com mesmo status daqueles responsáveis pelo ensino e pela pesquisa (NOGUEIRA, 1999). Também expôs a necessidade de bolsas para estudantes, assim como existia para pesquisa e iniciação científica, e distribuição igualitária dos recursos orçamentários da universidade entre ensino, pesquisa e extensão (NOGUEIRA, 1999).

Na Região Sul já ocorria com regularidade anual, desde 1983, os Seminários de Extensão Universitária da Região Sul – SEURS, que agregavam IES públicas e privadas. A partir dos encontros, os participantes desses Seminários recomendaram a elaboração de normas de estímulos à participação em atividades de extensão, definindo carga horária para docentes e a preferência de participação discente através de estágios curriculares (NOGUEIRA, 1999).

Ao analisar os documentos, Nogueira (1999) percebeu o forte apelo regional nas Regiões Norte e Nordeste, sendo a primeira com foco na interiorização para formação de professores e a segunda na promoção de cultura. Nas Regiões Sul e Sudeste, apesar de demarcarem o compromisso com a sociedade local, não teve esse caráter enaltecido das características e valorização dos costumes regionais. A criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Região Centro-Oeste ocorreu em 1989, após a criação do FORPROEX.

Era evidente a necessidade de uma articulação nacional. Assim, foi realizado o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em novembro de 1987, na cidade de Brasília, com a presença de 33 universidades públicas. Foi criado o FORPROEX, com coordenação nacional e cinco coordenações regionais. Como bem salienta Nogueira (1999), o fato de o encontro ter sido promovido pela Universidade de Brasília – UNB, e não ter sido uma reunião

oficial convocada por algum órgão, mas mesmo assim ter recebido vários representantes, foi uma demonstração da necessidade de uma articulação nacional.

Ao passo que Ensino e Pesquisa já tinham políticas próprias, financiadores e interlocutores institucionais, a extensão se encontrava num processo recente de institucionalização carecendo desses itens. Assim, o FORPROEX foi criado também, segundo Nogueira (1999), de uma necessidade institucional. A autora também elencou como fator desencadeador dessa articulação nacional a disputa de poder dentro das IES, sendo estratégico um grupo para discussão e fortalecimento das Pró-Reitorias de Extensão.

Já no I Encontro elaboraram um documento que foi encaminhado ao MEC e que deveria ser amplamente divulgado dentro das IES. Nele houve a primeira formulação do Fórum sobre o conceito de extensão: “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”. (FORPROEX, 1987).

Nogueira (1999, p. 154) considerou que o conceito decorreu de “uma nova visão do trabalho acadêmico que passa aqui a ser visto como um processo orgânico e contínuo produzido coletivamente” e ponderou que é importante e indispensável a relação com a sociedade, pois “todo o conhecimento científico, tecnológico e filosófico produzido na academia precisa ser testado, realimentado e reformulado mediante o confronto com a realidade.”.

Conceitualmente, o documento também caracterizou a Extensão como uma via de mão-dupla que proporciona a práxis do conhecimento acadêmico e que, a partir do fluxo de troca de saberes, produz um conhecimento confrontado com a realidade. Além de dialético, ressaltou o caráter interdisciplinar e a integração com o ensino e a pesquisa sendo, portanto, indispensável na rotina universitária. Reforçou que a extensão é um instrumento para cumprir a função social da universidade, mas que também proporciona credibilidade à instituição.

Percebe-se que, já nesse primeiro encontro havia um entendimento dos docentes em nível nacional sobre a necessidade de instituir uma prática extensionista robusta e complexa, bem como uma percepção da necessidade de diálogo entre a produção acadêmica e as problemáticas da população. Era uma percepção já visualizada nas ações do movimento estudantil na década de 1960 e também timidamente apresentada no Plano de Trabalho de 1975. Dialoga também

com o conceito que estava sendo articulado nas Universidades da América Latina desde o Manifesto de Córdoba, chamada de Extensão Crítica por Tommasino e Cano (2016).

A extensão crítica teve origem, então, na América Latina e está intimamente associada aos movimentos sociais operários, camponeses, estudantes, entre outros, que protagonizaram os processos de emancipação de contraposição às ditaduras nas décadas de 1970 e 1980 (TOMMASINO; CANO, 2016). Os aportes teóricos que fundamentaram a concepção advêm dos trabalhos de educação popular de Paulo Freire e de pesquisa-ação participativa de Orlando Fals Borda.

O trabalho de Freire “Extensão ou Comunicação?” (1983) teve como foco agrônomos e técnicos agrícolas que atuam na extensão rural. As problematizações feitas ao termo, sua origem e utilização histórica, foram incorporadas ao debate de extensão universitária. O autor propôs a mudança do termo extensão, que “estende alguma coisa *a* ou *até alguém* que recebe o conteúdo do objeto da ação” (FREIRE, 1983, p. 11), para o termo comunicação, que envolve um diálogo e sujeitos ativos em ambas as partes do contexto.

Considerando que a extensão em perspectiva de comunicação envolve conhecimentos, Freire (1983) afirmou que extensionistas são também educadores e, por isso, precisam se apropriar de certos conceitos da educação, principalmente do processo de ensino-aprendizagem. Seguindo, o autor defendeu que o trabalho educador realizado deve ser emancipatório e deve incentivar a participação ativa da comunidade no desenvolvimento de alternativas para superação de suas problemáticas.

Foi inovador no cenário brasileiro que as IES, na figura dos representantes das Pró-Reitorias, assumissem uma concepção de diálogo com essas perspectivas, a apresentando e a defendendo dentro do Estado. Pois, como reconstruído nas seções anteriores, os modelos Europeus e Norte-americanos, com cursos e prestação de serviços, foram adotados e garantidos legalmente como modalidade de extensão até então. Alternativas mais populares estiveram mais relacionadas com ações do movimento estudantil, dando um caráter militante à prática.

Com esses modelos coexistindo nas universidades, a ação extensionista era muito diversificada entre as IES, por isso era necessária uma política que orientasse e proporcionasse uma unidade no entendimento conceitual. Nesse contexto, foi criado então o Fórum com o propósito de elaborar uma Política de Extensão. Foram

estabelecidos objetivos para sua atuação que são agrupados por Nogueira (1999) em três linhas: formulação de políticas e diretrizes de atuação, visando fortalecimento e articulação entre as IES; articulação com outros órgãos; e divulgação das atividades de extensão.

Nogueira (1999) apontou que a atuação inicial do Fórum de fato contribuiu na construção de certa unidade entre as ações extensionistas dentro das IES e no fortalecimento das ações dentro delas. Foi nesse contexto que a Constituição de 1988 tornou o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão obrigatório nas universidades (BRASIL, 1988). A constitucionalização da indissociabilidade foi outro importante passo no processo de institucionalização da extensão, definindo que extensão deve ser um componente de semelhante status ao do ensino e da pesquisa na estrutura das Universidades Brasileiras.

A discussão sobre a indissociabilidade avançou no Fórum no sentido de superação da perspectiva de um tripé que compõe a Universidade (NOGUEIRA, 1999). Essa perspectiva de certa forma coloca as atividades acadêmicas isoladas, podendo até ser complementares. O que se esperava, de fato, era uma relação próxima e mútua, em que uma influi diretamente na outra. A Extensão como articuladora do ensino e da pesquisa às demandas sociais. Porém, mesmo após esse amadurecimento houve dentro do próprio fórum quem voltasse a utilizar o termo, isso decorreu da rotatividade de componentes do Fórum com o fim dos mandatos administrativos (NOGUEIRA, 1999).

Quanto ao CRUB, Nogueira (1999) afirmou que a relação entre as duas entidades era movida pela intenção de integração, com participação recíproca nas reuniões formais. O CRUB aprovou o conceito de extensão elaborado pelo Fórum, considerando-o contemporâneo e um avanço por trazer maior definição e clareza conceitual, e se manifestou formalmente junto ao MEC referendando propostas elaboradas pelo Fórum.

Porém, a autora contextualizou que, quando criada a Associação de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, o Fórum passou a ter interlocução prioritariamente com ela, constituindo-se como um órgão consultivo das Câmaras de trabalho do órgão. Ela apontou que a defesa da universidade pública foi a questão principal que proporcionou uma aproximação e consolidação dessa parceria.

Após 1989 ter sido um ano turbulento, com eleições presidenciais e um período de greve nas instituições federais de ensino superior, 1990 foi marcado pelo início do governo Collor de Mello. Ao assumir a presidência, passou a ameaçar a manutenção e permanência da universidade pública ao colocá-la como vilã dos gastos públicos (NOGUEIRA, 1999).

Mesmo em meio a esse cenário, o Fórum conseguiu promover reuniões e encontros, porém houve atrasos nos encaminhamentos do IV Encontro Nacional por conta da crise que se aprofundou nas universidades públicas brasileiras, requerendo a atuação do meio acadêmico na manutenção das instituições e preservação dos corpos técnicos (NOGUEIRA, 1999).

Nogueira (1999) relatou a relação do FORPROEX com o MEC e caracterizou-a como instável, pelo menos até 1993. Desde o I Encontro Nacional foi tirada a deliberação de se buscar uma integração com órgãos e ministérios, em especial o MEC, havendo do II Encontro as reivindicações de um órgão dentro do Ministério que fosse responsável pela extensão, de um fundo de financiamento para programas e projetos e de um programa de bolsas de extensão para discentes (NOGUEIRA, 1999). Apesar de o MEC ter se mostrado disposto, as reivindicações não foram atendidas, mas o Fórum passou a ser reconhecido como interlocutor legítimo das IES públicas (NOGUEIRA, 1999).

Nos anos seguintes, Nogueira (1999), a partir dos documentos dos Encontros Nacionais, ilustrou que o FORPROEX seguiu cobrando do MEC um apoio político, financeiro e administrativo, na perspectiva de uma atuação conjunta com as IES públicas no que se refere à Extensão Universitária. Em 1990, durante o Governo Collor, até houve a criação de um grupo de trabalho, composto por representações do MEC, do FORPROEX e nomes reconhecidos nacionalmente, para analisar a extensão universitária brasileira e apresentar propostas. Porém, não foram observados desdobramentos das recomendações (NOGUEIRA, 1999).

Após vários diálogos, trocas de ministros e retomada de negociações, as reivindicações tiveram desdobramentos somente em 1993 quando Murílio Hingel assumiu o MEC e direcionou que o Departamento de Política de Ensino Superior - DEPES trataria sobre as questões referentes à extensão universitária (NOGUEIRA, 1999). A responsável pelo DEPES, Prof.^a Maria José Feres convidou os coordenadores do Fórum para discutir a finalização dos projetos de Iniciação

Profissional e de Interiorização dos Profissionais Recém Formados (NOGUEIRA, 1999).

Assim, os anos de 1993 e 1994 foram de uma boa relação com o MEC. Houve a criação da Comissão de Extensão Universitária; do PROEXTE – Programa de Fomento à Extensão Universitária⁴ e também do Comitê de Extensão, para estabelecer critérios de avaliação de projetos submetidos ao PROEXTE (NOGUEIRA, 1999).

O PROEXTE foi elaborado pela Comissão de Extensão Universitária (criada pela Portaria nº 66/SESu/MEC em abril de 1993), sendo ela composta pelos coordenadores nacionais e regionais do FORPROEX, diretor do DEPES e o Chefe da Divisão de Graduação e Extensão – DIEG- do DEPES/ SESu/ MEC (NOGUEIRA, 1999). Lançado em 1995, a criação do Programa foi significativa e importante no processo de institucionalização da extensão pelo Ministério da Educação, sendo financiado com recursos do MEC e elaborado segundo as diretrizes do Fórum.

Só receberam recursos os projetos que estavam em acordo conceitual e alinhados às diretrizes estabelecidas pelo Fórum, o que ajudou na consolidação, validação e legitimação do trabalho político realizado por ele. Foram inscritas 128 propostas, sendo que cada IES poderia submeter apenas uma, onde no processo de seleção foram priorizadas ações orientadas à promoção de processos de autonomia social, rompendo com dependências, sejam elas econômicas, culturais ou políticas. (NOGUEIRA, 1999).

Nogueira (1999) relatou que durante a troca de governo em 1995, setores do MEC e o Fórum Nacional preocuparam-se em garantir e manter o PROEXTE, empenhando-se em institucionalizá-lo como rubrica orçamentária do MEC. Assim, no final de 1994, se tomou uma medida administrativa e política, colocando o Programa de Integração da Universidade com o Ensino Fundamental em âmbito da Comissão de Extensão, integrado ao PROEXTE.

Com a troca de governo, nova apresentação foi feita ao MEC, iniciando novo processo de negociação que, apesar dos esforços e articulações, não conseguiram manter os recursos para o PROEXTE, mas envolveram a SESu (Secretaria de Educação Superior) na elaboração do Programa Universidade Cidadã e do Plano Nacional de Extensão Universitária (NOGUEIRA 1999).

⁴ A versão do PROEXTE de 1995 está disponível nos anexos de NOGUEIRA (1999).

O Plano Nacional de Extensão Universitária⁵ foi elaborado em 1998 e publicado em 1999. Iniciando com uma contextualização da Universidade e da extensão no Brasil, apontou a importância do plano para dar unidade aos programas de extensão desenvolvidos e o reconhecimento pelo poder público de que a concepção elaborada extrapola a atividade extensionista, abordando uma perspectiva de universidade cidadã. Como em outros momentos, o documento indicou o estágio curricular como um instrumento de viabilização da participação discente com sua prática profissional em atividades extensionistas, sendo recomendada sua obrigatoriedade e oferta desde o primeiro semestre.

O Plano salientou, porém, que a ação da Universidade na sociedade não substitui a ação e função do Estado. Trata-se de uma relação para produção de saber acessível e contextualizado com a realidade. Foram elaborados onze objetivos, que contemplavam o reconhecimento e fortalecimento das atividades extensionistas, comprometidas com as necessidades da população, em especial setores menos favorecidos.

As metas foram orientadas no sentido de promover organização e articulação com a sociedade. Dentre as organizativas, foram propostas: a criação de um Sistema de Informações, com implantação de um Banco de Dados; elaboração de um Programa Nacional de Avaliação da Extensão Universitária, apoiado e financiado pelo MEC; definição de linhas prioritárias de extensão dentro dos departamentos das universidades; adoção de indicadores quantitativos e qualitativos para dar subsídio à alocação de recursos; institucionalização via integralização curricular; e instituição de um Programa Nacional de Fomento à Extensão - Custeio e Bolsas de Extensão, alinhados às diretrizes elaboradas pelo Fórum.

Todas as metas possuíam um prazo para alcançá-las. O desenvolvimento do Plano foi previsto ser desenvolvido a partir da elaboração de um perfil geopolítico das regiões, indicando as demandas sociais; um programa nacional que defina as áreas e linhas temáticas prioritárias; definição de projetos interinstitucionais. Ademais, estava prevista a elaboração e proposição de um sistema para avaliação das metas contidas no plano.

Caracterizava-se, portanto, como um plano com direcionamentos bem específicos, demonstrando maturidade e estratégia do Fórum. Na reafirmação dos

⁵ Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

conceitos e diretrizes formuladas, seguiu fortalecendo seu posicionamento na busca por unidade e alinhamento das atividades desenvolvidas nas IES públicas. Nogueira (1999) apontou que na elaboração do Plano não se percebeu um envolvimento do MEC como no PROEXTE, o que era compreensível ao passo que abarcaram dois governos distintos. Isso salienta a importância do Fórum em consolidar e manter o nível das discussões, dialogando com as IES para que novas gestões de Pró-Reitorias de Extensão consigam se inserir, proporcionando continuidade nesse processo.

3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA

A partir do estudo da Extensão Universitária no Brasil, realizado no primeiro capítulo, percebe-se que, a importação de modelos universitários e a construção de processos endógenos questionadores da Universidade, refletiram na concepção de Extensão Universitária assumida por diferentes grupos sociais em determinados contextos políticos.

Neste capítulo, proponho, então, analisar a Extensão Universitária no contexto contemporâneo, marcado por reflexões e iniciativas de curricularização da extensão. Inicialmente, apresento e discuto a concepção de extensão presente nos discursos oficiais atuais. Num segundo momento, analiso a obrigatoriedade legal da curricularização da extensão e algumas considerações sobre esse processo. Por último, faço uma análise das abordagens de extensão universitária em Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das três instituições pesquisadas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPeL).

3.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA A SERVIÇO DA SOCIEDADE

Durante a década de 1990, as agendas presidenciais foram marcadas por propostas de reformas estruturais, em que a privatização e os preceitos neoliberais repercutiram nas instituições universitárias. Aliás, essa onda neoliberal repercutiu em todo o mundo. Organismos, como o Banco Mundial, incentivaram a desvinculação do ensino superior como responsabilidade do Estado, ficando a cargo de empresas privadas de ensino (FREIRE, 2011). A consequência desse processo foi o sucateamento das universidades públicas e do ensino por elas executado.

Atendendo às lógicas de mercado alinhadas à manutenção do sistema capitalista, cursos foram ofertados com o intuito de atrair “compradores” e gerar lucro, sem grande comprometimento com a qualidade do serviço ofertado, preocupação com o desenvolvimento científico nacional ou expectativa de superação dos problemas sociais. Porém, com o movimento pela democracia articulado, os debates sobre a universidade e seu papel na sociedade foram retomados e aprofundados como uma resposta.

O cenário político mudou com as eleições presidenciais de 2002. A vitória e posterior reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva, seguido pela eleição de sua sucessora, a presidenta Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores, houve um aceno positivo a questões populares e maior diálogo com movimentos sociais. Imperatore e Pedde (2015) caracterizam que no intervalo 2003 a 2014, as propostas para o ensino superior foram alinhadas ao novo-desenvolvimentismo e ao pacto social redistributivo.

Durante tais mandatos foram desenvolvidos programas de estímulo ao ingresso no ensino superior, como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶. Como resultado dessas políticas, houve um aumento de vagas e de instituições. Também foi criada a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), representando um avanço na democratização do acesso à universidade.

A participação popular nos rumos da Universidade, o aprimoramento das relações entre diferentes instituições e a cooperação internacional, em especial a América Latina, foram incentivadas nos últimos anos, trazendo diversidade e integração. Nesse contexto, o FORPROEX se fortalece e consolida sua importância nas discussões sobre Extensão Universitária.

Uma importante conquista do Fórum foi a criação da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), elaborada a partir do Plano Nacional de 1999, publicada em 2012 após três anos de reflexões e discussões. O documento apresentou um breve histórico da Extensão Universitária no Brasil, fez reflexões sobre a Universidade, conceituou e estabeleceu diretrizes, princípios e objetivos para a Extensão Universitária no Brasil.

Os representantes do FORPROEX esperavam que a Política fosse utilizada como “instrumento efetivo na (re)formulação, implementação e avaliação das ações de Extensão Universitária.” (FORPROEX, 2012, p. 08). Ou seja, a política foi formulada com o objetivo de dar um aparo em diversas etapas que compõem o processo das atividades extensionistas, respeitando a autonomia das Universidades, suas políticas internas e especificidades locais. Nos objetivos foram expressos vários elementos com a perspectiva de fortalecimento da Extensão Universitária.

