



Simone Loureiro Brum Imperatore

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Experiência da Articulação
Extensão-Pesquisa-Ensino-Extensão
como Potencializadora da Produção
e Aplicação de Conhecimentos em
Contextos Reais.

Curricularização da Extensão

Experiência da articulação
Extensão-Pesquisa-Ensino-Extensão
como potencializadora da produção e aplicação
de conhecimentos em contextos reais

© Simone Imperatore

Conselho editorial: Bethania Assy, Francisco Carlos Teixeira da Silva, Geraldo Tadeu Monteiro, Gisele Cittadino, Gláucio Marafon, Ivair Reinaldim, João César de Castro Rocha, Lúcia Helena Salgado e Silva, Maria Cláudia Maia, Maria Isabel Mendes de Almeida, Mirian Goldenberg e Silene de Moraes Freire.

Gramma Editora

Supervisão Editorial: Gisele Moreira

Coordenação Editorial: Mariana Teixeira

Revisão do arquivo: Marcela de Oliveira Ramos

Capa: Paulo Vermelho

Diagramação: Leonardo Paulino

Catálogo na fonte

Fabio Osmar de Oliveira Maciel - CRB7 6284

134c

Imperatore, Simone Loureiro Brum

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

256 p. ; 21 cm

ISBN 978-85-5968-719-4

1. Extensão universitária - Brasil. 2. Ensino superior - Currículos - Brasil. I. Título.

745-096-19

CDD: 378.1750981

Gramma Editora

Rua da Quitanda, nº 67, sala 301

CEP.: 20.011-030 – Rio de Janeiro (RJ)

Tel./Fax: (21) 2224-1469

E-mail: contato@gramma.com.br

Site: www.gramma.com.br

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais. (Lei 9.610/98)

DEDICATÓRIA

A todos os docentes extensionistas, desafiados pela construção do novo paradigma da extensão universitária brasileira.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas da Universidade Luterana do Brasil que, generosamente, compartilharam seus saberes e mergulharam comigo nesta escrita coletiva.

Ao meu orientador de doutorado, Prof. Dr. Valdir Pedde, por guiar minha descoberta como extensionista-pesquisadora.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 1	1
<i>Prof. Dr. Gilberto Garcia</i>	
PREFÁCIO 2	9
<i>Sonia Regina Mendes dos Santos</i>	
PREFÁCIO 3	11
<i>Josué Adam Lazier</i>	
INTRODUÇÃO	13
<i>Pedro Antônio González Hernández</i>	
SOBRE A AUTORA	17
CAPÍTULO 1	
EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO-EXTENSÃO: EXPRESSÃO E FUNDAMENTO DE UMA UNIVERSIDADE TRANSFORMADORA	19
1.1 OS ALICERCES DA RECONFIGURAÇÃO DA TRIÁDE EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO-EXTENSÃO	23
1.2 A OPÇÃO PELO MODELO DE UNIVERSIDADE TRANSFORMADORA	30
1.3 POLÍTICA DE EXTENSÃO, PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO	37
CAPÍTULO 2	
APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A REORIENTAÇÃO DO EIXO PEDAGÓGICO: EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO-EXTENSÃO	47

2.1 REIVENTANDO A CIÊNCIA A PARTIR DO PARADIGMA EMERGENTE	52
2.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA DAS PEDAGOGIAS FREIREANAS	64
CAPÍTULO 3	
A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA EXTENSÃO NA ULBRA: O CENÁRIO	79
3.1 FACULDADES CANOENSES: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS	87
3.2 CAMINHOS DA EXTENSÃO NA ULBRA DE 1988 A 2009	94
3.5.3 DA EXTENSÃO E SEU PLANEJAMENTO	100
CAPÍTULO 4	
A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EXTENSÃO SOB UMA PERSPECTIVA RECONSTRUCIONISTA	113
4.1 A RESSIGNIFICAÇÃO DA EXTENSÃO	114
4.2 TERRITORIALIZAÇÃO	125
4.3 INSTITUCIONALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO	129
4.4 INTEGRAÇÃO PESQUISA-EXTENSÃO	140
CAPÍTULO 5	
A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	153
5.1 QUAL O SENTIDO DE EXTENSÃO PRESENTE NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO?	156
5.2 QUAIS AS DIRETRIZES DA CURRICULARIZAÇÃO NA ULBRA?	172
5.3 “DINÂMICA DA SINALEIRA”: INSTRUMENTO DE ESCUTA DOCENTE	181
5.4 OS EXERCÍCIOS PROSPECTIVOS DE CURRICULARIZAÇÃO NOS FÓRUMS DEVOLUTIVOS E NOS PROJETOS-PILOTO	201
5.5 O DELINEAMENTO DOS PROGRAMAS DE EXTENSÃO INTERDISCIPLINARES (PEIs)	208
CAPÍTULO 6	
REFLEXÕES FINAIS	217
REFERÊNCIAS	223

PREFÁCIO 1

Em minha trajetória acadêmica, como também em minha vida pública, enquanto agente formulador de políticas para educação superior no Brasil, tive raras oportunidades de encontrar pesquisadores e autores que estivessem dispostos a transformar seu objeto de pesquisa em atribuição de vida. Não é incomum perceber, no ambiente acadêmico, quando uma pesquisa doutoral se converte apenas num expediente de superação temporária de um dever academicista. Em contrapartida, também é alentador quando alguém se defronta com uma produção científica na qual tanto o objeto da investigação como a conduta de seu investigador são efeitos de uma razão maior que se sobrepuja a ambos.

Assim, defino este livro como o resultado de uma relutante investigação acerca das possibilidades concretas da práxis extensionista integrada e como esforço positivo de superação de barreiras, tanto ideológicas quanto burocráticas, no processo de construção e de implantação de políticas institucionais precisas no campo da extensão na educação superior. Ele se constitui, também, como uma obra de vida, enquanto desvela a trajetória pessoal da autora e suas descobertas inéditas das dimensões possíveis da extensão. Ou, como ela mesma assevera: “o inédito-viável é a materialização da utopia (ou de uma fração desta). Utopia concebida como sinônimo de esperança, esperança crítica e transformadora”.

Esta é, portanto, uma obra “autopoética”, ou “autogenética”, na medida em que seu objeto de investigação desvenda a si próprio no

decorrer da especulação. Ela supera, por conseguinte, toda expectativa de um relato factual sobre uma experiência institucional de curricularização da extensão, como, à primeira vista, o título do trabalho pode sugerir. Evidencia, antes, o pleno sentido de uma universidade em gênese, na qual todos os seus processos internos se colocam em contínua transformação, tendo como eixo pedagógico, aquilo que a autora denomina *extensão-pesquisa-ensino-extensão*: “extensão que apreende a realidade e a problematiza; pesquisa que investiga respostas a problemas/demandas reais retroalimentando, democratizando a construção do conhecimento e, fomentando a aplicabilidade dos conhecimentos cogerados nas comunidades”.

Nessa perspectiva, pressupõe que as atividades de extensão adquirirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas, ou seja, ao ensino e à geração de conhecimento: nesse caso, a pesquisa. As pessoas se constituem, à vista disso, na essência do percurso da extensão, sobretudo, os estudantes e os setores da sociedade. Essa visão, segundo a autora, traduz a utopia de se pensar o estudante como protagonista de sua formação acadêmica e cidadã. Na educação superior ela (a formação acadêmica e cidadã) também deve ser estendida, segundo sua dimensão própria, a todos os demais atores implicados, como professores, técnicos-administrativos, pessoas das comunidades e de outras instituições de ensino.

Até pouco tempo atrás, um dos principais desafios para a elaboração de políticas institucionais concretas para a extensão se encontrava na ausência de um marco legal, de validade nacional, que orientasse, com parâmetros claros, as instituições de ensino superior para a formulação, avaliação, fomento, curricularização e registro de suas atividades de extensão.