⁶ Cabe salientar que existem críticas e defesas desses programas, no que tange seu caráter popular e alinhamento ao mercado.

Dentre eles, está a reafirmação da extensão enquanto um processo acadêmico indispensável na formação discente, na qualificação docente e no intercâmbio com a sociedade; conquistar reconhecimento perante a sociedade e o Poder Público; contribuição para a solução de problemas sociais; estímulo a atividades que estabeleçam relações multi, inter e/ou transdisciplinares; participação das Universidades na elaboração de políticas públicas; propiciar inovações na forma de se produzir e socializar conhecimentos; defesa de financiamento público para as ações; incorporar a extensão nos parâmetros de avaliação institucional; etc.

Assim como outros elementos do documento, os objetivos reafirmam posicionamentos já presentes no Plano Nacional de 1999, em outros discursos oficiais e relatórios de encontros do Fórum. Percebe-se, com isso, a busca por continuidade das discussões, mesmo com a rotatividade dos membros. Conceitualmente, houve uma síntese de elementos já considerados anteriormente, como a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, a interdisciplinaridade, o caráter processual em diversas dimensões e o potencial transformador da realidade:

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. 12)

Conceitualmente, foi agregado o caráter político no processo extensionista. Gadotti (2017) identifica que o FORPROEX tem buscado superar a visão assistencialista e tornar a concepção de extensão como comunicação norteadora da práxis universitária. Através dos relatórios e diretrizes, foram associadas à extensão a educação popular, a prática emancipatória e a valorização do saber popular. A aproximação com a comunidade, aliada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, busca refletir em uma mudança nos paradigmas do projeto político-pedagógico da Universidade.

O conceito elaborado pelo FORPROEX possui a incorporação de pensamentos de Paulo Freire, apesar de não citá-lo na Política Nacional. Freire (1983) é internacionalmente conhecido por sua crítica ao termo extensão. Ele quem propôs o uso da noção de comunicação, em que a partir do diálogo entre extensionistas e pessoas da comunidade ocorre um processo de troca de saberes, propiciando a produção de um novo conhecimento. A partir de sua proposta de alteração do termo, de extensão para comunicação, Freire discutiu a dimensão

educacional que também compõe esse processo, e agregou seus pressupostos de Educação Popular.

Com a definição de diretrizes e explicação das mesmas, foi proporcionado um maior amparo teórico às Universidades sobre como deveriam ser realizadas as ações extensionistas, contribuindo para uma maior articulação entre as instituições. Foram, então, apresentadas e discutidas as diretrizes orientadoras das ações extensionistas, a saber: a) Interação Dialógica; b) Interdisciplinariedade e interprofissionalidade; c) Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; d) Impacto na formação do estudante; e e) Impacto e Transformação Social.

O FORPROEX (2012) ao elaborar sobre cada diretriz explicitou que a *Interação Dialógica* faz referência à chamada via de mão dupla, à troca de saberes popular e acadêmico. Indica-se que essa diretriz se efetiva na prática com o uso de metodologias participativas, observando que ela também orienta a ética do processo, direcionando que as relações interpessoais devem ser pautadas no diálogo.

Já na diretriz composta pela *Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade*, o documento apresentou esses elementos como necessários e estratégicos para confrontar a complexidade que as problemáticas sociais apresentam. Propôs-se uma combinação de generalidades e especificidades de diversas áreas do conhecimento, ampliando os aportes teóricos e operacionais para propor alternativas de atuação. Isso seria uma superação dos modelos tradicionais, que ora são especialistas ora são generalistas demais.

A *Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão* já é reconhecida constitucionalmente. Colocando-a como uma diretriz, isso é reafirmado e pauta-se a necessidade de uma mudança no modelo educacional e forma de se fazer pesquisa, para que todos esses processos ocorram simultaneamente, expandindo o ambiente de aprendizado para além dos laboratórios e salas de aula. Com a premissa de protagonismo dos indivíduos envolvidos, estudantes ganham autonomia para conduzir sua formação profissional, mas também cidadã. Orientou-se à produção de publicações, nos mais diversos formatos, a partir das experiências extensionistas e estimula-se que a Pós-Graduação também incorpore a indissociabilidade para conduzir seus programas.

Quanto ao *Impacto na Formação do Estudante*, a diretriz se efetiva quando são proporcionadas experiências com as problemáticas sociais contemporâneas e

contato com diferentes teorias e metodologias (FORPROEX, 2012). Segundo Deus (2020, p.78), “há uma latente necessidade de profissionais com outras competências, que vão além da técnica, que contribuam na promoção do desenvolvimento da sociedade em todas as suas dimensões.”. É nesta lacuna que se insere a extensão na formação estudantil. O contato direto com as problemáticas sociais desenvolve competências de diálogo e capacidade de articulação, para criação de alternativas inovadoras na solução de problemas.

Martins (2008) apresentou a Extensão como uma oportunidade de formação integral, mas também de solidariedade. Partindo de estudos que sugerem a necessidade de mudança paradigmática na educação contemplando aspectos de auto-conhecimento e sensibilização, a extensão proporcionaria aos estudantes vivências que provocam reflexões sobre caráter, ética, solidariedade, responsabilidade e cidadania.

Martins (2008, p. 206) salientou que “a solidariedade deve ser imediata e com recursos existentes”. Não deve ser confundida com assistencialismo, que negligencia a criticidade sobre as origens dos problemas e desigualdades. Segundo a autora “a participação efetiva em projetos de extensão de ações sociais pretende possibilitar a vivência do amor, o conhecimento de si mesmo e do outro.” (MARTINS, 2008, p. 207).

Ao abordar a diretriz de *Impacto e Transformação Social*, o FORPROEX (2012) coloca que ela constitui o resultado obtido com a ação extensionista, cumprindo o compromisso da Universidade com o desenvolvimento social e regional. Cabe ressaltar que, além da sociedade e dos atores envolvidos, a Universidade também deve sair impactada e transformada desse processo. Isso é possível tendo em vista a diretriz de interação dialógica. Com essa diretriz, espera-se ainda que as ações tenham racionalidade impressa e saibam priorizar questões de atuação, abrangendo-a suficientemente para garantir que o processo corrobore efetivamente na solução da problemática social.

A relação com os movimentos sociais é incentivada no Plano Nacional de Extensão Universitária, presumindo que dessa interação novos valores, saberes e interesses são apreendidos pela Universidade (FORPROEX, 2012), o que qualifica a formação profissional e cidadã de estudantes. Também é considerada a capacidade dos movimentos em expressar os interesses de segmentos que se encontram em

situação de vulnerabilidade ou exclusão, segmentos esses prioritários para as ações extensionistas (FORPROEX, 2012).

O movimento social é um fenômeno contemporâneo e inovador no tipo de participação popular na política que ele constrói. Desde seu surgimento e aumento exponencial nos anos 1960, diversos teóricos buscam compreender e desenvolver teses que os caracterize. Compartilho da visão de Tilly (2010), que entende os movimentos sociais como um fenômeno político, um veículo que as pessoas criaram para participarem da política. Assim, é de grande pertinência o diálogo com essas formas de organização social. Etcheverry e Rey (2022) apontam que há particularidades nos movimentos sociais latino-americanos, mas que ainda não há proposições teóricas que deem conta de explicá-los, mas já há tentativas de formulações. Orienta-se que essa relação

deve estar pautada pela competência, espírito crítico e autonomia, mas deve também buscar preservar a autonomia desses movimentos, estabelecendo com eles relações horizontais, de parceria, renunciando, assim, a qualquer impulso de condução ou cooptação. (FORPROEX, 2012, p. 47).

Outra potencial frente de ação é na articulação com políticas públicas. Salientando que a universidade não deve substituir o papel do Estado, mas auxilia nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas, contribuindo com espírito crítico e autonomia (FORPROEX, 2012). Também é uma forma de viabilização das ações universitárias,

ao incrementar o grau de coerência de políticas, programas e projetos públicos e assegurar fontes estáveis para seu financiamento, garantem-se a sustentabilidade financeira e a continuidade das ações de Extensão Universitária a eles vinculadas. (FORPROEX, 2012, p. 44).

A PNEU orienta que essa articulação deve ter como foco a superação da situação de exclusão e de vulnerabilidade social de segmentos nessas condições, pautando-se nos eixos integradores: Área Temática, Território e Grupos Populacionais (FORPROEX, 2012). São definidas oito áreas temáticas para serem focadas por políticas sociais: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; e Trabalho (FORPROEX, 2012). Tendo como prioridades:

- Preservação e sustentabilidade do meio ambiente;
- Ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação básica;
- Melhoria da saúde e da qualidade de vida da população brasileira;

- Melhoria do atendimento à criança, ao adolescente e ao idoso;
- Melhoria do programa nacional de educação nas áreas da reforma agrária;
- Promoção do desenvolvimento cultural, em especial a produção e preservação de bens simbólicos e o ensino das artes;
- Ampliação e fortalecimento das ações de democratização da ciência;
- Formação de mão-de-obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e capacitação de gestores públicos. (FORPROEX, 2012, p. 46).

A conceituação, os objetivos e as diretrizes foram elaborados considerando o papel da Universidade em um cenário econômico, político, social e ambiental. O documento sinalizou a existência de diversas crises simultâneas na contemporaneidade, como as crises ambiental e urbana, de emprego, energética e do Estado de Bem-Estar. Assim, ao situar a Universidade enquanto instituição que produz conhecimento, afirma que ela precisa dar subsídios teóricos e práticos para se elaborar possibilidades de superação de tais crises.

O cenário brasileiro, além das crises globais, enfrenta um problema crônico de má distribuição de renda e conseqüente desigualdade social. Tem em si a combinação de “traços de seu passado conservador e autoritário com as inovações institucionais forjadas na luta pela redemocratização.” (FORPROEX, 2012, p. 20).

O Fórum espera que, com essas diretrizes, também sejam superadas as crises institucional, de hegemonia e de legitimidade que enfrenta a Universidade Pública, apontadas por Boaventura de Sousa Santos (2011). Assim, como afirma Martins (2008, p. 205) “a extensão passa a ser espaço/tempo de inter-multi-transdisciplinaridade, pela oportunidade de responder aos desafios de múltiplas configurações.”.

Santos (2011), ao discutir a universidade no século XXI, em especial a pública, defendeu sua importância na construção social de processos democráticos e emancipatórios, sendo necessária uma reforma criativa que pautasse uma globalização contra hegemônica. Nessa perspectiva, é necessário um projeto de país que dialogue e sustente a universidade como um bem público, democratizando-a radicalmente e rompendo com o sistema que mantém a exclusão de grupos sociais do acesso ao conhecimento e que hierarquiza os diferentes saberes.

A proposta de reforma, além de uma alternativa para superar as crises internas da Universidade, é uma contraposição à globalização neoliberal que compreende a educação, e em especial o ensino superior, como uma mercadoria. Espera-se que com essa contraposição, a produção acadêmica seja voltada para a solução coletiva dos problemas sociais.

Dentre algumas proposições, Santos (2011) afirmou que se deve enfrentar o novo com o novo, investindo em alternativas de como se fazer o ensino, a pesquisa e a extensão. O autor sugere que se tenha uma melhor definição do que é universidade, estabelecendo sua diferença de instituições de ensino superior, e que seja criada uma rede de universidades públicas. Com isso, acredita que haveria maior proteção de seu formato e concepção frente ao mercado.

O acesso à universidade é um elemento chave para o autor, visto que é um fator de democratização da universidade. Ele diferenciou, porém, massificação de democratização. Enquanto o primeiro amplia o acesso, o segundo implica diversificação, proporcionando que camadas e categorias sociais historicamente excluídas possam ter acesso à produção de conhecimento, inclusive agregando outras perspectivas inerentes à sua realidade.

A extensão foi considerada pelo autor uma área significativa pelo seu potencial de confrontar o modelo capitalista que funcionaliza a universidade, colocando-a como participante ativa da edificação de uma coesão social, da democracia, e na defesa da diversidade cultural e social, e do meio ambiente.

Retomando as orientações do Plano Nacional, percebe-se uma aproximação teórico-metodológica com a proposta que vem sendo construída na América Latina, desde a reforma de Córdoba. Essa proposta pauta uma Extensão Universitária Crítica (TOMMASINO; CANO, 2016), que valoriza os saberes populares e tem sua prática guiada na promoção de autonomia dos indivíduos, reconhecendo pessoas da sociedade civil e estudantes como protagonistas do processo. O objetivo da ação não é a transferência de um conhecimento produzido dentro das instituições, mas a formulação conjunta de propostas que promovam transformação social. Percebe-se a influência de Paulo Freire em tal abordagem.

As Universidades na América Latina têm promovido espaços de trocas e de discussões sobre a Extensão Universitária, reforçando a cooperação e diálogo entre os países. Um exemplo disso são os Congressos de Extensão da AUGM, que chega à sua VI edição em 2023. A AUGM⁷ é a sigla da Associação de Universidades do Grupo de Montevideú, que conta com 41 universidades distribuídas entre Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai, das quais 15 são brasileiras. Também há o Congresso Latinoamericano e do Caribe de Extensão Universitária.

⁷ <http://grupomontevideo.org/site/>

O compartilhamento teórico e prático fortalece a integração entre as universidades latino americanas, contribuindo para que sejam enfrentados os desafios comuns para a prática extensionista, que se encontram:

na gestão, na compreensão do papel formativo, nos recursos disponíveis, nas prioridades estabelecidas, na disponibilidade dos seus atores, na capacidade tanto de aceitar quanto de produzir mudanças e, sobretudo, na trajetória institucional. (DEUS, 2020, p. 27).

No Brasil, além de encontros regionais, nacionalmente ocorre o Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU). Mas apesar de todo avanço na construção e elaboração de uma proposta conceitual de Extensão Universitária brasileira, a polissemia do termo permeia debates e propostas das diferenciadas instituições, não havendo uma superação completa dos modelos europeu e norte americano, que enquadram a extensão nos formatos de curso e de prestação de serviços, respectivamente.

Deus e Henriques (2017) afirmam que dentro do eixo da extensão ainda há disputas, devido ao recente alinhamento à concepção de extensão latino americana de forma institucionalizada pelas universidades brasileiras. Isso se evidencia com publicações que seguem abordando a divergência de conceitos adotados por docentes e gestores dentro da academia (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015).

É evidente a necessidade de se continuar promovendo espaços de troca e de discussão sobre a Extensão Universitária, a fim de que se superem as visões de cunho assistencialista e difusionistas de conhecimentos. Essas perspectivas, em parte, podem atender a interesses de certos segmentos sociais, mas são ultrapassados quando o objetivo é a promoção de um desenvolvimento que contemple as dimensões humana, ética, econômica, cultural e social. Para isso, é necessária uma concepção mais ampla e complexa, mas que se mantenha em constante discussão e renovação, para que se mantenha atualizada às necessidades da sociedade.

Arim (2022) considera que a permanente discussão e atualização do conceito de extensão têm justamente na polissemia um importante fator desse processo contínuo. O autor aponta que o processo de diálogo entre ensino e as ações de extensão é outra dimensão que requer atualização e, portanto, espaços de

discussão permanentes, pois estão contextualizados no tempo e no espaço, numa relação dialética com a sociedade.

Desde o Golpe de 2016, que resultou no impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, o neoliberalismo tomou conta da agenda do governo Temer (vice-presidente de Dilma), que realizou diversos cortes na área da educação e instituiu um novo regime fiscal com o Teto dos Gastos Públicos. Sua política foi de contenção aos processos de democratização da educação (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020), encaminhando-se para a privatização das universidades públicas (FIGUEIREDO, 2017).

O cenário político ficou mais delicado e hostil para a educação e a universidade com a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2018. Seu governo foi marcado por pronunciamentos públicos que colocavam em questionamento a credibilidade das universidades públicas e da ciência como um todo. Tais posicionamentos foram tomados num contexto de calamidade pública causada pela Pandemia de Coronavírus (Covid-19), em que medidas sanitárias de prevenção, tratamentos e vacinação recomendados pela Organização Mundial de Saúde foram contestadas, estimulando alternativas sem embasamento científico.

Nas universidades, além de distorcer sua imagem perante o senso comum, o que possivelmente agravou suas crises, o presidente contrariou a praxe de se indicar reitores em consonância com a consulta à comunidade acadêmica, direcionando aliados ao seu governo. As consequências e efeitos desse período ainda não são dimensionáveis devido à proximidade histórica dos fatos, mas teve adesão de parcelas significativas da população às suas falas. Isso ficou evidente com o clima tenso e resultado acirrado das eleições de 2020. Mesmo com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva, ainda vivemos um cenário de tensões sociais em que se tenta recuperar a credibilidade das instituições públicas de ensino perante a sociedade.

Assim, há anos seguimos com o cenário de disputa de ideologias políticas, que perpassam diferentes concepções de educação, produção científica, universidade, extensão universitária e modelos de currículos. Os desafios colocados no passado ainda estão presentes e a Extensão Universitária, como potencial transformadora da realidade social, das metodologias de ensino, dos objetos de pesquisa e do modelo de universidade, segue sendo uma alternativa atual, mas

agora com maior respaldo legal e capacidade de promover a mudança com sua inserção nos currículos dos cursos de graduação.

3.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA INTEGRADA AO CURRÍCULO

A inserção da extensão nos currículos de cursos de ensino superior foi introduzida nas discussões desde o I Encontro Nacional De Pró-Reitores De Extensão Das Universidades Públicas Brasileiras, quando no documento final foi mencionado, dentre as medidas e procedimentos de ordem metodológica, que os estágios curriculares e extracurriculares deveriam ser inseridos na política de extensão da instituição.

Quando se iniciou a discussão da extensão indissociada do ensino e da pesquisa, e pautou-se que deveria estar presente na rotina universitária, foram dados elementos que vinculam exigência da extensão estar presente e prevista durante a formação profissional. Ao designar que os estágios seriam espaços para a prática extensionista, maior materialidade foi dada em como incorporá-la no currículo.

Essa indicação seguiu nos posteriores Encontros Nacionais do Fórum, sendo mencionada nos documentos síntese dos encontros, mas também presente no Plano Nacional de Extensão Universitária de 1999. Nele foi reafirmado o estágio como um instrumento para viabilizar a extensão enquanto momento da prática profissional, indicando-o como obrigatório desde o primeiro semestre e sendo computado dentre os requisitos para integralização curricular (FORPROEX, 1999).

A projeção de obrigatoriedade para integralização curricular demonstra coesão e escolha do Fórum em reivindicar os estágios como espaço na estrutura curricular para a prática extensionista. Fortalecendo essa inclusão, os departamentos foram indicados como responsáveis pela organização de programas e projetos de extensão, e foi estipulada como meta a integralização curricular em até quatro anos (FORPROEX, 1999).