Paradoxalmente ao avanço da importância da extensão expresso na Lei n. 9.394/1996 (LDB) e pela recente Lei n. 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024, esse progresso não conduziu os sistemas de ensino a estabelecerem, concomitantemente, um marco regulatório geral sobre a matéria da extensão. A autora destaca que esse fato, em específico, concorreu para a difusão de inúmeras

concepções e práticas extensionistas instrumentais, segundo interesses exclusivos das diferentes naturezas de instituições de ensino superior do país. Uma situação que só pôde ser superada com o advento posterior da Resolução CNE/CES n.7, de 2018, que estabeleceu as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimentou o disposto na meta 12.7 do PNE 2014-2024. Cabe ressaltar que o trabalho empreendido pela pesquisadora se deu em período paralelo ao da construção do mencionado marco regulatório da extensão, cujos princípios e diretrizes estão plenamente presentes nos aportes teórico-epistemológicos que sustentam os pilares da pesquisa aqui reunida.

Ainda assim, menos preocupada em provocar um debate conceitual sobre o tema, a autora foca diretamente a questão específica da curricularização da extensão, referida na estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ela entende que essa referência na lei, por si só, será capaz de ordenar os debates teóricos em torno do tema maior da extensão, convergindo-os para medidas concretas enquanto resultados de políticas institucionais explícitas de extensão. Nesse sentido, um grande mérito do livro está em demonstrar a dialética da construção de um projeto institucional de extensão enquanto aprendizado contextual colegiado, no qual a práxis retroalimenta os fundamentos teóricos da questão principal, e estes, por sua vez, contribuem para a evidência de novos desafios operacionais, sempre abertos. É o fenômeno o qual a autora intitula, em seu trabalho, de *autopoiesis*.

O cenário deste livro se dá no espaço acadêmico-pedagógico da Universidade Luterana do Brasil – Ulbra, sediada no município de Canoas, RS. É no ambiente da Ulbra que se desempenha, no contexto da pesquisa, uma formulação possível de política institucional da extensão que se reorienta segundo o eixo pedagógico “extensão-pesquisa-ensino-extensão”, objeto central do livro. Em sua agenda, a resignificação da extensão se concretiza sob a ótica de programas e projetos integrados à matriz curricular e articulados à pesquisa em vista da estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Sob o emblema de “universidade transformadora”, a autora situa, hoje, a extensão, como um lugar estratégico da missão insti-

tucional da universidade e o lugar privilegiado da possibilidade de ruptura das fronteiras que separam as dimensões acadêmicas no interior da instituição. De saída, ela proclama sua utopia pessoal, concebida como esperança de universidade, baseada num modelo que se fundamenta na “conversão epistemológica” do modo de conhecer, e que se sustenta em uma pedagogia “humanizada e humanizante”. Para tanto, um novo modelo de educação deve emergir, segundo ela, com pedagogias inclusivas, pedagogias não diretivas e pedagogias de múltiplas inteligências, que culminem com pedagogias integradoras ou de projetos de trabalho, que incorporem aprendizagens baseadas em contextos e problemas, rompendo com as fronteiras entre as disciplinas.

Desse modo, seu texto discorre, prazerosamente, sobre os passos perseguidos pela pesquisa no percurso da mudança do eixo pedagógico da Ulbra. O ponto de partida teórico foi o conceito de programas de extensão, à época delineado pelo Ministério da Educação e pelo documento “Política Nacional de extensão Universitária”, elaborado pelo Fórum de Pró Reitores das Universidades Federais – Forproex. Esse expediente permitiu à Ulbra pautar tanto a extensão como a pesquisa de forma articulada com a construção das matrizes de graduação, estas, por sua vez, orientadas por objetivos bem específicos, dentre os quais se destacavam o ensino contextual, a transdisciplinaridade e a ênfase na indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino. Todos esses elementos, por sua vez, configurados sob o desafio da estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, a saber, “Assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social” (BRASIL, Lei 13.005, 2014).

No exemplo específico da Ulbra, segundo a autora, foi o esforço da curricularização de programas e projetos de extensão que serviu como ponte para a efetiva articulação “extensão-pesquisa-ensino-extensão”. Uma inversão metodológica realmente interessante.

E tudo isso, conforme seu protagonismo, por intermédio dos chamados Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs), que uma vez integrados, se tornaram oportunidades reais de redimensionamento das trajetórias de aprendizagem, com participação de todas as coordenações institucionais em diferentes níveis acadêmicos.