Por meio da curricularização da extensão, Gadotti (2017) afirma que se procura construir uma integralidade nos currículos, superando o modelo de currículo baseado na soma de disciplinas, passando a ser um instrumento que traduza um projeto político-pedagógico. Assim, também se supera a extensão como mais uma

atividade da universidade e na forma de eixo de um tripé, admitindo-a enquanto filosofia universitária, instrumento metodológico e estratégia democratizante, em concordância com o que sugere o FORPROEX (1999).

Eis de fato a via de efetivação da indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão. Ao incluir a extensão na matriz curricular, criam-se mecanismos de universalização da extensão (FORPROEX, 2012). Isso requer também uma ampliação do número de programas e projetos, e das áreas temáticas abrangidas, visto atender todos os cursos e discentes matriculados, o que corrobora na consolidação da democratização da Universidade.

Em 2001, a inserção curricular da extensão foi incorporada e prevista no Plano Nacional de Educação 2001-2010. Tal acontecimento corroborou para mais um avanço no processo de institucionalização da extensão. Foi aprovado, então, pela Lei N° 010172, de 09 de janeiro de 2001, o PNE 2001-2010 que na seção referente à Educação Superior, em sua Meta 23 determina:

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

Tal Meta dialogou com o que o FORPROEX vinha reivindicando, que era a obrigatoriedade da atuação discente em ações extensionistas para integralização curricular. Percebe-se um delineamento maior no que se refere a quanto essa prática deveria compor os currículos, ao passo que foram estabelecidos o mínimo de 10% do total de créditos exigidos. Não se especificou, porém, o(s) formato(s) nem como seria incorporada essa mudança na grade curricular.

Essa falta de especificação e de formas de operacionalização pode ter colaborado para o não cumprimento da meta, nem no prazo estabelecido, nem posteriormente. Valente e Romano (2002) consideram que o PNE 2001-2011 se resumiu, por fim, a uma carta de intenções. Imperatore e Pedde (2015) associam isso ao fato de que foram apresentados dois projetos antagônicos durante sua elaboração: um da camada mais popular e outro associado à ideologia de classe dominante, que intencionava a privatização do ensino.

Cabe destacar que com essa previsão legal de inserção da extensão nos currículos, a PNEU de 2012 foi elaborada considerando tal processo e o não cumprimento da meta. O FROPROEX associou as dificuldades de implantação e

implementação das normativas legais, como a efetiva indissociabilidade e a curricularização, à presença de posicionamentos conservadores e elitistas em alguns cargos da estrutura das Universidades (FORPROEX, 2012).

O Fórum afirmou que “muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, com restrições em sua implementação.” (FORPROEX, 2012, p. 26). Também identificaram tais dificuldades na inclusão de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos. Com os impasses dificultando a incorporação da extensão como filosofia norteadora da rotina universitária, o Fórum atentou para o risco de não cumprimento da missão da Universidade Pública e manutenção dos padrões elitistas.

Padrões esses que resultaram, no contexto contemporâneo, em uma universidade desconexa da realidade, sendo ineficiente na proposição de alternativas e tecnologias para que sejam superadas as problemáticas sociais, ambientais, políticas e econômicas. Há ainda setores que vislumbram a educação como instrumento para manutenção da ordem social vigente, e/ou como mercadoria dentro do sistema capitalista de produção. Isso resulta num constante embate e disputa sobre o papel da Universidade na sociedade e, conseqüentemente, na prática e institucionalização da extensão.

Ao tratar da diretriz Impacto na Formação do Estudante, o FORPROEX (2012) menciona na PNEU a Meta 23 do PNE 2001-2010 e salienta a importância de ações extensionistas também serem balizadas por projeto pedagógico. Nesse projeto, indicam essenciais a presença de designação de docente na função de orientação, objetivos da ação e competências de atores envolvidos, e a metodologia utilizada para que a participação discente seja avaliada.

No que tange à operacionalização da curricularização, não são dados muitos elementos, mas há a forte recomendação de que o conceito e as diretrizes elaboradas no âmbito da PNEU sejam respeitados e aplicados. Também é citada a necessidade de flexibilização curricular e que a inclusão seja feita de forma criativa, assimilando que a extensão é essencial à formação profissional e à produção do conhecimento.

Indica-se que sejam adotados novos conceitos de sala de aula e de eixo pedagógico, assumindo àqueles mencionados no documento. A sala de aula é ampliada, contemplando espaços fora da Universidade, e o eixo pedagógico supera

a relação docente-discente, agregando a sociedade, mas também alterando as relações entre esses atores, colocando todas as categorias como protagonistas do processo de geração de conhecimentos (FORPROEX, 2012).

Apesar de não ter avançado muito em direção à meta, a intenção de incluir a extensão no currículo não foi abandonada. Na nova versão do PNE o compromisso foi reafirmado. Inicialmente elaborado para a década 2011-2020, entrou em vigor através da Lei nº 13.005 de 25 de junho 2014, ficando estabelecido então para a década 2014-2024. A inserção da extensão nos currículos foi incorporada na Meta 12, estratégia 7:

assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014).

Nessa nova formulação, houve a especificação de que os créditos destinados à prática extensionista devem ser cumpridos em programas e projetos. Isso deu maior materialidade para como incluir a extensão nos currículos, contribuindo nos processos de adequação curricular. Ao se priorizar que as ações sejam orientadas para áreas de grande pertinência social é reafirmado o compromisso de atender as demandas sociais, o que contribui para a efetivação do caráter transformador e promotor de desenvolvimento, reivindicados para a extensão e a Universidade.

Autores relatam que em discussões de eventos de extensão nos anos seguintes ao PNE 2014-2024, eram comuns falas que evidenciaram polissemia e contradições da extensão, insuficiência na formação de gestores e docentes em extensão, desconhecimento da PNE, concepção de extensão raras vezes entendida como parte da formação acadêmica (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015).

Isso ilustra que, apesar do avanço na institucionalização da extensão, da consolidação e trajetória do FORPROEX, e da formulação de documentos, planos e políticas contendo conceitos e diretrizes, a discussão ainda não estava amplamente difundida dentro das universidades. Mostrou-se ainda necessária a superação dos modelos europeu e norte americano da prática extensionista, e maior divulgação do conceito elaborado e discutido entre Pró-Reitores de Extensão e outros pensadores, pesquisadores e docentes.

Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) também relatam que, em algumas falas em eventos, havia maior preocupação em como atender os valores numéricos

da legislação e formas de alcançá-los, do que atender qualitativamente a concepção e as diretrizes da extensão indicadas na PNEU. Esse foco no cumprimento legal, sem observar os motivos e objetivos que embasam a obrigatoriedade, vai em caminho contrário ao que é proposto: uma reorientação do papel da Universidade na sociedade.

Ao passo que o FORPROEX instiga que a extensão não deve ser apenas mais uma função, mas sim fazer parte da filosofia da universidade, orientando metodologias de ensino, de pesquisa e de relação com a sociedade, ignorar toda essa perspectiva pode comprometer a qualidade no processo de reformulação dos currículos. Também pode gerar mais problemas e contradições internas, agravando as crises da Universidade, visto que há divergências ideológicas entre o modelo universitário convencional e o proposto com a curricularização da extensão.

Outro desafio que Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) apontam ter surgido foi a visão limitada sobre o currículo dentro das universidades brasileiras e a mescla de modelos europeus, norte-americanos e latino-americanos, que justamente colocam lado a lado projetos antagônicos de pensamento. Para o avanço, tanto quantitativo quanto qualitativo, do cumprimento da meta, são necessárias, portanto ampliações nas discussões sobre Universidade, Extensão Universitária e currículos, abrangendo toda a comunidade acadêmica e a sociedade.

Em outro texto elaborado por Imperatore e Pedde (2015), dentre os vários desafios para a curricularização, são citados a mercantilização da educação e essa perspectiva transformada em gestão empresarial da extensão; a departamentalização da universidade, que fragmenta o conhecimento e impõe entraves à interdisciplinaridade; e um financiamento público que sustente os programas e projetos de extensão.

De fato, a disputa interna e pressão externa entre modelos de universidade refletem nesse processo de incorporação da extensão nos currículos. É possível caracterizar principalmente dois projetos antagônicos, em que “um realçando mais o caráter da universidade como prestadora de serviços ou de certificação para o trabalho e outra voltada mais para a educação como um bem público” (GADOTTI, 2017, p. 11). Com a formação profissional atrelada à participação em ações extensionistas, o financiamento das atividades é crucial para viabilizar as práticas integradas de ensino e pesquisa.

O artigo de Gadotti (2017) é reflexivo e provocativo, mas também propositivo, sobre a Extensão Universitária e sua inserção curricular. Após tantas tentativas legais de se fazer cumprir a incorporação da extensão para integralização curricular, ainda era limitado o aporte teórico e prático de como operacionalizar essa mudança. Assim, o artigo contribuiu com uma proposta metodológica para a discussão nacional.

Gadotti (2017) considera que a curricularização da extensão é importante para o cumprimento do princípio da integralidade, conectando na prática as três funções da universidade. Dentre os desafios, também elenca que o modo de se pensar o currículo precisa ser revisto, de modo que ele traduza um projeto político pedagógico integrado e supere a dinâmica de compilado de disciplinas.

O autor sugere que, nesse processo de reformulação, seja adotado o “currículo por projetos” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Trata-se de uma teoria curricular crítica, mas também uma modalidade de currículo integrado organizado por eixos, módulos e temas (GADOTTI, 2017). Tal proposta é interessante para o autor, pois propõe que se supere a visão linear e fragmentada do currículo, adotando uma visão emancipatória e integral. Ele salienta, porém, que se deve ir além para que se alcance a perspectiva emancipatória, sendo necessária a construção do currículo por projetos a partir do que é vivenciado nas comunidades.

Gadotti (2017, p. 10), ao afirmar que “Trata-se de incorporar nos currículos a lógica da extensão que possibilita o diálogo entre os saberes e conhecimentos disciplinares dos cursos universitários e as questões mais amplas que permeiam a sociedade.”, reforça a importância de que a extensão universitária seja interprofissional e interdisciplinar. Também destaca sua ponderação de que sejam pensadas ações que dialoguem com os componentes curriculares dos cursos.

Sob essa perspectiva, também é necessário olhar para as atividades extensionistas em execução e identificar se há lacunas que precisam ser preenchidas para complementar a formação profissional. Com isso, é possível pensar novas propostas ou a possibilidade de adequar algumas já existentes. A extensão universitária está associada à função social da universidade e à transformação da realidade social, mas é preciso manter em foco também o caráter formativo e educacional que ela possui.

O papel das atividades de extensão dentro do currículo, segundo Martins (2008, p. 205), é a “sustentação conceitual e prática do Projeto Pedagógico dos

cursos, objetivando os propósitos, promovendo a intencionalidade e consequência a todos os programas e atividades.”. Logo, as atividades de extensão são espaços para a práxis acadêmica, o momento em que as teorias são confrontadas pela realidade prática.

Gadotti (2017) apresentou uma série de referências para se pensar a Extensão Universitária numa perspectiva da Educação Popular, pensando assim uma Extensão Universitária Popular. Essa proposta foi materializada com a criação da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP) em 2005 e que desde então proporciona espaços para trocas, discussão, socialização e compartilhamento de vivências.

Considerando a inserção da extensão nos currículos nessa perspectiva, o autor indica o Método Paulo Freire, e outras obras de Freire, como referencial teórico para se pensar metodologias. Assim, considera que “Um projeto de extensão nesta perspectiva supõe um conjunto de atividades inter-relacionadas que se realizam num dado território para resolver determinadas problemáticas por meio de estratégias explícitas.” (GADOTTI, 2017, p. 12).

Articulando propostas instrumentais para viabilizar o processo de curricularização, o autor compartilha a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na criação de um guia de creditação e o mapeamento realizado pela instituição, que reuniu as atividades desenvolvidas e sua localização geográfica. A UFRJ começou a discutir a inclusão da extensão nos currículos em 2006, sendo uma das primeiras universidades a iniciar esse processo e, portanto, teve sua experiência compartilhada e divulgada para intercâmbio com outras instituições.

De fato, o processo de inserção da extensão nos currículos é um enorme desafio operacional e metodológico, mas também teórico. Valle (2014) situa, historicamente, perspectivas teóricas sobre educação e currículo, desenvolvidas na Grã-Bretanha, Estados Unidos, França, e suas repercussões no cenário brasileiro. A partir delas, conclui-se que há a compreensão da escola, espaço educacional, enquanto instituição que contribui para a reprodução cultural de classes dominantes, mas que existem atores empenhados em ações de resistência.

No Brasil, os estudos sobre currículo iniciam no século XX, entre as décadas de 1920 e 1930, a partir de influências norte-americanas e teorias europeias, mas há

uma estruturação do campo de estudo apenas em 1970, sendo hoje um campo consolidado e em expansão (VALLE, 2014).

Valle (2014) caracteriza as pesquisas brasileiras no campo da educação como diversificadas, ecléticas, complexas e interdisciplinares, que priorizam uma perspectiva “micro”, centrada nos atores/agentes/sujeitos, entendendo que esses interferem ativamente na realidade. Assim, os estudos são principalmente sobre as dinâmicas internas de funcionamento das escolas e seus problemas sociais. A autora ainda afirma que “os temas curriculares têm sido trabalhados por pesquisadores que praticamente não se conhecem, que analisam distintos contextos sociais e culturais e que interagem muito pouco” (VALLE, 2014, p. 97).

Além de ressaltar a complexidade que compõe o campo de estudo educacional brasileiro, havendo tensões entre estudiosos do currículo devido suas divergências teóricas, salienta que um dos objetivos é impactar as políticas nacionais de educação.

A complexidade das pesquisas curriculares ocorre também a nível internacional, transcendendo o campo das ciências sociais, como bem aponta Valle (2014). A autora caracteriza a existência de dois sistemas de justificação. Enquanto um é do tipo científico e acadêmico, o que ela identifica como sociologia da educação, o outro é do tipo pragmático ou pedagógico, havendo debates no ramo da didática.

Em dezembro de 2018, o Ministério da Educação publicou no Diário Oficial da União a Resolução 07, que define diretrizes para a extensão universitária e regimenta a Meta 12.7 do PNE 2014-2024. A publicação dessa resolução proporcionou mais elementos de auxílio às Universidades no processo de discussão e normatização de implantação da extensão nos currículos. A Resolução define conceitualmente que:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018, p. 2)

O conceito se assemelha ao elaborado pelo FORPROEX (2012), agregando no texto sua integração ao currículo. Observa-se que a dimensão política do processo ficou associada à dimensão educacional

Além de diretrizes e concepções, a Resolução 07 de 2018 também indica as modalidades previstas para serem indicadas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, os itens que devem constar nas autoavaliações críticas contínuas e avaliações externas realizadas pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP), e registros necessários. Foi determinado como prazo para a implantação das disposições três anos a partir da publicação, isto é, dezembro de 2021.

Com a indicação de normas para modalidades, avaliação e registro, e a estipulação de um prazo, maior materialidade foi agregada ao processo. Essa orientação nacional também contribui para que haja unidade entre as formulações das Universidades, facilitando a elaboração de parâmetros e indicadores para acompanhamento e avaliação das instituições.

Com vistas a acompanhar o cumprimento da Meta 12.7 por parte das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), o FORPROEX (2019) realizou dois mapeamentos. O primeiro foi realizado durante o 44º Encontro Nacional do Fórum – dias 12 e 13 de dezembro de 2018, em Vitória/ES. Ou seja, antes da publicação da Resolução 07/2018, com o objetivo de se ter um diagnóstico pontual. Do total de 141 IPES, 76 participaram e destas 63% estavam em fase de discussão, 22% em fase de implantação, 10% não haviam começado as discussões e apenas 1% havia finalizado e estava com a proposta em execução.

O segundo mapeamento foi feito remotamente, em maio de 2019, com aplicação de questionário contendo perguntas qualitativas e quantitativas. Desempenhado pela Coordenação Nacional do FORPROEX, o objetivo era ampliar o entendimento sobre os cenários apresentados no primeiro mapeamento e melhor descrevê-los. Responderam ao questionário 68 IPES, das quais 63% estavam em fase de discussão, 27% na implementação, 9% não iniciaram a discussão e 1% em fase de finalização e execução.

Foram apresentadas diferentes metodologias para discussão das minutas de resolução interna das IPES, mas foi identificado que a maioria optou por uma “construção coletiva por meio de comissões e/ou grupos, em trabalho conjunto com a gestão, com esclarecimentos e envolvimento da comunidade acadêmica” (FORPROEX, 2019, p. 11). Dentre as instituições que estavam nessa fase de discussão, foram relatados como dificuldades o conhecimento e o domínio limitados e/ou ausentes sobre a Extensão Universitária e sua inserção curricular.

As instituições em fase de implantação descreveram detalhadamente suas atividades no espaço destinado à descrição qualitativa. Segundo FORPROEX (2019), a publicação da Resolução 07/2018 foi apontada como desencadeadora do processo e incentivou o envolvimento da comunidade acadêmica e externa nas discussões. O documento também relata que as IPES perceberam avanços após as primeiras experiências de inserção, sendo identificado impacto direto na efetivação da Indissociabilidade, na integralidade da Formação Estudantil e na interação com a realidade social, ao passo que aumentou o número de discentes envolvidos com as ações de extensão.

Apenas uma instituição relatou a publicação e execução da normativa efetuada, com adequação dos projetos pedagógicos e unidades curriculares de Extensão sendo oferecidas. A mesma ressaltou a importância da articulação com a Pró-Reitoria de Ensino ou Graduação para que as discussões avançassem. Foram apontados como desafios a falta de promoção do protagonismo estudantil devido propostas com limitada interdisciplinaridade e interprofissionalidade da categoria docente, e a exigência por carga horária quando discutida a reestruturação dos currículos. Além dos impactos já mencionados pelas outras IPES, aquela em fase de execução identificou maior rendimento da classe discente.

A partir dos mapeamentos, identificou-se que maioria das instituições haviam iniciado as discussões antes da publicação da Resolução 07/2018, mas que ela impactou no processo por ser mais um parâmetro legal. É notável, portanto, que essa norma jurídica impactou principalmente acelerando as discussões, sensibilizando para a necessidade das instituições se adequarem legalmente e promoverem a inserção da extensão nos currículos. Havia a expectativa de que, ao final de 2019, as IPES em fase de discussão avançariam para a fase de reformulação de projetos pedagógicos e oferta de unidades curriculares de extensão (FORPROEX, 2019).

Tendo dezembro de 2021 como prazo para as instituições se adequarem, a emergência sanitária causada pela pandemia de Coronavírus (Covid-19) em março de 2020 fez com que esse prazo fosse prorrogado, tendo como novo prazo dezembro de 2022 (BRASIL, 2020). Ainda não se têm novos dados ou levantamentos sobre como está essa situação em nível nacional, nem indicações de prorrogação de tal prazo.

3.3 EXTENSÃO NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Considerando o estudo realizado sobre a Extensão Universitária e a discussão sobre sua concepção na contemporaneidade e políticas de curricularização, surge o questionamento de como isso se desdobra e se apresenta nas três instituições de ensino superior: UFRGS, UFSM e UFPel. Para auxiliar no entendimento de como as universidades pesquisadas assimilam a Extensão, busco identificar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, abordagens teórico-metodológicas utilizadas e a integração da extensão ao currículo.

Além dessas principais categorias, foram consideradas a incorporação da extensão nas avaliações institucionais e intercâmbio entre diferentes níveis escolares, colaborando para o conhecimento do posicionamento das instituições. Foram utilizados como fonte de dados para essa seção os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI).

A partir da pesquisa realizada nas páginas oficiais das universidades pesquisadas, foram encontrados os PDIs atuais e uma versão anterior para cada uma. A UFSM possui disponíveis as versões de 2011-2015 e de 2016-2022, a UFRGS possui uma versão de 2011-2015 e outra de 2016-2026, enquanto a UFPEL dispõe de um documento para o período de 2015-2020 e outro para 2022-2026. As versões mais atuais da UFRGS e da UFPEL estão com período em vigência ainda, enquanto o da UFSM foi até 2022, porém não havendo novo documento publicado, foi considerado esse como seu atual.

Nessa seção, considero para análise as versões antigas dos PDIs a fim de identificar como as instituições concebiam a Extensão Universitária, enquanto no próximo capítulo discuto as versões atuais. Observa-se que todos os documentos foram elaborados após o PNE 2001-2010, que indicou a curricularização da extensão. O PDI da UFPEL foi publicado inclusive após o PNE de 2014-2024.

O Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento elaborado pelas instituições de educação superior e cursos de graduação, submetidos ao sistema federal de ensino. De acordo com a Lei nº 5. 773, de 09 de maio de 2006, o PDI deve conter:

- I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;
- II - projeto pedagógico da instituição;

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;

V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;

VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos alunos;

VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando:

a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;

b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;

VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial;

IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e

X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (BRASIL, 2006).

Ou seja, é nele que são expressos elementos que vão orientar politicamente e administrativamente as gestões das instituições, durante o período estabelecido pelo documento. Assim, é um documento fundamental para se analisar como a instituição percebe a Extensão Universitária e a inclui em sua rotina acadêmica.

Quanto à estrutura e conteúdo dos documentos, nota-se uma diferença do elaborado pela UFSM com relação às outras duas instituições. Enquanto a UFRGS e a UFPEL possuem PDIs com 39 e 24 páginas, respectivamente, a UFSM elaborou um documento com 265 páginas. Isso se dá pela presença de tabelas com previsão

de ações estratégicas para cada *campus* da instituição, indicando programas e projetos que viabilizariam a ação, uma breve descrição e indicação do(s) ano(s) em que a ação deveria ser executada, tudo isso organizado por eixos temáticos.

O próprio documento da UFRGS caracterizou o Plano como um indicativo de direção/caminho que se pretendia tomar, e não como definidor de como esse caminho deveria ser percorrido. Ou seja, é um documento estratégico e não de planejamento. Para isso, ficou instituído que as gestões deveriam apresentar planos táticos para a execução do que foi indicado no Plano.

Referente à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, considerando o tempo já decorrido desde a Constituição de 1988 que trouxe sua obrigatoriedade, conforme esperado, nos Planos das três universidades, diversas vezes foram citadas tais funções juntas. Essas citações geralmente foram em referência ao estímulo de que sejam desenvolvidos mais projetos que promovam a indissociabilidade e de forma genérica quanto às estruturas e financiamento, que deveriam atender às três. Como esperado, todos os Planos fizeram seções separadas para discutir o ensino, a pesquisa e a extensão, havendo algumas pontes entre elas dentro dos objetivos. A UFPel faz uma seção para objetivos que são comuns às três funções.

Ao introduzir a seção destinada à gestão do ensino, pesquisa e extensão, a UFPel afirmou que: “o ensino, a pesquisa e a extensão são partes integrantes da formação acadêmica e da prática cotidiana da comunidade universitária” (UFPel, 2015, p. 12). O primeiro objetivo dessa seção trata justamente de formas de fortalecer a indissociabilidade. Quando abordada a pesquisa, colocou-se que por meio dela se garantiria um ensino atualizado e se potencializaria a ação transformadora da realidade da extensão.

A UFSM, ao abordar o desenvolvimento acadêmico da instituição, colocou que:

De acordo com o art. 57, do Estatuto da UFSM, a organização dos trabalhos universitários far-se-á em um sentido crescente de integração, não apenas de suas unidades componentes, mas sobretudo das suas três funções precípuas, de tal modo que o ensino e a pesquisa mutuamente se enriqueçam e, projetando-se na comunidade por meio da extensão, proporcionem soluções e recebam novas demandas como matéria de estudo e investigação. (UFSM, 2011, p. 85)

Foi estabelecida uma relação entre ensino e pesquisa em que a extensão seria um meio para que suas produções fossem projetadas para fora da

universidade. Foi considerado um retorno da sociedade, mas apenas como demandante, oferecendo temas de pesquisa e de ensino.

No Plano elaborado pela UFRGS ficou explicitada a indissociabilidade e integração entre ensino, pesquisa e extensão, ao ser mencionado diversas vezes tais termos. A instituição atribui à articulação entre tais funções o status de necessária para que se alcance a excelência pretendida.

No investimento de identificar as bases teórico-metodológicas adotadas pelas instituições, notei que não foi apresentada uma conceituação da extensão ou referência ao elaborado pelo FORPROEX, nem mesmo qualquer outra referência teórica. Algumas percepções de concepção podem ser identificadas a partir de contextos e frases que tratam sobre a integração com a sociedade e a produção de conhecimento e tecnologia. O mais próximo de uma conceituação, foi a apresentação da extensão pela UFPel:

É responsabilidade da Universidade, por meio da extensão, promover a integração transformadora com outros setores da sociedade, de modo a contribuir com os interesses coletivos, com a formação crítica e com práticas participativas e cidadãs. Nos mesmos níveis que o ensino e a pesquisa, a extensão universitária constitui-se em dimensão formativa essencial, direcionada para a produção do conhecimento e para a formação acadêmica inovadora e socialmente comprometida com os valores de desenvolvimento humano. (UFPel, 2015, p.18)

Nesse excerto, foram mencionadas a integração transformadora, a formação crítica e práticas participativas, como responsabilidades da universidade, indicando que seriam feitas por meio da extensão. Houve também a vinculação da extensão com a produção do conhecimento e a compreensão de que ela faz parte da formação acadêmica de estudantes, acrescentando que isso imprime um caráter inovador a ela. Foi determinado que deveria se “e) Estimular a inclusão dos saberes populares e tradicionais na universidade, por meio de mestres de saberes e ofícios.” (UFPel, 2015, p. 12).

Quando colocado o estímulo para que saberes populares sejam incluídos na universidade, se demonstra uma valorização desses e o diálogo com a proposta de uma extensão que promova a retroalimentação, não apenas com demandas sociais, mas com saberes e produção de novos conhecimentos em que as pessoas da comunidade possuem papel ativo no processo. Assim, percebe-se uma aproximação dos posicionamentos da UFPel com o conceito elaborado pelo FORPROEX, apesar

de não estar evidenciado o caráter processual multidimensional e a interdisciplinaridade.

A prestação de serviços pela universidade foi considerada com a perspectiva de qualificá-la, pois o direcionamento prioritário das iniciativas de extensão deveria ser o atendimento das populações de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social. Foi prevista a criação de um Centro de Extensão da UFPel, para atuar como instrumento estimulador e apoiador de atividades extensionistas. Também consta no documento que seria dado estímulo aos projetos e programas que buscassem associar ensino, pesquisa e extensão.

No PDI elaborado pela UFSM, estava dentre os objetivos fundamentais: “VI. fomentar a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e aos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na Instituição;” (UFSM, 2011, p. 34). Em diversos outros momentos é utilizada a expressão “transferência tecnológica” e “difusão cultural”.

Ao abordar a inserção regional, cita a Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins – UDESSM, que promove cursos superiores:

Além disso, estimula a investigação das problemáticas regionais, nacionais e mundiais atuais, promovendo atividades de extensão abertas à participação efetiva da comunidade regional, prestando serviços especializados a esta e com ela estabelecendo uma relação de interação que permita o conhecimento e acesso às conquistas e benefícios resultantes da produção cultural, científica e tecnológica. (UFSM, 2011, p. 52)

Mesmo colocando que as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão devem ter foco no desenvolvimento sustentável, que se busca, e inserção social e desenvolvimento da comunidade, conforme o trecho transcrito percebe-se que o conhecimento e as tecnologias foram colocados como produzidos pela universidade e levadas à sociedade. Não é considerada a participação e contribuição da comunidade na produção acadêmica, tecnológica e cultural. Diz-se que é efetiva, mas não se especifica como é essa participação. Ao abordar as relações e parcerias com a comunidade, afirma que:

As ações de extensão da UFSM historicamente têm contemplado uma vasta gama de ações de cunho pedagógico ou de apoio e cooperação técnica e trazem conhecimentos e vivências complementares à formação profissional e da cidadania. Incluem intercâmbios artísticos, culturais, técnicos e pedagógicos da UFSM com as demais instituições e organizações locais e regionais, além de entidades congêneres que desenvolvem ações conjuntas. As parcerias apresentam, também, a finalidade de promover o

desenvolvimento regional e muitas delas são voltadas às demandas do setor primário.

Merece destaque a participação nos fóruns e iniciativas da comunidade que buscam projetos e parcerias de incremento ao desenvolvimento, colocando à disposição da sociedade a gama de contribuições técnicas e de saberes das diferentes áreas de conhecimento da Universidade, bem como o trabalho de servidores docentes, servidores técnico-administrativos em educação e alunos. (UFSM, 2011, p. 83)

Foi considerada a contribuição da relação com a comunidade para a formação profissional e intercâmbios que ocorrem, mas com outras instituições, organizações e entidades. A universidade foi colocada à disposição para o desenvolvimento regional, mas em uma perspectiva consultiva e de prestação de serviço ao oferecer seus conhecimentos técnicos, saberes e mão de obra.

Dentre as competências da Pró-Reitoria de Extensão colocou-se que as atividades de extensão seriam feitas por meio de cursos ou serviços, que deveriam ser realizados no âmbito de programas. Foram admitidas parcerias com setores tanto públicos quanto privados. Um termo curioso utilizado é “Extensão Empresarial”, indicado como um programa desenvolvido pelos Centros de Tecnologia (CT) e de Ciências Sociais e Humanas (CCSH).

Também foi admitido na modalidade de Educação à Distância (EaD) que tal tecnologia era utilizada para cursos de extensão e aperfeiçoamentos tecnológicos. Isso remete ao modelo europeu que elaborou a extensão universitária como instrumento de educação continuada e formação de mão de obra qualificada.

Ao definir ações estratégicas para o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW), dentro do eixo de inovação e sustentabilidade, está que através de programas e projetos de extensão se pretendia “Promover ações para a difusão e transferência de conhecimento com foco na inovação para a comunidade” (UFSM, 2011, p. 100). Mesmo quando previu pela Pró-Reitoria de Extensão uma Incubadora de Projetos Populares da UFSM, em que seriam privilegiadas tecnologias sociais, teve isso vinculado a uma ação estratégica de difusão e transferência de conhecimento.

Considero tais posicionamentos e usos dos termos “difusão” e “transferência tecnológica” problemáticos, ao passo que o próprio documento afirma a participação da UFSM no FORPROEX e a adoção de políticas internas de extensão alinhadas com as metas do Plano Nacional de Extensão de 1999. Logo, esperava-se que as discussões desenvolvidas no Fórum estivessem incorporadas na instituição, pelo menos nos discursos e documentos oficiais.

Já no documento elaborado pela UFRGS, ao abordar a produção do conhecimento, afirmou-se que ele é produzido da articulação entre estudantes, docentes e técnicos-administrativos, havendo reflexões e revisões, impulsionados pela pesquisa e que

Aí estarão igualmente os processos de interação com a sociedade que se operam por meio da extensão universitária, incluindo o atendimento a demandas sociais e as ações de produção e difusão cultural, com a construção de uma política cultural que se relacione aos processos de interação social e de revitalização dos espaços de cidadania. Assim, entende-se a produção de conhecimento como atividade que se dá no ensino, na pesquisa e na extensão. (UFRGS, 2011, p. 6)

Foi considerado que “A educação é uma prática social que se concretiza na produção do conhecimento construído coletivamente, a partir de um processo dialógico em que se confrontam saberes diferentes.” (UFRGS, 2011, p. 8).

Percebe-se que a instituição compreende que a produção do conhecimento é complexa e envolve vários atores e diversas formas de saber, num processo dialógico. Essa concepção vai ao encontro do que é proposto pelo FORPROEX sobre a aprendizagem que ocorre no processo extensionista. O documento também colocou que a partir desses encontros é promovido o desenvolvimento individual e social, pontuado sob uma perspectiva de transformação social.

Referente à interdisciplinaridade, afirmou-se que deveriam ser buscadas condições institucionais para proporcionar cursos com tal característica. Indo além, foi proposto o estímulo a atividades extensionistas com relações multi, inter ou transdisciplinares e interprofissionais. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, também foi colocada como requisito para uma formação que desenvolva as dimensões cultural, econômica, social e ambiental.

Foi proposta “a consolidação do ensino de graduação como reflexo do conhecimento desenvolvido pela pesquisa e pela extensão, institucionalmente desenvolvidas na UFRGS, de modo a superar a mera transmissão de conhecimentos acumulados;” (UFRGS, 2011, p. 12). Novamente é afirmada a participação das três atividades na formação estudantil e na produção de conhecimento e se indica a superação de uma proposta que considere a transmissão de conhecimentos.

Dentro da seção destinada à pesquisa, a instituição usou do termo “transferência”, mas associada à tecnologia e relações com o setor produtivo e visando o registro e comercialização de patentes produzidas pela UFRGS, sem

prever que isso ocorreria por meio da extensão, mas por meio do Parque Tecnológico que seria desenvolvido.

Na seção referente à extensão, o uso do termo transferência fez referência ao conhecimento, o que demonstrou certa contradição. De maneira semelhante, houve o uso do termo difusão associada à cultura, mas em outros momentos sua produção foi colocada como coletiva e com participação social. Assim como na UFSM, dentro da modalidade EaD foi previsto a oferta de cursos de extensão com vistas a educação continuada.

A UFRGS se posicionou próxima ao conceito de extensão elaborado pelo FORPROEX e com as diretrizes por ele elaboradas. Inclusive na seção que trata da extensão, especificadamente, o documento chega a citar sua contribuição com movimentos sociais organizados, não mencionados nos documentos das outras universidades. Mas, algumas frases faziam referência à transferência de conhecimento e de tecnologias e difusão cultural.

Quanto à curricularização da extensão, no PDI 2015-2020 da UFPel um objetivo era destinado ao incentivo de inovação curricular, que dentre as metas foi estipulado a produção de cenários para se repensar os currículos, com vistas a “construir formas de incorporação das atividades de extensão como atividades curriculares, atendendo no mínimo 10% da carga horária total.” (UFPel, 2015, p. 14).

Considerando que tal documento foi elaborado inclusive após o PNE de 2014-2024, era esperado que houvesse menção à curricularização. Foi o único que mencionou os 10% estabelecidos, percentagem mantida do PNE 2001-2010. Não houve, porém, indicação de como isso seria operacionalizado, nem que setores administrativos seriam responsáveis por conduzir o processo.

No PDI 2011-2015 da UFRGS, dentro da seção referente à graduação, ficou estabelecido como objetivo “a previsão, nos currículos de graduação, de atividades de ensino que tenham como objetivo a atuação junto à sociedade em projeto de extensão universitária;” (UFRGS, 2011, p. 12). A instituição não apresentou maiores orientações sobre como procederia a inclusão dessas atividades, nem um quantitativo do quanto essas atividades compreenderiam da carga horária total dos cursos.

Já no PDI 2011-2016 da UFSM não houve uma previsão de inclusão da extensão como componente curricular. Foi considerado, no entanto, que nas Atividades Complementares de Graduação (ACG), previstas para integralização de

alguns cursos de forma particular, atividades em programas e projetos de extensão poderiam ter carga horária considerada.

Um elemento comum às três instituições foi o estímulo à integração da graduação com outros níveis de educação, tanto na pós-graduação, quanto nos ensinos médio e fundamental, e que essa relação envolveria projetos de extensão universitária. Isso é algo positivo, pois promove o intercâmbio de saberes entre estudantes de diversas faixas etárias e contextos escolares, sendo também uma forma de democratização do conhecimento. A UFRGS chegou a considerar essa integração como um elemento que poderia contribuir em sua liderança na produção de conhecimento.

As três universidades também consideraram em seus Planos que as avaliações institucionais incluiriam as atividades de extensão universitária desenvolvidas. A UFRGS colocou a atividade de extensão universitária como critério para avaliação docente no momento de contratação e para a progressão de carreira, algo já reivindicado por movimentos docentes no passado, como foi citado no primeiro capítulo.

Por fim, conceitualmente, percebe-se que a UFRGS e a UFPel se encontravam mais alinhadas ao que foi discutido e definido no âmbito do FORPROEX, que coloca a extensão universitária como meio de integração da Universidade com a sociedade. Que entende a produção do conhecimento como um diálogo de saberes, havendo um processo crítico de leitura da realidade para interferência transformadora na mesma.

Concebe-se assim que a partir da ação extensionista são propostas alternativas para as problemáticas sociais, proporcionando a superação de suas condições adversas. Isso impacta na formação profissional, por facilitar a tessitura de relações com a sociedade, especialmente os segmentos sociais mais pobres e vulneráveis, e uma formação cidadã, comprometida com valores éticos e respeito à diversidade social.

Já o posicionamento da UFSM, apesar de considerar a importância da extensão para a formação acadêmica e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na maior parte do texto situou a extensão numa perspectiva de proporcionar transferência de conhecimentos e tecnologias. Relacionado a isso, perpetua uma visão da universidade como produtora do conhecimento e a sociedade como mera receptora.

Sendo os Planos elaborados após o PNE de 2001-2010 que instituiu a obrigatoriedade da inserção da extensão nos currículos de graduação, todos tiveram alguma menção ou objetivo dessa inclusão. Isso apareceu, porém, de forma vaga e sem metas explícitas ou indicação de prosseguimento do processo. A UFPel foi a única que quantificou o quanto a extensão faria parte do currículo, o que era esperado, visto que foi elaborado após a reafirmação da obrigatoriedade.

A UFSM de certa forma já considerava a extensão como possibilidade de integralização curricular por meio de ACG. Essa modalidade, porém, permite que essa vinculação seja voluntária, sem garantir ou colocar metas específicas que garantam que todo o corpo discente passe por ações de extensão durante a sua formação. A carga horária também fica relativa ao passo que as normas sobre ACGs são estabelecidas no âmbito dos cursos.