As bases teórico-metodológicas, empreendidas pela pesquisa, para o propósito da conversão para o eixo pedagógico “extensão-pesquisa-ensino-extensão”, se alicerçaram num sentido de ciência que alia conhecimento científico-natural e científico-social, derrubando os limites convencionais entre ambos com vistas à efetivação do projeto “emancipatório da Modernidade”. No entendimento da pesquisadora, o princípio da racionalidade instrumental, que tem como base a regularidade, a previsibilidade, a uniformidade, a neutralidade e a objetividade se mostram, presentemente, insuficientes e incapazes para explicar a heterogeneidade da vida contemporânea. Por conseguinte, a universidade, instituição por excelência subordinada aos fundamentos da razão moderna, se vê obrigada a rediscutir seu papel e sua função social. Ela se acha diante da necessidade de construção de novos referenciais científicos e não científicos que reposicionem a ciência a serviço da sociedade.

Esse, dentre outros motivos, leva a autora a crer que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 imprimiu um caráter emancipatório à extensão como forma de enfrentamento às crises da universidade. Mas, ao mesmo tempo, chama a atenção para o fato de que a estratégia 12.7 do PNE, embora corrobore a extensão como dimensão acadêmica essencial, também pode se configurar como ameaça ao sentido crítico e interdisciplinar de extensão, se entendida como atividade confinada à matriz curricular dos cursos de graduação.

Com base nesses aportes teórico-metodológicos e de volta ao cenário da Ulbra, a autora salienta os fatores que, consoante sua visão, orientaram e ainda orientam a construção dos sentidos da política de extensão da entidade: a natureza confessional de sua mantenedora, o elevado investimento institucional na expansão do ensino superior, o compromisso manifesto com o desenvolvimento regional, a natu-

reza *multicampi* da universidade, a crise financeira institucional e suas consequências operacionais sobre o orçamento – o que resultou no desmembramento orçamentário das ações de extensão universitária e de filantropia – a institucionalização e sistematização da extensão sob a forma de política institucional e sistema de registro e controle de programas e projetos de extensão, a reestruturação da extensão em duas diretorias e, por fim, o processo de integração dos setores junto a Pró-reitoria Acadêmica.

Esse elenco de fatores será, pois, a pista que conduzirá a presente investigação ao desafio de compreender os processos de valor da extensão na Ulbra, que, uma vez, guiados pela visão teórica reconstrucionista, representarão o caminho promissor para se interpretar com sucesso as mudanças internas ocorridas na instituição e as representações remotas ainda presentes na cultura organizacional. Ao se compreender os processos de significação da extensão e sua relação com a identidade institucional, o legado confessional da mantenedora da universidade, sem dúvida, se sobressai diante dos demais. Ele desempenhará papel indispensável no processo de construção de sentidos da extensão na Ulbra, desde sua fase assistencialista à sua concepção acadêmico-social.

Com narrativa realista, e mesmo comovida, a autora descreve a genuína saga em que se constituiu a construção e implantação da política institucional relativa aos programas e projetos de extensão da Universidade, tendo em vista a proposta de reorientação do eixo pedagógico extensão-pesquisa-ensino-extensão. Uma verdadeira “auditoria”, dito em suas palavras, e que num primeiro momento provocou toda sorte de estranhamento e tensões entre os atores do processo. A trajetória da construção, em vista disso, atravessou etapas que foram desde a discussão institucional elementar dos sentidos e práticas extensionistas, a partir da análise dos registros então disponíveis, até a sistematização efetiva da extensão, passando pela definição dos programas institucionais, aos quais se vinculariam todas as modalidades extensionistas (projetos, cursos, eventos, prestação de serviços). Ao final dessa etapa, o leitor se conforta ao saber que, após incansável batalha, aos poucos, os projetos de extensão entraram na

pauta das reflexões e práticas docentes e o projeto de institucionalização e sistematização da extensão começou a se legitimar e a se materializar na instituição.