4 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: FORMAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

No investimento para compreender como as instituições de ensino superior estão adequando-se à Meta 12.7 do PNE 2014-2024, neste capítulo analiso as particularidades nas formas de institucionalização do processo de curricularização da extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Pelotas.

Para isso, procurei definir categorias que dessem conta de apreender o posicionamento das instituições pesquisadas. Na primeira seção, identifico as bases teórico-metodológicas e a integração com o ensino e a pesquisa. Em seguida, abordo a previsão de inserção curricular, as modalidades previstas, forma de registro e avaliação, e o papel do docente nas ações de extensão. Por último, apresento as formas previstas de financiamento, inclusão na avaliação institucional, e outros elementos referentes à gestão.

Assim como nos PDIs discutidos no capítulo anterior, a estrutura dos documentos diferenciam-se entre a UFSM, a UFPel e a UFRGS. Enquanto a UFPel e a UFRGS apresentaram documentos com 59 e 77 páginas, respectivamente, a UFSM elaborou um documento com 579 páginas. O PDI da UFPel segue a lógica de definição de objetivos, metas, ações e indicadores para avaliação. A UFRGS faz um documento mais elaborado que o anterior e elenca objetivos, mas segue em grandes linhas de planejamentos de execução. Já a UFSM abre mais para discussões, retoma antigos PDIs, define desafios e formas de superá-los com objetivos e mapas estratégicos.

4.1 CONCEPÇÃO E INDISSOCIABILIDADE

A Extensão Universitária, como resgatado anteriormente, possui mais de uma concepção e orientação teórico-metodológica, devido aos contextos sociais em que surgiram e se inseriram posteriormente. É um termo em disputa (TOMMASINO; CANO, 2016) que reflete em diferentes práticas e percepções sobre a produção do conhecimento, o papel da universidade e a relação dela com a sociedade. Assim, com a curricularização da extensão, identificar e discutir as concepções adotadas

pelas instituições brasileiras é de extrema importância para compreensão do processo.

No que se refere à concepção e base teórica-metodológica, apesar de a UFPel não ter elaborado uma conceituação ou descrição do que entende por extensão, percebi que as três instituições se alinharam mais com o conceito elaborado pelo FORPROEX. Apesar de nenhuma citá-lo, de diferentes formas percebi que as diretrizes foram contempladas nos PDIs das universidades pesquisadas. Frases contraditórias, entretanto, seguiram presentes em todos os documentos. As três instituições incorporaram o empreendedorismo como elemento a ser incluído na rotina acadêmica.

O PDI da UFSM, elaborado para o intervalo 2016-2022, apresenta certas particularidades. O documento não só demarca posicionamentos como faz breves discussões, justificando-os. É criticada a atuação histórica da Universidade em produzir conhecimento e estabelecer relações com a sociedade a partir de questões levantadas no interior acadêmico, sem levar em consideração as problemáticas e demandas sociais. Problematizam isso identificando que a atuação com a sociedade nesse modelo resultou em ineficiência na superação de problemas e resposta a demandas, o que compromete sua relevância social. A partir disso coloca que outra relação deve ser construída:

A atuação do extensionista deve ser junto às comunidades, e não sobre as comunidades, vistas muitas vezes tão somente como objetos de pesquisa, e não como sujeitos capazes de colaborar não só na identificação de problemas, mas também na proposição de possíveis soluções. (UFSM, 2016, p. 168)

Aliado a isso, é criticado também o ato de estender conhecimento e valores à comunidade, não só pela desconexão com a realidade, mas também por estabelecer uma relação assistencialista, que promove a dependência das comunidades. Percebo nessa crítica uma incorporação da reflexão proposta por Freire (1983) sobre o termo extensão, justamente por ele remeter ao ato de estender.

É afirmado no PDI da UFSM a possibilidade de oferta de serviços especializados, como apoio à população. Mas, tais serviços devem dialogar com demandas populares e ser direcionadas para setores da população sem condições financeiras de acesso. Essa oferta de serviços é vislumbrada para atender demandas imediatas. Junto disso é previsto que sejam apoiados projetos que dentre seus objetivos preveja a geração de renda e trabalho para a população, promovendo

a autonomia, sendo realizados através da Incubadora Social. É proposta uma ação extensionista que promova a transformação social.

Além disso, na relação com a sociedade é colocada a interação dialógica, que proporciona a troca de saberes para superação das desigualdades, havendo valorização das representações sociais e reconhecimento da legitimidade das demandas oriundas da população. Coloca-se que a “extensão pode interferir na proposição ou na consolidação de políticas públicas que respondam a situações socialmente problemáticas.” (UFMS, 2016, p. 169). Seguindo a proposta de uma relação diferente com a sociedade, pauta-se a

valorização da cultura tradicional, com o resgate de práticas e conhecimentos ainda presentes entre as gerações mais antigas e que são, junto com o conhecimento acadêmico, fundamentais para a construção de soluções transformadoras. (UFMS, 2016, p. 169).

Com isso, percebe-se uma mudança de sociedade receptora das produções acadêmicas, passando a ser elemento que dá sentido a essas produções, tanto ao contribuir com as temáticas, como atuando na construção de alternativas para superação das problemáticas.

A extensão “passa a ser tratada como um espaço de construção de conhecimento, onde as soluções para os problemas identificados nascem do trabalho conjunto do pesquisador extensionista e da comunidade com a qual atua.” (UFMS, 2016, p. 170). É estabelecido também que as ações de extensão desenvolvidas devem “resultar em desenvolvimento regional, gerando impacto na sociedade e na própria universidade.” (UFMS, 2016, p. 170). Com isso é considerado que a universidade também sai impactada da relação com a sociedade, ou seja, é admitida a retroalimentação.

A interdisciplinaridade é outro elemento posto como importante, o que considero ser algo bem reforçado no documento ao passo que é citado diversas vezes. Seguindo na seção de diretrizes da política de extensão, além da interdisciplinaridade é citada a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade como necessárias para lidar com a complexidade das problemáticas sociais. Ao tratar disso, do diálogo entre áreas, é abordada a importância da articulação com diversos atores sociais, dentre eles são citados os movimentos sociais. Adicionalmente à valorização cultural e de saberes tradicionais, é estimulada a arte. Não só a produção e divulgação, mas que sejam proporcionadas experiências estéticas.

Assim, percebi que o PDI 2016-2022 avançou, com relação ao anterior, na incorporação das discussões e elaborações do FORPROEX. Foram contempladas as diretrizes e incorporada uma concepção de Extensão Universitária Crítica, apesar de não haverem citações e referências no documento.

Entretanto, ao mesmo tempo em que houve esse avanço, presente especialmente na seção sobre as diretrizes da política de extensão da UFSM, o PDI também expressa contradições e uma lógica de mercantilização da educação e do ensino superior. Em específico, cito a passagem que afirma que

o desenvolvimento de uma política de comunicação científica, tecnológica e artística deve congregiar os aspectos advindos do tripé ensino-pesquisa-extensão, com vistas à promoção do conhecimento gerado e que, por sua via, deve ser difundido (UFSM, 2016, p. 201).

Tal trecho expressa a ideia de que a universidade é promotora do conhecimento e que esse deve ser repassado para a sociedade através da difusão. Tal perspectiva difusionista esteve guiando metodologicamente as atividades de extensão das universidades brasileiras, principalmente durante a ditadura militar. Mas, como exposto, tal concepção ainda é reproduzida nos dias atuais.

Além de em outras seções ser afirmada a promoção da transferência tecnológica, também o estímulo ao empreendedorismo é uma marca forte. Em diversos âmbitos isso é reforçado, inclusive para ser incorporado nos currículos. Já a extensão não é colocada nessa perspectiva. Além da seção específica, ela aparece sempre em momentos genéricos como sendo uma atividade fim da universidade, indissociável do ensino e da pesquisa.

Percebi uma maior preocupação para que o empreendedorismo seja parte do cotidiano universitário e guie filosoficamente as decisões e perfil da instituição, mais do que a extensão universitária. Isso chama a atenção, ao passo que há legislações trazendo a obrigatoriedade da extensão ser incluída nos currículos, mas mesmo assim não houve tal incentivo e busca, nem neste PDI nem no anterior.

No PDI 2016-2022, a UFSM, a partir de discussões e mapeamentos, identificou desafios institucionais e formas de superá-los. Ao total foram 07 desafios, sendo os desafios mais relacionados à extensão universitária: 4- Inovação, geração de conhecimento e transferência tecnológica e 6- Desenvolvimento local, regional e nacional. Ao discorrer sobre os desafios, elencando seus objetivos e mapa

estratégicos, houve também uma seção com iniciativas extraídas das contribuições da comunidade.

Chamou-me a atenção que, nessa seção, em diferentes desafios, está presente a relação com o empreendedorismo e relações públicos-privados como, por exemplo: “promover feiras de interação entre empresas e pesquisadores da UFSM para a transferência de tecnologias” (UFSM, 2016, p. 122); “fomentar a integração Universidade/empresas com o objetivo de desenvolver tecnologias e gerar oportunidades de emprego e renda.” (UFSM, 2016, p. 112); “que seja incluída na inovação curricular a atitude empreendedora.” (UFSM, 2016, p. 112 e 122).

Sendo colocações advindas da comunidade, me questiono: quais foram as representações sociopolíticas que estiveram presentes para tal consulta? Como tal processo foi conduzido? E quais setores e questões foram privilegiadas? Isso demonstra um direcionamento da instituição sobre que demandas ela está buscando atender, com que setores procuram dialogar e a serviço de quem está sua produção científica e tecnológica.

Além de tais passagens, o PDI afirma que foram eleitas como políticas acadêmicas para o período de vigência do documento: propriedade intelectual, empreendedorismo e a transferência de tecnologia. Sobre empreendedorismo e transferência tecnológica, é afirmado, respectivamente:

com esse propósito, a UFSM deverá articular e colaborar na organização institucional de sua rede de empresas juniores e outros projetos de educação e extensão propostos por estudantes de graduação e pós-graduação, reconhecendo que a Universidade é um dos habitat da educação empreendedora, onde devem ser trabalhados os conceitos de inovação tecnológica. (UFSM, 2016, p. 199)

constitui-se como elemento fundamental ao desenvolvimento regional e nacional. em colaboração com empresas públicas ou privadas. A geração de novos conhecimentos e o avanço da ciência são fundamentalmente produzidos nas universidades. Porém, cabe à indústria o papel de transformar o conhecimento e o avanço da ciência gerados em inovação. (UFSM, 2016, p. 199)

Mais do que misturar duas propostas de universidade, são colocadas duas perspectivas antagônicas. São perspectivas conflitantes sobre o papel da universidade, sobre que demandas ela deve atender, o modelo educacional e a forma de fazer a gestão da instituição. O papel aceita que ambas estejam presentes juntas, porém, quando se parte para a prática, isso gera uma confusão, falta de unidade e é potencializada a disputa por espaço.

No documento elaborado pela UFPel, identifiquei que, diferentemente do PDI anterior, não há uma apresentação dos temas a serem discutidos. São elencados apenas objetivos, ações, metas e indicadores. Ou seja, não é apresentada como a instituição compreende a extensão universitária, ficando a cargo de interpretação a partir do que é posto como objetivos e ações estratégicas.

Portanto, fiz tal reflexão a partir de como é abordada a produção de conhecimento e a relação com a comunidade. Após leitura e estudo, avalio que a mesma manteve a perspectiva presente no PDI anterior, de 2015-2020, alinhada ao FORPROEX. Está dentre seus objetivos estratégicos “desenvolver democraticamente a pedagogia universitária por meio da conexão e participação de todos os atores universitários e da comunidade externa.” (UFPel, 2022, p. 13) e dentro da seção Gestão Ensino, Pesquisa e Extensão “incluir saberes populares e tradicionais na Universidade em ações integradas de ensino, pesquisa e extensão.” (UFPel, 2022, p. 22) como uma ação estratégica e, “Assegurar a troca democrática de conhecimentos entre a academia e a sociedade.” (UFPel, 2022, p. 24) como um objetivo específico.

Tais objetivos demonstram que a instituição acredita que a comunidade externa faz parte da produção de conhecimentos, pela troca de saberes entre universidade e sociedade. Inclusive, é previsto também como objetivo específico de Gestão Ensino, Pesquisa e Extensão “estimular a ampliação e a diversificação de projetos e programas que tratem da realidade de comunidades quilombolas e de povos indígenas.” (UFPel, 2022, p. 23). Com isso, são especificadas comunidades vulnerabilizadas historicamente como públicos alvos das ações extensionistas, estabelecendo laços e desenvolvendo projetos.

No PDI elaborado anteriormente, a UFPel já havia citado mais especificadamente grupos sociais com os quais pretendia oportunizar espaços de inclusão. Uma meta para a Extensão do atual PDI, nesse sentido, propõe “ampliar para 50% (cinquenta por cento), a quantidade de bolsas de extensão destinadas a estudantes de ações afirmativas” (UFPel, 2022, p. 38). Considero tal colocação de grande pertinência, pois, com o direcionamento de recursos financeiros, é conferida maior materialidade para a inclusão. Assim, proporciona-se também que estudantes nessas condições estejam contribuindo no pensar e operacionalizar ações extensionistas.

Também nesse sentido, dentro da seção que trata especificadamente da Extensão, é colocada na ação 2, que compõe o objetivo específico 01, as metas:

Meta A: Promover encontros periódicos (mensais ou bimestrais) com representantes das entidades que representam a comunidade civil organizada, por meio do Fórum Social da UFPel.

Meta B: Estimular e desenvolver ações permanentes que impactem na comunidade local, priorizando as populações em vulnerabilidade social. (UFPel, 2022, p. 35).

Novamente, os setores em situação de vulnerabilidade social são o público prioritário das ações de extensão universitária. Para tanto, estipula a criação de espaços que promovam o diálogo com representações de grupos organizados da sociedade. Com isso, entendo que há uma sinalização do diálogo com movimentos sociais, apesar de não terem sido citados diretamente. Destaco também a previsão de que as ações sejam permanentes, algo fundamental para que as atividades de extensão universitária de fato consigam se inteirar da realidade, cultura e racionalidade, para então contribuir com as comunidades.

Quando trata dos objetivos para a área da pesquisa, a UFPel também elenca, como um objetivo, a transferência tecnológica. Nele é motivado o aumento de contratos com diversos setores da economia com a finalidade de transferência das tecnologias desenvolvidas na instituição. Questiono-me dessa proposta de relação com o mercado, pois, ao passo que se propõe uma produção de conhecimento e de pesquisa em diálogo com a sociedade, o que deve ser feito com os produtos, conhecimentos e tecnologias geradas deve ser algo a ser discutido com aqueles envolvidos.

A UFPel também considera o empreendedorismo como algo a ser incluído na agenda da universidade, em especial na pesquisa. Na seção sobre a gestão da pesquisa há o objetivo de se estimular o empreendedorismo, através do aumento de empreendimentos na incubadora tecnológica e criação de empresas juniores. Assim como a UFSM, também houve a proposição de criação de disciplinas sobre inovação e empreendedorismo, tanto para graduação quanto para pós-graduação.

Diferente do PDI anterior, em que colocações nesse sentido eram direcionadas para atendimento de públicos em situação de vulnerabilidade social, em nenhuma das ações estratégicas ou metas foi citado algo de cunho social e atendimento a grupos sociais marginalizados.

De certa forma, foi o ponto destoante, ao passo que em outros momentos foi proposta uma pesquisa que atenda demandas sociais. Foi afirmado que deveria se “promover a interdisciplinaridade entre saberes, fazeres e áreas de conhecimento.” (UFPel, 2022, p. 39) e “priorizar o desenvolvimento de pesquisas voltadas para inovação com impacto social, econômico e cultural” (UFPel, 2022, p. 43).

No documento elaborado pela UFRGS, é afirmado: “a extensão, realizada pela interação entre a Universidade e a sociedade, visa ao desenvolvimento mútuo, através de atividades de cunho científico, tecnológico, social, educacional, artístico, cultural e esportivo” (UFRGS, 2016, p. 21). É a instituição que mais citou dimensões em que são realizadas ações de extensão. Com relação ao conceito elaborado pelo FORPROEX, não é incluída a dimensão política, mas foram adicionadas as atividades esportivas, também importantes para a promoção de saúde, lazer, integração e bem-estar da população. Assim como no PDI anterior, a UFRGS considera a relação com movimentos sociais.

Quanto à interdisciplinaridade, pontua-se que ela deve ser continuamente articulada, não só entre as áreas de conhecimento, mas também com diferentes níveis de ensino. Em seção específica sobre a extensão, a universidade exalta que sua presença em todas as esferas do contexto social é uma de suas marcas. Visando uma contribuição efetiva ao seu entorno social, ela busca ampliar a integração dos projetos e programas com o ensino e a pesquisa. Porém, faz referência à difusão cultural.

Com as ações de extensão, uma questão pretendida é ampliação da inclusão social na universidade. Isso se daria junto com o estímulo à diversidade cultural, artística, esportiva e tecnológica. Além da interdisciplinaridade, é previsto o incentivo “a novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, ampliando o acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social.” (UFRGS, 2016, p. 30). Em tal passagem, identifico a contradição de discursos dentro da instituição. Além de ser afirmada a transferência de conhecimentos, é previsto que o estímulo às tecnologias sociais possa ser feito através de ações de estímulo ao empreendedorismo.

Nos anexos, em que estão presentes as respostas do formulário de consulta à comunidade acadêmica, percebe-se várias proposições sobre empreendedorismo, inclusive citando também a criação de disciplinas. Entretanto, no texto final do plano, o empreendedorismo não foi tão incluído quanto mencionado nas contribuições

externas. Foi um posicionamento de alinhamento ao empreendedorismo bem menos acentuado que das outras instituições.

Também dentro dos objetivos de Impacto Social, no que se refere à inclusão, define-se que através de atividades de extensão serão ofertadas capacitações para o trabalho. Esse objetivo e a afirmação de permanência da modalidade de educação à distância para promoção de cursos de extensão associam-se com a extensão surgida na Europa que, conforme discutido no primeiro capítulo, buscava a educação continuada e capacitação de mão de obra.

Quanto à incorporação da extensão enquanto uma filosofia, proposto pelo FORPROEX (1999), percebo que ainda há muito que avançar para se alcançar tal objetivo. Isso foi identificado ao perceber que, nos documentos, quando se trata de seções específicas de extensão, há a adoção de uma concepção próxima ao que foi definido e discutido no Fórum. Porém, em outras seções, em especial no que se refere à pesquisa, percebe-se que há uma carência de se pensar políticas que de fato dialoguem com a proposta de extensão universitária, em que há um processo dialógico e de produção conjunta de conhecimento, promovendo a democratização da produção acadêmica, artística, cultural e tecnológica.

A Universidade, como um todo, deveria passar de produtora de conhecimento e tecnologias para promotora de espaços que propiciem sua produção. Espaços esses, compostos por diversos atores sociais, de diferentes setores, com o objetivo comum de superação das problemáticas sociais, econômicas, políticas, ambientais, etc, que acarretam na produção e manutenção da pobreza e vulnerabilidade de segmentos da população.