A autora conclui seu trabalho com a retomada do tema provocador da pesquisa, a “curricularização da extensão”, e, o faz através do extraordinário desfecho já aguardado pelo leitor que pôde acompanhar com atenção os passos preliminares da pesquisa, seus percalços e desafios institucionais superados: a construção efetiva da política institucional de curricularização da extensão da UlbraA. No capítulo conclusivo vamos encontrar, inicialmente, o elenco de indagações que a pesquisadora levanta sobre os sentidos encobertos de extensão atuantes no texto do PNE. Estes serão aclarados, posteriormente, pela memória dos conceitos de extensão trazidos pelo texto do Forproex de 2012: “Política Nacional de extensão Universitária”, assim como o texto do Fórum das Instituições Comunitárias – ForExt, que se servirão de balizadores para o processo de construção da política de extensão da Ulbra.

Assim definido o sentido de extensão a ser seguido, vamos descobrir, na sequência do capítulo, uma pormenorizada descrição da metodologia de trabalho das equipes locais, no processo concreto de construção da política institucional de curricularização da extensão. O leitor entenderá, sem tardar, o papel decisivo da liderança da autora nesse estágio do processo, quando ela emprega, como ferramenta de escuta docente, a chamada “dinâmica da sinaleira”: um método de apontamento de sinalizadores à implementação da curricularização da extensão. A sinopse dos dados da “dinâmica da sinaleira” se constituiu, em suas palavras, como o instrumento basilar do debate e esboço das referências e normatização da curricularização da extensão na Instituição. Esse expediente foi fundamental, posteriormente, para o delineamento dos programas de extensão interdisciplinares – PEIs.

Não poderia finalizar esta apresentação sem destacar, por último, o papel que os tais programas de extensão interdisciplinares desempenharam como um novo paradigma da extensão na Ulbra, enquanto ponto de chegada e de partida do processo pedagógico,

em si. Nas palavras da pesquisadora: “o lócus de produção de conhecimento: extensão que apreende a realidade e a problematiza, iniciação científica que re-cria conhecimentos a partir da interação com a comunidade e a retroalimentação do ensino e, extensão que faz a devolutiva do processo”.

Concluo, com o convencimento de que a leitura deste livro é indispensável para todos os dirigentes institucionais e professores que participam de processos de reestruturação de projetos pedagógicos de cursos de graduação com vistas a implementação da curricularização da extensão. O texto da autora não identifica, deliberadamente, fronteiras entre a pesquisa e a determinação pessoal, entre o método e a vontade política de realização. Ele é, antes de tudo, o testemunho franco de experiências de enfrentamentos pedagógicos. Seu texto nos confunde, para o bem, ao mesmo tempo que nos encanta e nos torna, inconscientemente, participantes de sua utopia pessoal, transformada em pesquisa e proposta de valor. Admito, entretantes, que em certos momentos de minha leitura, me situei na condição de leitor-torcedor diante da narrativa: frustrava-me com os retrocessos das jornadas e vibrava com as etapas vencidas!

Destarte, reconheço que a pesquisa e o itinerário metodológico empreendidos pela autora, descritos nesta obra, não representam, em exclusivo, apenas a trajetória percorrida por sua instituição no tocante à construção de uma política de extensão. Estamos diante de uma pesquisa referencial e de grande valor para todo o campo teórico e operacional da curricularização da extensão.

Prof. Dr. Gilberto Garcia

*Relator da Comissão do CNE das Diretrizes para
a Extensão na Educação Superior Brasileira*

PREFÁCIO 2

Adoro seu trabalho!

Quero muito que essa obra circule Brasil afora!

O país precisa ler o que fez com muito esforço e seriedade.

Sonia Regina Mendes dos Santos

Doutora em educação

Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação

em Educação - Universidade Estácio de Sá.

Presidente do FOREXP- Fórum de Extensão das

IES Particulares (2018-2019)



PREFÁCIO 3

Este texto impõe uma reflexão apurada e cuidadosa, pois se coloca no limiar de uma grande transformação da Universidade, ao superar o modelo assistencialista e o modelo desenvolvimentista para um modelo transformador, que encontra, na realidade latino-americana, ressonância e diferentes diálogos numa busca incessante pela transformação da realidade que se apresenta opressora e legitima as diferenças de classe.

Nesta obra a autora percorre os caminhos extensionistas da Universidade nos últimos anos e repercute, com muita clareza, as discussões e as lutas das Instituições Comunitárias de Ensino Superior, representadas pelo Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitárias das Instituições Comunitárias de Ensino Superior – ForExt.