As presenças de termos contraditórios, como transferência tecnológica e propostas que prezam pela relação com o mercado, evidenciam, para mim, a necessidade de que sejam promovidas e ampliadas discussões sobre o papel da universidade e da extensão universitária. No FORPROEX, essa discussão já avançou muito, expressa na Política Nacional de Extensão Universitária. Isso, aliado à potencialidade de fortalecer as relações com universidades de outros países da América Latina, dá os subsídios necessários para que a discussão avance dentro da comunidade acadêmica. Como afirma Gadotti (2017), o desafio no momento é pela disputa de mentes.

Complementando essa seção, analisei também como as instituições estabelecem as relações entre ensino, pesquisa e extensão, abordadas a partir da

indissociabilidade entre tais funções. Na UFRGS, conforme PDI, a interdisciplinaridade é necessária na vinculação entre pesquisa e extensão e suas políticas apontam para:

a produção de pesquisas de forma integrada e de excelência entre todas as áreas de conhecimento, estreitando a vinculação com as áreas de ensino e extensão (interdisciplinaridade), fortalecendo a referência nacional e regional (inserção) e ampliando o reconhecimento internacional (inserção e internacionalização). (UFRGS, 2016, p. 29. Grifo do original).

Já a UFSM menciona tais funções como tripé indissociável, que perpassa todas as ações da universidade. Como mencionado no primeiro capítulo, dentro do FORPROEX houve discussão e foi proposta a superação do uso do termo tripé, por entenderem que isso pode sugerir ações isoladas que no máximo se articulam.

No mais, a instituição indicou que o ensino, e em especial a pesquisa, devem ser interligadas. Através dos campi, busca-se que o compromisso social da UFSM seja reforçado através de um “ensino de excelência, a pesquisa comprometida com os problemas da realidade e a extensão relacionada aos desafios da sociedade.” (UFSM, 2016, p. 26). Também é afirmado como objetivo “fortalecer a cultura de inovação, compromisso social e integração entre ensino, pesquisa e extensão e entre as diferentes áreas de conhecimento.” (UFSM, 2016, p. 109 e 119).

A UFSM se compromete em “valorizar as áreas de ensino e extensão de forma igualitária à pesquisa.” (UFSM, 2016, p. 112). Chamou-me a atenção como se buscou trazer criticidade à agenda de pesquisa, colocando a “necessidade de transformar problemas sociais em problemas de pesquisa, como também em questões de ensino.” (UFSM, 2016, p. 168). Ao passo que isso é colocado, são nas seções que discutem a pesquisa que mais fortemente é apresentada as contradições de concepções de universidade. São nesses espaços que se fala em empreendedorismo e transferência tecnológica.

Isso demonstra que é na pesquisa que essa disputa de interesses mais se acentua na UFSM. Resta saber se por uma procura/demanda externa, ou se por um direcionamento interno. Ao que me parece, a extensão ficou mais isenta dessa disputa. Houve espaço para que uma proposta mais popular e de vínculo com a sociedade ganhasse espaço, ao menos no discurso oficial.

Já no PDI da UFPel, diversas vezes é referenciada a necessidade da interação e indissociabilidade, no propósito de responder aos “desafios acadêmicos na pactuação de uma profunda interação entre ensino, pesquisa e extensão;”

(UFPel, 2022, p. 10). Também dentro dos objetivos estratégicos, “Fortalecer a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa universitárias.” (UFPel, 2022, p. 13), e objetivo específico de Gestão do Ensino, Pesquisa e Extensão, “Incentivar o desenvolvimento de projetos que contemplem a relação entre ensino, pesquisa e extensão.” (UFPel, 2022, p. 23).

Ao passo que o fortalecimento e incentivo à interação entre ensino, pesquisa e extensão são afirmados, e reafirmados, em mais de uma seção, interpreto que é uma demonstração de preocupação que isso seja de fato efetivado e desenvolvido em diferentes frentes, por distintos setores acadêmicos.

No Uruguai, na Universidade da República (UDELAR), já há um histórico de inclusão da extensão nos currículos e, atualmente, são discutidas a noção de indissociabilidade com uma perspectiva de integralidade. Parentelli (2022) reúne em um livro diversos textos que abordam essa perspectiva, propondo contribuições para a discussão do paradigma de integralização da extensão universitária da UDELAR, que procura se relacionar com diversos atores sociais, a fim de dar respostas às demandas diversificadas. Para isso, adotam diversas estratégias, mas julgam serem necessárias revisão e atualização constantes.

Olivetti (2022) compreende que a extensão universitária, por estar associada a processos de aprendizagem e ensino, logo geração de conhecimentos, promove espaços de inovação educativa e de pesquisa no que se refere a métodos e abordagens teóricas. “Es por ello que el concepto de integralidad es fundamental para considerar la complejidad de las relaciones entre las funciones y entre los saberes que se establecen en las tramas socioeducativas.” (OLIVETTI, 2022, pg. 7)

Arim (2022), então reitor da UDELAR, aponta para a necessidade de permanente discussão e atualização dos conceitos de extensão e integralidade, e que o processo de diálogo entre ensino e as ações de extensão é outra dimensão que requer atualização e, portanto, espaços de discussões permanentes, pois estão contextualizados no tempo e no espaço, numa relação dialética com a sociedade.

Arim (2022) também considera que é necessário construir planos de ensino que superem a definição de conteúdos, possibilitando a formação de habilidades analíticas e de diálogo com diferentes atores para solução de problemáticas. No entendimento desse autor:

Sin planes de estudio creditizados, flexibles, que reconozcan diversidad de trayectorias e incentiven experiencias formativas heterogéneas, la

curricularización de la extensión y la promoción de actividades integrales se aproximan más a un paradigma militante que a un proceso de conformación y articulación progresiva de la formación universitaria. (ARIM, 2022, pg.13).

Tal colocação dialoga com documento elaborado pela UDELAR, ao afirmar que

el desarrollo de prácticas integrales en la Universidad de la República, está fundamentado en la necesidad de superar el modelo de enseñanza universitaria tradicional profesionalista, retórico y fragmentador (de las funciones universitarias, de la realidad, del conocimiento, del ser humano). (TOMMASINO et al., 2010, p. 25).

Segundo Tommasino (2022), atualmente é necessário falar sobre a integralidade para discutir extensão, pois sem essa perspectiva ela é mantida na marginalidade que foi colocada. É imprescindível discuti-la dentro/integrada das práticas educativas universitárias. Dentro do próprio termo integralidade, existem três formas de colocá-la em prática: sequencial não articulada; articulada, obrigatória e curricular; e articulada às disciplinas (TOMMASINO, 2022).

O autor caracteriza tais modalidades: a primeira trata de projetos de extensão elaborados sem vínculos necessários com ensino e pesquisa e sem envolvimento com o currículo. Foi utilizada pela UDELAR no início de seu processo de curricularização da extensão, sendo a mais comum na América Latina, inclusive no Brasil. A segunda surgiu na Argentina, e pode ser caracterizada como uma curricularização exógena, em que estudantes passam por experiências em comunidades/territórios, em momentos específicos, nem sempre de forma continuada.

A terceira modalidade é a desenvolvida atualmente na UDELAR. Composto por espaços e itinerários de formação integral (EFI- IFI). A extensão e a pesquisa estão dentro do ato educativo obrigatório, dentro das disciplinas. Essa incorporação é tarefa do docente, sendo por isso importante sua formação para esse tipo de atuação. Não há professores especialistas em extensão, ou pesquisa, mas todos trabalham em todas as dimensões. Estudantes têm experiências com a extensão universitária desde o primeiro semestre, para se familiarizar e conforme avançam os semestres, assumir envolvimento mais complexo. Partindo de uma sensibilização, é esperado que os estudantes aprofundem seus conhecimentos e habilidades nas relações com as populações conforme passam de fases.

Trouxe tal perspectiva por acreditar que o Brasil pode ampliar o diálogo com outros países que já tiveram a experiência de incluir a extensão em seus currículos.

Isso pode aperfeiçoar processos e auxiliar a elaboração de alternativas para operacionalização. Os relatos de experiência na UDELAR, por mim consultados, demonstram a necessidade de criação de espaços contínuos de discussão e avaliação para aperfeiçoamento da integração das atividades e preparação dos docentes para lidar com as mudanças.

4.2 INSERÇÃO CURRICULAR

Nesta seção, abordo como as instituições tratam e regulamentam a inserção de créditos em atividades extensionistas dentro dos currículos dos cursos de graduação. Inicialmente, pesquisei o que há nos PDIs atuais que se refere à curricularização da extensão. De modo geral, nenhuma das instituições aprofundou a temática em tal documento.

A UFRGS menciona a curricularização da extensão apenas como um item dentro dos objetivos acadêmicos e pedagógicos, no que se refere à integração e interação. Está no objetivo que trata da promoção da flexibilização curricular, créditos em extensão são previstos dentro de parênteses junto a outros itens:

promover a flexibilização curricular (formação diversificada de profissionais, aplicação prática de conhecimentos, **créditos em extensão**, novas possibilidades de complementação curricular extraclasse desenvolvidas em instituições parceiras, entre outras)" (UFRGS, 2016, p. 38. Grifo meu).

Assim como na UFRGS, no PDI da UFSM as menções também são sem conexão direta ou referência à legislação. Ambos foram elaborados anteriormente à Resolução 007/2018, porém, esperava que o PNE 2014-2024 fosse mencionado. A UFSM aborda o tema em um objetivo estratégico que se propõe a “fortalecer o aprendizado extraclasse, oportunizando atividades de extensão, inserção na sociedade, empreendedorismo, pesquisa e inovação;” (UFSM, 2016, p. 109). Mais direcionado à inserção curricular coloca a necessidade de “estimular a participação dos alunos em projetos de pesquisa e/ou de extensão, incluindo estas atividades como integrantes do currículo.” (UFSM, 2016, p. 112).

Destaco que, em tal excerto, não é colocada a obrigatoriedade na participação de tais projetos e a possibilidade de que a participação seja em projetos de extensão ou de pesquisa. Outra passagem que reforça o caráter opcional das atividades de extensão afirma que “atividades práticas permeiam a formação do

aluno desde o início do curso, podendo ser em atividades de extensão.” (UFMS, 2016, p. 156). O único momento em que é mencionada a curricularização da extensão, advém de uma colocação da comunidade, que sugere uma alternativa de gestão financeira e logística de mobilidade para viabilizar a inserção curricular.

A Resolução nº 07/2018 e o PNE 2014-2024 são mencionados apenas no PDI da UFPel, que coloca como ação de objetivo específico para a extensão “integralizar a Extensão nos projetos pedagógicos e nos currículos dos cursos de graduação da UFPel oportunizando aos estudantes uma formação mais dialógica e horizontal por meio da vivência na extensão universitária.” (UFPel, 2022, p. 36). Para se atingir essa ação é colocado como meta o atendimento às normativas citadas e como indicador “aprovação dos PPCs dos cursos com a integralização da extensão até dezembro de 2022.” (UFPel, 2022, p. 36).

Além disso, dialogando com a perspectiva de créditos em extensão, é estipulada uma ação que prevê a criação de uma “Central de Oportunidades” com o objetivo de facilitar aos estudantes o acesso às possibilidades de atividades de extensão, curriculares /ou complementares.

Outra ação prevista está dentro da seção que propõe objetivos conjuntos para gestão de ensino, pesquisa e extensão, promover atividades de integração entre tais funções, tendo como indicador a “previsão das atividades semestrais de interação e integração nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nos planos de ensino.” (UFPel, 2022, p. 22).

Apesar de o PDI da UFPEL mencionar as legislações, considerando que foi elaborado para o período 2022-2026, havia expectativa que contemplasse melhor a inserção curricular da extensão. Isso, pois, a Resolução 07/2018 determina que os PDIs devem conter:

- I - a concepção de extensão, que se ajuste aos princípios estabelecidos na presente Resolução, a ser aplicado na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, quando necessários;
- II - o planejamento e as atividades institucionais de extensão;
- III - a forma de registro a ser aplicado nas instituições de ensino superiores, descrevendo as modalidades de atividades de extensão que serão desenvolvidas;
- IV - as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão;
- V - a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão, as estratégias e os indicadores que serão utilizados para o cumprimento das disposições constantes no art. 4º desta Resolução;
- VI - a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão. (BRASIL, 2018, p. 4)

Ou seja, é previsto que os PDIs contemplem detalhadamente estratégias para incorporação da carga horária de extensão nos currículos. Não foi observado no PDI da UFPel, considerado aqui pois foi publicado após a referida Resolução, os itens descritos como obrigatórios.

A partir da insuficiência dos PDIs em contemplar as categorias de análise no que se refere à curricularização, optei por ampliar os documentos analisados, recorrendo às instruções normativas e resoluções emitidas pelas instituições, desde que tratassem especificadamente do tema. Todos selecionados foram publicados após a Resolução 07/2018, sendo ela, portanto, utilizada como referência de conformidade.

Ao analisar os documentos, busquei compreender as modalidades de atividades de extensão aceitas pelas instituições para fins de creditação, orientações sobre como devem ser os registros das horas realizadas, a forma de se avaliar os discentes e o que compete aos docentes em tais atividades.

Quanto às modalidades de atividades que são cabíveis para computação de horas em extensão, a Resolução 07/2018 permite cinco modalidades: programas; projetos; cursos e oficinas; eventos; e prestação de serviços (BRASIL, 2018). Dentre tais, cada universidade pode optar por quais serão admitidas em seus PPCs. A UFPel coloca em sua Resolução nº 30 do COCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, da Pesquisa e da Extensão), de 03 de fevereiro de 2022, que as atividades de extensão para fins de creditação curricular serão na forma de Programas, Projetos e Ações.

A UFSM na Instrução Normativa N. 007/2022/PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), de 14 de abril de 2022, admite as modalidades:

- I – Modalidade I: ações complementares de extensão (ACEx);
- II – Modalidade II: componentes curriculares do núcleo rígido (disciplinas obrigatórias e/ou eletivas);
- III – Modalidade III: componentes curriculares do núcleo flexível (disciplinas complementares de graduação extensionistas). (UFSM, 2022, p. 1).

Sendo que, no Art. 2º e inciso 1º, fica definido que “poderão ser consideradas ACEx programa(s), projeto(s), curso(s), evento(s) e prestação de serviços, além de produtos voltados à difusão e à divulgação cultural, científica e tecnológica, nos termos da Política de Extensão da UFSM.” (UFSM, 2022, p. 2). Quando optado

pelas modalidades II ou III, que são componentes curriculares, os estudantes devem estar vinculado a algum programa ou projeto de extensão.

A inserção curricular da extensão universitária na UFRGS tem sua regulamentação na Resolução N°029, de 15 de dezembro de 2021. Em tal resolução ficam definidas as seguintes modalidades:

I - Participação como membro da equipe executora em Atividades de Extensão, como definidos nas Normas Gerais para as Atividades de Extensão Universitária na UFRGS;

II - Aprovação em Atividades de Ensino que possuam reconhecimento de prática extensionista como componente curricular de extensão em sua carga horária;

III - Participação como membro da equipe executora em Atividades de Extensão não promovidas pela UFRGS. (UFRGS, 2021, p. 2)

Assim como a UFPel, a UFRGS reconhece enquanto modalidade a possibilidade de participação em atividades de extensão de outras Instituições de Ensino Superior, desde que façam parte do Sistema Federal de Ensino Superior.

Como já mencionado anteriormente, desde os primeiros textos publicados pelo FORPROEX houve a recomendação de que estágios curriculares e extracurriculares fossem direcionados para a atividade extensionista. Neste momento de curricularização, cada universidade tem autonomia para definir se os estágios podem ou não contabilizar horas de extensão.

Dentre as universidades pesquisadas, nenhuma elencou a possibilidade de que as horas de estágio curricular obrigatório possam ser contabilizadas como carga horária extensionista. Na UFPel e na UFRGS não se menciona a modalidade e na UFSM há a especificação de que não é permitido tal procedimento.

Na UFSM também não é permitido o cumprimento das horas de extensão na disciplina de trabalho de conclusão de curso. Mas há o adendo no inciso 1° do Art. 9° que permite que

estágios não obrigatórios que possuam caráter extensionista poderão ser contabilizados como extensão, contanto que atendam à Política de Extensão da UFSM e sejam validados pela PROGRAD em ato de ajuste, reforma e/ou criação de PPC. (UFSM, 2022, p. 3).

As três instituições, portanto, definem modalidades dentro das regulamentadas pela Resolução 07/2018 para realização da carga horária em atividades de extensão para integralização curricular, sendo que a UFSM é a que contempla todas as modalidades listadas. Todas, porém, repassam para os cursos a tarefa de definir quais modalidades serão consideradas no PPC, qual a carga horária

em cada modalidade admitida e em que período devem ser realizadas. A UFRGS determina que as alterações curriculares devam ser realizadas pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) em conjunto com as Comissões de Graduação (COMGRADs) e Comissões de Extensão (COMEX).

No que se refere às formas de registro, elas possuem especificidades de cada instituição e a depender da modalidade selecionada. Na UFSM, quando as atividades forem desenvolvidas na modalidade de ACEx, o registro deve ser solicitado pelo discente, mediante apresentação de comprovantes de participação em atividades de extensão, com carga horária indicada. Quando inscritos nas modalidades que compreendem componentes curriculares, do núcleo rígido ou flexível, o registro é feito de forma semelhante a outras disciplinas.

Caso estudantes optem por fazer disciplinas extracurriculares imbuídas de componente extensionista, com vínculo em projeto/programa, fica a critério do curso de origem a permissão de aproveitamento da carga horária de extensão.

O registro das atividades na UFRGS que estejam compreendidas na modalidade II, sendo uma Atividade de Ensino como componente curricular, será na forma de Carga Horária de reconhecimento de prática Extensionista (CHE). O registro será específico para cada atividade de ensino que se enquadre como tal, seguindo as especificações que devem estar presentes no plano de ensino, através de alteração curricular. Após aprovação, as horas são computadas automaticamente pelo sistema.

As Atividades de Ensino com carga horária de prática extensionista (CHE) precisam estar associadas a atividades com registro no Sistema de Extensão da UFRGS, indicando o código correspondente. A atividade de extensão também precisa ter no sistema eletrônico de extensão, a indicação de vinculação com a referida atividade de ensino.

As atividades enquadradas nas modalidades I e III, atividades de extensão no âmbito da UFRGS e de outras instituições, respectivamente, serão registradas na forma de Unidades Curriculares de Atividades de Extensão (UCE). Aquelas realizadas na modalidade I terão seu registro automático no histórico do estudante, após haver relatório aprovado da atividade. Já as atividades realizadas em outra IES devem ser devidamente comprovadas, por atestado ou certificado, e então a carga horária será registrada na UCE correspondente.