Trata-se de uma obra que precisa alcançar o conjunto das Instituições de Ensino Superior no Brasil e na América Latina, onde há um pulsar intenso por uma educação cidadã, humanizadora, ética e transformadora da realidade, por meio de docentes e discentes que aprendem a não se conformar com a realidade, que é feia, mas pode se transformar num ambiente onde todos têm voz e têm os mesmos direitos e deveres. Fica evidente, neste trabalho, que a educação, sobretudo a articulação «Extensão-Pesquisa-Ensino-Extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais» é o caminho para a efetivação de uma Universidade inserida na realidade.

Ainda no contexto das celebrações pelo centenário do Manifesto de Córdoba (1918-2018) e da Aprovação das Diretrizes para a Curricularização da Extensão, por meio da Resolução MEC/CNE nº 7 de 18 de dezembro de 2018, esta obra será um marco histórico e uma referência para novos projetos pedagógicos construídos pelos viés extensionista-transformador.

Josué Adam Lazier

*Doutor em educação, Professor Titular na Universidade
Metodista de Piracicaba – Unimep e Presidente do Fórum Nacional
de Extensão e Ação Comunitárias das Instituições Comunitárias de
Ensino Superior – ForExt – (2014-2018)*

INTRODUÇÃO

Estabelecer um currículo universitário é uma ação complexa. São muitas as variáveis nele contextualizadas. Percepções sociais, econômicas, de mercado e políticas e estratégias governamentais pretendem, intensamente, se sobrepor nesse processo.

A Universidade é um espaço plural, de debates, de explosão de ideias, de paixões evidenciadas e, outras tantas reprimidas, de confrontos intrínsecos que, *a priori*, deveriam promover a evolução do paradigma pedagógico.

Entretanto, o que se percebe ao longo dos anos é a hegemonia do ensino como projeção institucional de poder que, desarticulado do contexto social, perpetua modelos de aprendizagem às vezes ineficientes e incapazes de promover o desenvolvimento amplo e irrestrito do país.

Fazer a ruptura desse modelo não é simples. O ensino hegemônico encontra guarida em diferentes projetos pedagógicos que se sustentam na aprendizagem conteudista, automática e reprodutiva, onde os papéis dos atores (docentes e discentes) são estratégica e confortavelmente definidos ao longo da integralização curricular.

O ensino hegemônico visa ao desenvolvimentismo da sociedade e é o alicerce pedagógico da grande maioria das instituições de ensino superior, pois nelas se pressupõe a falta de saberes prévios dos alunos, a associação arbitrária e impositiva do conhecimento e a internalização

do conteúdo de forma literal (aprendizagem por memorização¹). Não pode ser ignorado que neste contexto se privilegia a estabilidade nos processos, as estratégias imitadoras visando a resultados conservadores, pois as eventuais inovações são realizadas com cautela.

A extensão universitária, nesta lógica curricular universitária, se constitui em apêndice restritivo do processo pedagógico e, somente, se materializa através de projetos comunitários e de prestação de serviços que trazem benefícios limitados, pontuais e reativos para uma parcela da sociedade e, ao mesmo tempo, impede a qualificação isonômica de todos os alunos.

A aprendizagem significativa, preconizada por Ausubel desde 1968,² permanentemente discutida e enriquecida por diferentes pesquisadores educacionais, numa conjunção com os princípios curriculares defendidos por Theodore Brameld³ e Harold G. Shane,⁴ focando na análise crítica de realidades e tendências, tem encontrado eco nas instituições universitárias que preparam os seus alunos para planejar o futuro, em antagonismo evidente ao conceito de se planejar para o futuro.

A aprendizagem significativa pressupõe a interação entre conhecimentos prévios e novos e a associação não arbitrária e não impositiva do conhecimento, dando ênfase aos conceitos pedagógicos de que os conhecimentos prévios adquirem novos significados e os novos conhecimentos adquirem os correspondentes significados.

É isso que se espera da universidade do século XXI: a possibilidade de privilegiar as oportunidades, de enxergar soluções, de identificar potencialidades, de valorizar a evolução permanente, a coragem de assumir riscos e de estabelecer estratégias próprias capazes de promover resultados transformadores e benéficos para a sociedade.