Dentre todas as possibilidades de combinações entre modalidades e cargas horárias ofertadas pelas universidades, os estudantes só poderão utilizar aquelas estabelecidas e previstas nos PPCs de seus cursos. O registro ficou semelhante ao sistema das disciplinas, em que cadeiras são automaticamente computadas e, quando se trata de atividades complementares, são os estudantes que devem realizar o registro mediante comprovação.

Porém, a Resolução 07/2018 coloca que é necessário um registro específico das atividades de extensão com orientação para atender a demanda dos currículos:

Art. 15 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.

Parágrafo único. As atividades de extensão devem ser sistematizadas e acompanhadas, com o adequado assentamento, além de registradas, fomentadas e avaliadas por instâncias administrativas institucionais, devidamente estabelecidas, em regimento próprio. (BRASIL, 2018, p. 4)

Assim, tais atividades devem proporcionar elementos de diálogo com os planos de ensino e PPCs dos cursos. É preciso definir quais serão as ações desempenhadas pelos estudantes, os métodos utilizados e produtos gerados. Isso também auxilia no processo de avaliação dos discentes.

Todavia, nenhuma instituição incluiu em suas resoluções e normativas, orientações sobre o registro dos projetos de extensão com esse fim. Tratou-se apenas do registro das horas realizadas. Interpreto isso como um reflexo de se pensar as etapas e partes do processo de curricularização de forma fragmentada e isolada.

As instâncias (departamentos, pró-reitorias, comissões, direções, etc...) têm tratado apenas daquilo que lhes cabem, e quando é necessário. Não estão apresentados planos complexos e estruturados de gestão que envolvam toda a universidade nesses processos de reformulação dos PPCs e da forma de se conceber a formação profissional.

Isso se demonstra também quando procuro pelas formas de avaliação discente e participação docente. Os documentos não dão conta de apresentar tais temas ou propor espaços de discussão. Eles são instrumentais limitados, que em resumo orientam sobre a forma institucional que os PPCs devem prever as horas de extensão e como registrar essas cargas horárias.

A UFSM foi a única instituição que chegou a mencionar algo sobre as avaliações discentes:

Art. 6º Nas disciplinas nas modalidades II e III, a avaliação deverá ser realizada em conjunto com a prática desenvolvida na ACEx.
Parágrafo único. No que compete à frequência, as disciplinas a que se refere o caput do artigo deverão também considerar a carga horária realizada pelos(as) estudantes no projeto/programa, devendo a participação dos(as) mesmos(as) no projeto/programa se dar no período de oferta da disciplina. (UFSM, 2022, p. 2)

A falta de orientações sobre as avaliações nessas atividades causa fragilidade jurídica aos discentes. Ao não serem definidas em âmbito geral da instituição, tal responsabilidade é passada adiante, podendo ou não ser definido pelos cursos, departamentos ou até diretamente para os docentes.

Porém, é necessário que se tenha uma normatização, a fim de se estabelecerem padrões legais e administrativos orientadores para casos de contestação do resultado ou dos processos avaliativos. Essa indefinição se torna mais complexa ao passo que a extensão universitária historicamente procura achar meios, métodos e indicadores de avaliação de suas atividades e impacto, visto o caráter qualitativo e subjetivo que possuem.

Deus (2020) aponta que números e estatísticas não são as mais adequadas metodologias para se mensurar o impacto gerado pelas ações extensionistas. Afirma então que, por meio do relato e do depoimento, é possível visualizar os processos de construção de relações, conhecimentos e caminhos para a transformação social, bem como o retorno para a universidade e a formação acadêmica.

A Resolução 07/2018 não contribui com elementos nesse sentido. Sua seção que trata da avaliação se direciona para a autoavaliação crítica da extensão como um todo na instituição, e na avaliação externa da instituição. Não há indicações quanto à avaliação discente. O Fórum indica que se deve compreender a Extensão Universitária como um “processo formativo, prospectivo e qualitativo, a ser mensurado por critérios objetivos (relatório, trabalho escrito, publicação ou comunicação) e subjetivos (compromisso, dedicação).” (FORPROEX, 2012, p. 59).

Além de propostas para avaliação da extensão como um todo, orienta-se que todas as ações extensionistas, tendo em vista que são atividades de formação profissional, devem possuir projetos pedagógicos contendo: “I) a designação do professor orientador; II) os objetivos da ação e as competências dos atores nela

envolvidos; e III) a metodologia de avaliação da participação do estudante” (FORPROEX, 2012, p. 35).

A participação docente não é elemento apresentado ou discutido nos documentos por mim analisados. Apenas a UFRGS indica que as horas em atividades da modalidade I, que compreende a participação na execução de atividades de extensão em nome da instituição, é necessário que um docente esteja na comissão coordenadora na qualidade de orientador acadêmico.

Ademais, a UFRGS faz algumas especificações que considero pertinentes de serem compartilhadas. Fica estipulado que os cursos noturnos devem prever as condições necessárias para que a carga horária em extensão seja feita preferencialmente em seu turno de funcionamento. Também devem ser previstas as condições necessárias para que aqueles matriculados em cursos na modalidade a distância, possam realizar a prática extensionista em região próxima ao seu polo de apoio presencial.

Tais especificações colocam a instituição como responsável por proporcionar condições para que estudantes realizem a carga horária em atividades de extensão, necessária para a integralização curricular, condizente com as condições de curso oferecidas no momento da matrícula. Não é repassada para estudantes a exclusividade de responsabilidade em providenciar formas de cumprir tal exigência.

4.3 PERSPECTIVAS DE GESTÃO

Nesta seção, analiso categorias que tratam sobre a gestão das ações de extensão, como captação e alocação de recursos financeiros para ações de extensionistas, e incorporação de indicadores relativos à extensão nos processos de avaliação institucional. Tais categorias se justificam pela perspectiva de que é necessário planejamento para operacionalizar a oferta de atividades de extensão suficientes, além de qualificá-las, para atender ao corpo discente das instituições.

A Extensão Universitária, por sua essência, é realizada nos territórios, fora da infraestrutura das instituições de ensino. Além disso, preza-se por projetos e programas de caráter contínuo, o que requer retornos às comunidades para diagnósticos, planejamentos, execuções de ações, monitoramentos e avaliações.

Para que tal processo seja plenamente desenvolvido, são necessários

recursos financeiros para viabilizar o deslocamento das equipes de trabalho e o custo com alimentação e hospedagem, quando necessário.

O planejamento financeiro e criação de estratégias para captação de recursos se torna fundamental. Com a previsão de carga horária obrigatória em atividades de extensão para integralização curricular, haverá um aumento no número de projetos desenvolvidos e das equipes de trabalho, o que irá demandar maiores aportes financeiros e maior planejamento estratégico de alocação dos recursos para suprir tal demanda.

Ao procurar nos PDIs elaborações sobre o financiamento das atividades de extensão, identifiquei que nenhuma delas propôs um plano estratégico para isso. Não está nem indicada a previsão de ações e espaços para se articular e discutir o tema. Considerando que também não houve nos Planos propostas específicas e consolidadas para a inserção da extensão nos currículos, era esperado que isso se refletisse nas logísticas de captação e alocação de recursos.

A UFRGS relata a preocupação com a manutenção das suas atividades e com consecução das metas do PNE 2014-2024, devido às recentes discontinuidades das políticas públicas e declínios de repasse orçamentário para as universidades. Assim, aposta na área de tecnologias emergentes, como robótica e nanotecnologias, como alternativas para captação de recursos. Não são mencionadas alternativas específicas para a gestão e captação de recursos financeiros para atividades de extensão. De modo amplo, afirma-se:

A Universidade deve buscar a sua estruturação financeira através do esforço continuado no sentido da redução das despesas e da racionalização na distribuição de recursos, objetivando níveis de aproveitamento cada vez mais eficientes dos recursos disponíveis. Por meio do processo de planejamento, deve-se buscar a redução do impacto das restrições orçamentárias para o desenvolvimento institucional através de novos modelos de financiamento e da crescente interação com os demais segmentos da sociedade. (UFRGS, 2016, p. 32)

A instituição é a única que menciona sobre o financiamento na Resolução que trata da curricularização da extensão. Essa Resolução afirma que é necessário criar programas de apoio financeiro e capacitação que proporcionem as atividades de extensão para atendimento à carga horária curricular, sob a responsabilidade da administração geral junto das Unidades Acadêmicas (UFRGS, 2021).

A UFPel propõe dentre suas ações estratégicas para a extensão o estímulo à participação daqueles estudantes abrangidos por ações afirmativas. Para isso,

estipula a meta de “ampliar para 50% (cinquenta por cento), a quantidade de bolsas de extensão destinadas a estudantes de ações afirmativas.” (UFPel, 2022, p. 38).

A projeção de direcionamento de recurso financeiro para tal público discente reafirma o compromisso da universidade pública com a democratização do conhecimento. Com tal meta, além de promover a permanência estudantil na universidade ao garantir uma alternativa de renda, estimula esses discentes na participação em atividades de extensão, o que proporciona contribuições e reflexões a partir de suas vivências específicas.

A especificidade, porém, se resume a isso. Não há outros objetivos e metas referentes à destinação ou captação de recursos para atividades de extensão. Diferente da pesquisa, que possui a projeção de se criar uma estrutura de apoio para que sejam captados recursos externos para suas atividades. Na verdade, há exclusivamente a submissão aos editais de cultura, com a finalidade de realizar a manutenção dos Museus.

A UFSM explicita a necessidade de aprimorar a eficiência e eficácia no que se refere à aplicação de seus recursos orçamentários, apontando que para isso é necessário também uma gestão estratégica, compreendendo que essa “resulta de ações de gestão visando à consecução dos planos institucionais como o PDI (...)” (UFSM, 2016, p. 55). Tal passagem demonstra a importância de que estratégias para qualificação e ampliação da Extensão Universitária, bem como a viabilização da sua inserção nos currículos de graduação, estejam presentes nos PDIs.

A instituição, pensando sua sustentabilidade econômica e financeira, indica que devem ser fomentadas ações para captação de recursos em fonte própria, tendo dentre suas estratégias projetos de extensão e a prestação de serviços. Quanto à isso, remeto ao alerta de Santos (2011) para que se evite a orientação da extensão como atividade rentável para arrecadação de recursos extra orçamentários, entendendo que isso se configuraria como privatização da universidade pública.

Essa prática é arriscada, considerando que nos últimos anos houve propostas de cobrança de mensalidades das instituições. Designar atividades de extensão como meio para arrecadação financeira é reforçar processos de privatização da instituição pública, mas também endossar o argumento de que a atividade é autofinanciável e não necessita de investimentos públicos.

Relativo a isso, o FORPROEX (2012) atenta que mais do que aumento na quantia dos recursos financeiros, é necessário conferir maior estabilidade, com solidez e transparência. Orienta que sejam direcionados principalmente para programas e projetos, otimizando a aplicação dos recursos e superando a fragmentação do orçamento em atividades de caráter eventual. Sendo recorrente o uso de editais para acessar aos recursos, o Fórum exalta a importância de que nesse instrumento se garanta o direcionamento para áreas prioritárias da Extensão Universitária.

O Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010, trata dos procedimentos orçamentários e financeiros das universidades federais. Nele, foi incluído como critério para elaboração da matriz de distribuição que existam programas de extensão institucionalizados, e que esses tenham indicadores de monitoramento (BRASIL, 2010). A partir disso, o Fórum Nacional chama a atenção para a urgência na criação de indicadores qualificados (FORPROEX, 2012).

O financiamento público das ações de Extensão é algo reivindicado e defendido por diversas organizações. Tal movimento faz sentido visto que se trata do financiamento de atividades realizadas por instituições públicas vinculadas ao Estado, com o objetivo de atender às demandas sociais e promover os desenvolvimentos locais, regionais e, por consequência, o nacional. Entretanto, o FORPROEX (2012) pontua que tal reivindicação não exclui a articulação para captação de recursos privados, ressaltando que “a questão importante não é tanto a origem dos recursos, mas sim sua utilização de acordo com o conceito, as diretrizes e os princípios da Extensão Universitária.” (FORPROEX, 2012, p. 52).

Apesar de, conforme demonstrado, o financiamento das atividades de extensão ser uma questão de extrema relevância, as universidades pesquisadas não destinaram esforços para que fossem elaborados, juntos aos PDIs, planejamentos estratégicos para captação ou distribuição dos recursos orçamentários. Isso pode comprometer a qualidade com que decisões e alternativas serão tomadas para contornar essa deficiência e suprir a demanda eminente.

A extensão universitária dentro da avaliação institucional é outra dimensão importante de ser discutida. Como visto anteriormente, durante anos foi uma reivindicação do Fórum de Pró-Reitores que ela fosse incluída dentre os critérios de avaliação de desempenho das universidades. Ao ser incluída como um parâmetro, a

extensão ganha status e importância perante os setores administrativos e a comunidade acadêmica.

Atualmente, a extensão está incluída como dimensão obrigatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). Para a avaliação das ações de extensão, o FORPROEX propõe na Política Nacional de Extensão Universitária a criação de um sistema nacional de avaliação da extensão, com indicadores quantitativos e qualitativos que contemplem cinco dimensões: Política de Gestão; Infraestrutura; Relação Universidade – Sociedade; Plano Acadêmico; e Produção Acadêmica (FORPROEX, 2012).

Ao passo que tais colocações são feitas na perspectiva de um sistema nacional de monitoramento e avaliação, é interessante que as universidades considerem tais proposições, dada a possibilidade de serem avaliadas nesses quesitos, além de serem auxiliares na elaboração dos processos internos de avaliação.

Dentre as universidades pesquisadas, com o objetivo de consolidar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a UFPel propõe que nos sistemas de avaliação de desempenho e de planejamento, tais atividades sejam contempladas de forma equitativa. Para isso, estipula como meta “Mapear anualmente e garantir o equilíbrio entre atividades de ensino, pesquisa e extensão nos sistemas da UFPel até o final da vigência do PDI.” (UFPel, 2022, p. 22).

A UFSM, na seção que trata da avaliação institucional, cita os sistemas de avaliação aos quais está submetida. Afirma que

a autoanálise e o conhecimento profundo da instituição pressupõem um processo de avaliação voltado para a melhoria da qualidade do ensino básico, técnico e tecnológico e da graduação, articulado às áreas de pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão, cujos resultados levam à integração da universidade com a sociedade. (UFSM, 2016, p. 56)

Esse é o trecho em que a extensão é citada como componente do processo autoavaliativo, além de estar implícito quando se afirma estar submetida ao SINAES. Algo que a instituição se propõe é ampliar a participação da comunidade em suas consultas avaliativas. São apresentadas diretrizes norteadoras da política de planejamento e avaliação institucional, mas a extensão não é citada.

Tangente às questões avaliativas, a UFSM coloca como objetivo estratégico “desenvolver um sistema de seleção e progressão docente com critérios que

equilibrem ensino, pesquisa e extensão e as particularidades das diferentes áreas e níveis de ensino” (UFSM, 2016, p. 109). Colocar essa condição de avaliação docente estimula que eles se envolvam e se dediquem também às atividades de extensão, geralmente marginalizadas pela categoria, contribuindo para agregar qualidade às atividades e maior indissociabilidade com o ensino e a pesquisa.

A UFRGS projeta que sejam realizadas avaliações do atingimento dos objetivos estratégicos elaborados no PDI. Assim, por tabela, espera-se um acompanhamento daqueles estipulados para a atuação extensionista da instituição. Ademais, não são expostos pontos específicos de avaliação que considerem a extensão desenvolvida.

Constato, então, que nenhuma das universidades pesquisadas apresenta em seu PDI indicadores ou outras formas de avaliação da extensão realizada. Não há elementos concretos de como será mensurado o impacto das ações nas comunidades, nem o que isso representa dentro da avaliação da instituição como um todo.

Cabe salientar que, além de participação na avaliação institucional e avaliação nacional das instituições públicas, a própria extensão deve passar por processos de autoavaliação crítica. A Resolução 07/2018 aborda o tema na seção específica sobre avaliação:

Art. 11 A autoavaliação da extensão, prevista no artigo anterior, deve incluir:
I - a identificação da pertinência da utilização das atividades de extensão na creditação curricular;
II - a contribuição das atividades de extensão para o cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógico dos Cursos;
III - a demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante.
Parágrafo Único. Compete às instituições explicitar os instrumentos e indicadores que serão utilizados na autoavaliação continuada da extensão.
(BRASIL, 2019, p. 3)

A mobilização pela valorização e institucionalização da Extensão Universitária no Brasil, como podemos observar, tem conquistado espaço dentro do legislativo, fazendo com que através de legislações as propostas e discussões elaboradas nacionalmente sejam implantadas nas universidades. A curricularização foi mais um passo nesse processo. Agora, buscam-se formas de se garantir mecanismos de financiamento e de avaliação para que seja instituída conforme as noções de

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sua inclusão nos sistemas de avaliação é uma delas.

De fato, é um processo que já está em curso. É fundamental que as universidades se utilizem dos instrumentos já existentes, mas que também criem novos instrumentos, auxiliando sua condução. Após a reformulação dos PPCs, há um grande desafio de operacionalização e concretização das propostas, em que os indicadores de monitoramento e avaliação podem ser grandes aliados para acompanhar a concretização dos planos elaborados e realizar os ajustes necessários.

Buscando abarcar outros elementos presentes nos PDIs que tratem sobre a gestão da extensão, ou que considerem a extensão universitária na gestão geral, identifiquei que não há uma elaboração mais complexa que projete uma gestão baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Pelas contradições entre a concepção que as instituições têm da extensão universitária e da produção de conhecimento e tecnologia, percebe-se que não há uma incorporação do pensamento filosófico que contém dentro do conceito de extensão elaborado pelo FORPROEX e admitido pelos discursos oficiais do Estado como orientador de tais atividades em território nacional.

A UFRGS, em diversos momentos, afirma a busca pela vinculação entre ensino, pesquisa e extensão, orientada pela transversalidade e interdisciplinaridade. Mas, assim como as outras universidades, não elabora maiores detalhes sobre o que compete à extensão nesse processo avaliativo.

Algo próximo à temática é um de seus objetivos organizacionais de desenvolvimento, em que se propõe a “exercer a representatividade da Universidade em diferentes instâncias de decisão, visando à reformulação de políticas e planejamento estratégico nas áreas de ensino, pesquisa e extensão” (UFRGS, 2016, p. 37). Com isso, vislumbra-se a revisão dos planos estratégicos, inclusive o de extensão, contanto com uma maior diversidade daqueles que os discutem.

A UFPel apresenta um objetivo interessante para a extensão, ao propor “qualificar e fortalecer a estrutura de base, composta de câmaras e núcleos, para as atividades extensionistas na administração central e nas unidades acadêmicas.” (UFPel, 2022, p. 36). Essa proposta encaminha um investimento na estrutura organizativa que faz a gestão das atividades extensionistas.

Todavia, no meu entendimento, faltam elementos que busquem proporcionar a logística de recursos necessários para a execução das atividades de extensão. Com as reformulações curriculares, também esperava pela promoção de espaços de diálogo para acompanhamento da execução dos novos planos. Não ficaram explícitos os procedimentos para definição de linhas prioritárias de atuação com a comunidade.