Nelas, não existe espaço para o ensino exclusivamente conteudista. É necessário visar à aprendizagem por competências, na

¹ Ausubel, DP (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. 1ª ed. Lisboa: Plátanos Edições Técnicas. Cap. 1.

² Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

³ Brameld, T.B.H. (1956). *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*. New York: Dryden Press, Inc.

⁴ Shane, H.G (1973). *The educational significance of the future*. [Bloomington, Ind.]: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

qual o conhecimento e as habilidades são qualificados nas atitudes permeadas de valores.

Para saber-agir a partir do saber-ser é imprescindível compreender. Transformar o quê? Qualificar o quê? Manter o quê? Descontinuar o quê? Em resumo, qual é a inovação do valor inerente ao processo de aprendizagem?

Sempre é válido refletir: o processo pedagógico da Universidade, no contexto dos diferentes perfis profissiográficos, permite qualificar recursos humanos que perpetuam ou que transformam o status quo do país? O que se pretende?

Se a missão for a de, realmente, transformar, as filosofias pedagógica e operacional inerentes à Curricularização da Extensão adquirem um papel de destaque. Não basta atender, pragmaticamente, à legislação educacional vigente. É necessário avançar. Isso implica mudanças (às vezes radicais) de modelos de aprendizagem e a sua consequente avaliação; discutir profundamente o futuro da profissão e, por que não, a base conceitual do próprio perfil profissiográfico, respeitando e observando os princípios éticos e legais, porém, sugerindo mudanças quando identificadas fragilidades.

A Curricularização da Extensão tem, por essência filosófica, o princípio da proatividade. A interação transformadora⁵ entre as instituições de ensino superior e a sociedade, pactuada no objetivo de promover o desenvolvimento social, equitativo e sustentável da realidade deve ser evidenciada através da análise criteriosa e inter-dialógica dessa realidade, cientificamente sustentada e socialmente contextualizada. Na Curricularização da Extensão não existe espaço para o empirismo nem para o assistencialismo. Não existe tampouco a possibilidade de “ajustar” o modelo de aprendizagem automática nem o papel dos atores do processo pedagógico para alcançar os resultados esperados. A aprendizagem, dela derivada, é um fenômeno que estabelece relação entre estímulos, variáveis evidenciadas e

⁵ Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Publicada DOU de 19 de dezembro de 2018. Seção 1. p. 49-50. Republicada DOU de 18 de fevereiro de 2019, Seção 1. p. 28.

respostas que, necessariamente, pretende modificar ao indivíduo em decorrência das suas vivências.

A Extensão, ao permear todo o processo de integralização curricular, não se restringe, temporalmente, às modalidades de operacionalização. Quando corretamente conduzida, ela se constitui no alicerce da formação transformadora e materializa, definitivamente, a sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, na educação superior.

Esses e outros conceitos o(a) leitor(a) terá a possibilidade de esclarecer ao se deparar com esta bela obra escrita pela Prof^a Dr^a Simone Imperatore, fruto da intensa pesquisa que derivou na sua tese de doutorado e que, agora, ao longo dos seus cinco capítulos nos apresenta com uma análise criteriosa e cientificamente sustentada sobre o papel da extensão na aprendizagem universitária, cientes de que esta sempre carregará as marcas institucionais e sociais de onde é concretizada.

*Prof. Dr. Pedro Antônio González Hernández
Pró-Reitor Acadêmico Universidade Luterana do Brasil*

SOBRE A AUTORA

Natural de Santiago, interior do Estado do Rio Grande do Sul, Simone Loureiro Brum Imperatore é bacharel em ciências contábeis, especialista em controladoria e finanças, em educação e em tecnologias digitais aplicadas à educação, além de mestra em desenvolvimento regional e doutora em diversidade cultural e inclusão social. Suas raízes freireanas, contudo, advêm da formação em magistério no Instituto Estadual de Educação Professor Isaías, da graduação incompleta em letras, da pós em processos de alfabetização na vida adulta e da experiência como alfabetizadora voluntária no Projeto BB Educar na Fundação Banco do Brasil no período de 1994 a 2004.