Com o princípio da indissociabilidade, em que a extensão tensiona o ensino e atualiza a pesquisa (DEUS, 2020), há a perspectiva de que a concepção extensionista seja parte de uma reforma da estrutura universitária e de mudança nos paradigmas do projeto político-pedagógico, do modelo de educação e de currículo. Essa incorporação do pensamento extensionista transformador da realidade me pareceu pouco adotado como política filosófica das universidades.

Imperatore e Pedde (2015), por exemplo, consideram que romper com o sistema de departamentos é um dos aspectos a serem superados dentro da universidade, para se atingir a efetivação da curricularização da extensão, visto que reforça a fragmentação do conhecimento por meio da instituição de disciplinas isoladas.

Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) relatam que no Fórum de Extensão do Mercosul de 2015 começou a ser defendida a quadriade Ensino-Pesquisa-Extensão-Gestão, uma proposta que redefiniria o currículo, colocando a extensão como base “que orienta a pesquisa, retroalimenta o ensino e fundamenta a gestão acadêmica.” (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015, p. 2).

Outros países também têm incorporado a gestão como elemento importante de discussão para consolidação da proposta de uma Extensão Universitária Crítica. De Los Ríos, Baldoquin e Sarduy (2018, p. 10) definem que “la gestión es la acción y efecto de gestionar, administrar, dirigir, sinónimo de realización, delegación, tramitar, diligenciar, intentar, para conseguir o resolver algo por un colectivo para el logro de los objetivos propuestos.”

Ao se pensar a gestão pedagógica da extensão, os cubanos De Los Ríos, Baldoquin e Sarduy (2018) apontam a necessidade de um diagnóstico para que se conheçam as potencialidades, a cultura e dinâmica da comunidade, bem como os anseios dos e das estudantes. Isso possibilita um direcionamento das atividades para que sejam atrativas e instigadoras, dando sentido e significado ao processo.

Tal perspectiva coloca estudantes no centro da questão como sujeitos que assimilam, interagem e interferem culturalmente com o meio, protagonizando seu processo individual de alcance da formação integral. Indo além de uma forte vinculação da gestão da extensão com funções administrativas, é necessário superar a carência de conhecimento nas esferas pedagógicas, algo essencial para a formação integral de estudantes (DE LOS RÍOS; BALDOQUIN; SARDUY, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de propostas de extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras é um dos seus principais desafios atuais. Desde o PNE 2001-2010 foi colocada como meta a obrigatoriedade de destinação de carga horária para atividades extensionistas, com um mínimo de 10% da carga horária total dos cursos de graduação. A meta não foi atingida, mas o compromisso foi refirmado no PNE seguinte, para o período 2014-2024, e reforçado com a Resolução 07/2018 que dá providências sobre o processo de inserção curricular de atividades de extensão. O prazo para a adequação das instituições era final de 2022, sendo, portanto o momento de analisar e avaliar as formulações propostas e acompanhar suas operacionalizações.

A concepção de extensão universitária mudou conforme os contextos histórico-sociais e políticos. Isso ocorreu tanto num cenário internacional, como nos processos de desenvolvimento das universidades brasileiras. Surgiu como promotora de cursos para formação continuada e qualificação de mão-de-obra, mas já apresentou um caráter de assistência para populações pobres e de difusão de inovações e tecnologias.

Atualmente, movimentos sociais e segmentos estudantis, docentes e de técnicos administrativos educacionais reivindicam uma abordagem crítica e dialógica com a sociedade. Em conjunto, propugnam a elaboração de experiências para superação de problemáticas sociais que vivem, promovendo a autonomia das comunidades e a transformação social. Tal abordagem é discutida e defendida também numa proposta de integração latino-americana, aliado à pauta de uma universidade pública democrática e a serviço da sociedade, no esforço coletivo para superar modelos educacionais importados e promover a autonomia e independência tecnológica dos países.

Ao longo dos últimos anos, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão foi se consolidando enquanto entidade que discute e formula proposições de extensão universitária, sendo uma referência nacional. Desde seu primeiro encontro, o FORPROEX investiu na elaboração de um conceito sobre a extensão universitária, que atualmente encontra melhor elaboração e uso nos discursos oficiais de Estado. O Fórum também esteve presente na elaboração de políticas e planos nacionais de extensão universitária, que definiram diretrizes para a prática extensionista.

Sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os membros do FORPROEX propugnaram uma universidade que incluía a extensão em seu cotidiano e que faça parte da filosofia da instituição. A partir da análise dos PDIs anteriores e vigentes da UFRGS, UFSM e UFPel, identifiquei que as universidades se aproximaram do conceito e diretrizes elaboradas pelo FORPROEX sobre a extensão universitária.

Entretanto, percebi que isso ocorre apenas nas seções e espaços destinados a discutir a extensão dentro das instituições. Nesse sentido, a análise dos PDIs, como documentos norteadores de concepções e de práticas educativas universitárias, possibilitou a compreensão com maior amplitude dos discursos das universidades, referente à produção de conhecimento, relação com a sociedade e transferência de tecnologia. As contradições expressas, em especial demarcadas dentro de seções específicas, demonstram a complexidade e divergência de concepções e de posicionamentos daqueles que estavam envolvidos na elaboração dos documentos.

A análise do PDI me possibilitou a identificação das contradições teórico-metodológicas, os direcionamentos para o mercado e relação com empresas privadas. Se tivesse selecionado apenas documentos específicos sobre a extensão, como, por exemplo, a política de extensão das instituições, tal recorte conduziria para uma interpretação enviesada de que elas estão plenamente alinhadas com a proposta de uma extensão universitária crítica a serviço da sociedade.

A inserção da extensão universitária nos currículos de cursos de graduação objetiva concretizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como garantir espaços para que a comunidade acadêmica se envolva com atividades de extensão. Com isso, retira-se o caráter opcional de participação, contribuindo para superação de sua condição de marginalidade no ambiente acadêmico. Assim, as experiências e a formação profissional e acadêmica proporcionadas pelas ações de extensão universitária seriam usufruídas nos processos de aprendizagem e de formação cidadã dos discentes e das discentes.

Dependendo de como for orientada e conduzida, a inserção da extensão nos currículos pode promover mudanças na estrutura universitária. Em seus processos de gestão, burocracias e rotinas administrativas, valores, missão e filosofia. É uma oportunidade de se atualizar a instituição, para que essa esteja alinhada às demandas da sociedade, cumprindo seu papel social. É um potencial caminho para

uma reforma universitária, que supere as crises de hegemonia, institucional e de legitimidade.

E depende de como for a orientação, pois, como exemplifiquei no último capítulo, o discurso do empreendedorismo e direcionamento da universidade para atender as demandas do mercado e fazer relações para transferência tecnológica com empresas privadas, está presente mais fortemente nas universidades.

Esse posicionamento reforça caminhos contrários para se superar as crises, visto que a crise institucional trata justamente do conflito de interesses entre aqueles que reivindicam que os valores da universidade devem ter autonomia e compromisso social e, aqueles que pressionam pela produtividade de natureza empresarial.

A partir do que foi constatado até então, percebo a urgência em se ampliar as discussões sobre o que é a extensão universitária e qual o propósito de incluí-la nos currículos. De fato, existem produções acadêmicas com um adequado acúmulo sobre os conceitos e orientações que trazem o papel da extensão universitária para o contexto atual, mas é necessário que isso seja apropriado pela comunidade acadêmica. A existência de contradições ilustra que há dinâmicas de grupos com diferentes posicionamentos dentro do ambiente acadêmico, o que reforça a necessidade de se ampliar as discussões, contribuindo também para que o processo seja mais dinâmico e atualizado.

Além disso, a articulação estudantil, civil, de técnicos administrativos e de educação, carece de um fôlego a mais, para que o processo de reformulação e implantação dos PPCs seja de fato democrático e de diálogo com as demandas sociais. O movimento estudantil, que já teve grande protagonismo na prática e na reivindicação da extensão universitária dentro dos currículos, hoje está limitado e até mesmo ausente dos espaços de discussão.

É preciso um entendimento e empenho coletivo para que se obtenha sucesso com tal mudança. Para tanto, espaços de debate internos e em diálogo com outras instituições precisam ser multiplicados e fortalecidos, além do diálogo com a sociedade, para se compreender as demandas atuais e traçar metas e objetivos para os programas e projetos, vislumbrando atividades continuadas que de fato promovam a transformação social.

Junto dessa necessidade de discussão e apropriação dos conceitos e diretrizes da extensão universitária, elenco dois espaços fundamentais para se

pensar a atuação da universidade junto com as comunidades: a relação com os movimentos sociais e a participação nas políticas públicas.

Através da relação com os movimentos sociais, a universidade entra em contato com demandas que despertaram a mobilização social, demonstrando a pertinência e urgência delas. Sendo os movimentos sociais um instrumento para participação política, há que se reconhecer esse tipo de organização e dialogar com ela. Isso também coloca a universidade em contato com coletivos organizados interessados em pensar alternativas para as problemáticas sociais, mas principalmente empenhadas em materializar e concretizar as mudanças necessárias.

A universidade, enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão, possui um potencial técnico e científico de contribuir com a elaboração, implantação, monitoramento e avaliação de políticas públicas. Ao estar em contato com as demandas da sociedade e pensando alternativas, por meio das atividades de extensão, lhe é conferida a capacidade de fazer a articulação com o Estado para que sejam elaboradas políticas públicas eficientes e eficazes.

Há uma gama de áreas pertinentes para que sejam desenvolvidas atividades de extensão, proporcionando aos estudantes contato com problemas das populações rurais e urbanas, articulando o desenvolvimento de políticas públicas e atuando junto às reivindicações dos movimentos sociais. Para que se contemple toda essa expectativa é necessário investir em formação, planejamento e gestão.

Mesmo consciente dos limites desse trabalho, espero que ele contribua para a sensibilização das universidades, estimulando-as a investirem esforços para que a inserção da extensão nos currículos seja mais do que um cumprimento da lei em termos numéricos. Que busquem junto à comunidade acadêmica repensar a formação profissional, promovendo a autonomia de estudantes nas relações com a sociedade, especialmente com as populações empobrecidas e em situações de vulnerabilidade social, cumprindo sua função social.

Almejo também que sejam sensibilizadas pessoas, tanto da comunidade acadêmica quanto da sociedade civil, na reivindicação de que a universidade pública esteja comprometida com superação das problemáticas sociais de forma emancipatória, promovendo a autonomia das comunidades, e não voltada apenas para atender às demandas do mercado, tratando a educação, o conhecimento e a tecnologia como mercadorias.

REFERÊNCIAS

ARIM, R. Formación universitaria integral y curricularización de la extensión: De los cambios recientes a la constitución de una nueva agenda de discusión. In: PARENTELLI, V. **Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas**. Montevideo: Doble clic, 2022. p. 11-14.

BRASIL. **Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 maio 2023.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 252, de 28 de fevereiro de 1967**. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 17 maio 2023

BRASIL. **Decreto Nº 5.773 de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 62.927, de 28 de junho de 1968**. Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho "Projeto Rondon", e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União. 1968b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%2C%20em%20car%C3%A1ter%20permanente%2C%20o,q ue%20lhe%20confere%20o%20Art.> Acesso em: 17 maio 2023

BRASIL. **Lei nº 6.310, de 15 de dezembro de 1975**. Autoriza a instituição da Fundação Projeto Rondon, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União. 1975. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6310-15-dezembro-1975-366404-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 67.505, de 6 de novembro de 1970**. Reformula o Grupo de Trabalho Projeto Rondon e assegura-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União. 1970. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-67505-6-novembro-1970-409061-publicacaooriginal-1->

BRASIL. **Resolução 07 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 da outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 – 316.

DALLA CORTE, M. G.; GOMEZ, S da. R. M.; ROSSO, G. P. Creditação da extensão universitária no currículo dos cursos de graduação: estado do conhecimento. **Políticas Educativas**–PolEd, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/87270/50035>. Acesso em: 17 ago. 2023.

DE LOS RÍOS, D. B.; BALDOQUIN, Y. T.; SARDUY, Y. V. B. La extensión universitaria y su gestión pedagógica en la universidad cubana. **Revista Conexão UEPG**, v. 14, n. 1, p. 08-17, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/9743/6272>. Acesso em: 18 ago. 2023.

DESLAURIERS, J.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127 – 153.

DEUS, S. de. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020. *E-book*. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/EBOOK_-_Sandra_de_Deus_-_Extensao_Universitaria.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

DEUS, S. de; HENRIQUES, R. L. M.. A Universidade Brasileira e sua Inserção social. In: CASTRO, J.; TOMMASINO, H. **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. – 1ª ed. - Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. p. 77-91. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Los-caminos-de-la-extension-en-america-latina-y-el-caribe.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

ETCHEVERRY, M. P.; REY, J. L. P. Aportes conceptuales para trabajar con la comunidad y el territorio. In: PARENTELLI, V. **Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas**. Montevideo: Doble clic, 2022. p. 81- 95.

FIGUEIREDO, J. C. Impeachment no Brasil: O governo Temer e a privatização nas universidades públicas brasileiras. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 161–181, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i3.22998. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22998>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. – Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, S. de M. Desafios da extensão universitária na contemporaneidade. **Revista Conexão UEPG**, v. 7, n. 1, p. 08-15, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3670/2586>. Acesso em: 03 maio 2023.

FREITAS NETO, J. A. de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 3, p. 64-72, 2011. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed03_junho2011/11.pdf. Acesso em: 09 maio 2023.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Documento Final do I Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**, 1999. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023

_____. **Política Nacional de Extensão Universitária**, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

_____. **Mapeamento da Inserção da Extensão nos Currículos dos Cursos de Graduação das Instituições Públicas de Educação Superior**, 2019. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/RELAT%C3%93RIO_FINAL_MAPEAMENTO_INSERTAO_EXTENSAO_FINAL.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

GADOTTI, M. **Extensão universitária: para quê?**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa**- 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOLÇALVES, D. E. **Projeto Rondon: A Força Aérea Brasileira Integrando o Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Histórico-Cultural da Aeronáutica, 2017. Disponível em: https://www2.fab.mil.br/incaer/images/eventgallery/instituto/Opusculos/Textos/opusculo_rondon.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

GONÇALVES, N. G.; VIEIRA, C. S. Extensão Universitária no período da ditadura: concepções e relações com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. **ANTÍTESES**, v. 8, n. 15, p. 269 - 291, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5436721.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

HERNANDÉZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. “Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In: **Anais XIII CONGRESSO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA**. Havana, 2015. 10 p. Disponível em: http://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V.; IMPERATORE, J. L. R. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12,7 do PNE. In: **Anais XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. ISBN: 978-85-68618-01-1. Mar de Plata, Argentina, 2015. 16 p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Acesso em: 01 dez. 2022.

MARTINS, E. F. Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade. **Ciências & Cognição**; v. 13, n. 2, p. 201-209, 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/232/131>. Acesso em: 15 ago. 2023

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Comissão Nacional Para Reformulação Da Educação Superior. Uma Nova Política Para a Educação Superior. **Relatório Final**, 1985. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002096.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

NOGUEIRA, M. das D. P. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira: 1975-1999**. 1999. 255 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37970>. Acesso em: 21 maio 2023.

OLIVETTI, M. Prólogo. In: PARENTELLI, V. **Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas**. Montevideo: Doble clic, 2022. p. 7 - 10.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

PARENTELLI, V. **Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas**. Montevideo: Doble clic, 2022. Disponível em: <http://www.unorte.edu.uy/sites/default/files/Integralidad%20revisitada%20Abordajes%20m%C3%BAltiples%20y%20perspectivas%20APEX%20URE%20Litoral%20Norte.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 154 – 211.

ROCHA, R. M. G. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?**. 1984. 234 p. Dissertação (Mestrado de Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 1984. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/67393>. Acesso em: 12 maio 2023.

ROSSATO, R.; **Universidade: Reflexões Críticas**. Santa Maria: Edições UFSM, 1989.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3 ed. São Paulo : Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 11).

SOUSA, A. L. L. **A história da Extensão Universitária a partir de seus interlocutores**. 1995. 365 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 1995. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_-_Ana_Luiza_Lima_Sousa.pdf. Acesso em: 09 maio 2023.

TILLY, C. Os movimentos sociais como política, **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 3, Brasília, 2010, p.133-160. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/94145/mod_resource/content/1/Mov.%20Sociais%20como%20pol%C3%ADtica%20-%20Tilly.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

TOMMASINO, H.; CANO, A. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. **Universidades**, LXVI(67). p. 02-24. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

TOMMASINO, H. et al. De la extensión a las prácticas integrales. In: **La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral**. Hacia la reforma universitaria. Fascículo 10. Montevideo, Uruguay: Rectorado Universidad de la República. 2010, p. 25 – 31. Disponível em: https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/18276/mod_resource/content/1/Hacia%20a%20reforma%20universitaria%20la%20extensio%CC%81n%20en%20la%20renovacio%CC%81n%20de%20la%20ensen%CC%83anza.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

TOMMASINO, H. Modelos de extensión e integralidade en las universidades públicas. In: PARENTELLI, V. **Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas**. Montevideo: Doble clic, 2022. p. 15-38.

UCZAK, L. H.; BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 01–23, 2020. DOI: 10.5902/1984644433740. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33740>. Acesso em: 22 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução Nº 30 DO COCEPE, DE 03 DE FEVEREIRO DE 2022**. Dispõe sobre o Regulamento da integralização das atividades de extensão nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL e dá outras providências. Pelotas, 2022. Disponível em: <https://wp.UFPel.edu.br/scs/files/2022/02/Resolucao-30.2022-COCEPE.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2020**. Pelotas, 2015. Disponível em: <https://wp.UFPel.edu.br/cpa/files/2016/08/PDI-UFPel-2015-2020.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026**. Pelotas, 2022. Disponível em: https://wp.UFPel.edu.br/planejamentoUFPel/files/2022/09/PROPLAN-CDIP_PDI-2022-2026_rev15-23SET22.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011 – 2016**. Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2018/12/PDI-2011-2016.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 – 2020**. Santa Maria, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. Pró-Reitora de Graduação. **Instrução Normativa 007/2022/PROGRAD, DE 14 DE ABRIL DE 2022**. Estabelece orientações técnicas para a inserção da extensão nos projetos pedagógicos de cursos de graduação e revoga a Instrução Normativa PROGRAD N. 06, de 31 de maio de 2019. Santa Maria, 2022. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2020/02/IN_PROGRAD_2022_007.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº 029, de 15 de dezembro de 2021**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2022/09/Res-029-Insercao-atividades-extensao-nos-curriculos-de-graduacao.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011 – 2015**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/governanca/wp-content/uploads/2020/05/PDI-2011-2015.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 – 2026**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/governanca/wp-content/uploads/2020/05/PDI-2016-2026.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?. **Educação & Sociedade**, v. 23, n.80, p. 96–107. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>. Acesso em: 20 jun. 2023.

VALLE, I. R. **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.