Docente extensionista, desde 2010 integra a equipe da Pró-reitoria Acadêmica da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) sendo atualmente diretora de extensão. Sua tese intitulada “Triade Extensão-Pesquisa-Ensino: expressão e fundamento de uma universidade transformadora”, defendida em 2017 na Universidade Feevale, constitui o embrião do presente livro e historiciza a caminhada da extensão da Ulbra no período 2010-2016.



CAPÍTULO 1

EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO-EXTENSÃO: EXPRESSÃO E FUNDAMENTO DE UMA UNIVERSIDADE TRANSFORMADORA

Vivemos hoje, nós que nos dedicamos à educação, qual Édipos diante da Esfinge. Ou deciframos o enigma que o monstro nos coloca ou somos devorados por ele. No processo educativo, ser devorado pela Esfinge é passar a fazer parte do sistema educacional vigente, tornar-se mais uma engrenagem dessa máquina social, reproduzindo-a a todo instante em nossos fazeres cotidianos. A condição de não ser mais uma engrenagem é sermos capazes de decifrar os enigmas que a crise na educação nos apresenta, conseguindo superar esse momento de rupturas (GALLO, 2017).

Segundo Gallo, os enigmas não são poucos. O primeiro deles é a definição do conceito de educação. Nesse sentido, a resposta que traduz as concepções intrínsecas da missão da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) advém de seus documentos institucionais e do compromisso com uma educação integral⁶ que contempla a formação profissional e social, sustentada pela indissociabilidade entre a extensão, a pesquisa e o ensino como princípio para aprendizagens significativas e transformadoras.⁷

Contudo, para a materialização de sua concepção educacional, a instituição depara-se com desafios comuns às universidades brasileiras:

⁶ Conforme citado na página 74: Art. 7.º § V, do estatuto da Ulbra: “Promover a formação integral da pessoa humana em conformidade com a filosofia educacional luterana, como ente eticamente responsável, cuja existência se desenrola na presença de Deus, o Criador” (ULBRA, 1996).

⁷ Anunciado na política acadêmica constante no PDI 2017-2022 (ULBRA, 2016a) conforme veremos a seguir.

- (a) desarticulação ensino, pesquisa e extensão;
- (b) segregação entre universidade-sociedade;
- (c) hierarquização das estruturas organizacionais com consequente reflexo nas dimensões acadêmicas, na organização curricular e nos rateios orçamentários;
- (d) subordinação à lógica economicista de máximo rendimento e menor inversão⁸ e a modelos de avaliação produtivistas;
- (e) hegemonia do conhecimento acadêmico reducionista, linear, disciplinar e fragmentado e, a disjunção entre a cultura humanista e a científica, resultantes da racionalidade moderna;
- (f) influência de modelos exógenos de educação (francês, alemão, norte-americano, principalmente).

Os desafios elencados derivam, em primeira mão, do percurso histórico da educação brasileira. Da ilustração das elites dirigentes à lógica da tecnocracia, passando pelas políticas afirmativas implementadas após 2003 (Reuni, cotas raciais e sociais, Fies e Prouni), a taxa líquida de matrícula⁹ do estrato populacional de 18 a 24 anos atinge 21,3% (BRASIL, 2016), aquém da meta de 33% do Plano Nacional de Educação. Os percentuais demonstram que o país carece da construção de modelos endógenos, a fim de que as instituições de educação superior atuem com maior sentido de pertinência e responsabilidade com o desenvolvimento sustentável da sociedade brasileira (conforme recomendado na Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe de 2008), orientadas, especialmente, pelo seu compromisso social com a inclusão acadêmica.

“Qual a missão da universidade? Universidade para quê, para quem? Para quem devem servir as inovações em sua estrutura, em seus métodos e em sua organização?” Esses são novos enigmas apre-

⁸ Binômio custo-benefício presente no Acordo MEC-USAID *apud* Silva (2014).

⁹ A taxa líquida de matrícula (TLM) é um indicador de acesso ao sistema educacional por uma população considerada na idade de referência para cursar um determinado nível de ensino. Em sua definição clássica, a TLM considera apenas o percentual da população de uma faixa etária matriculada em um nível de ensino em relação ao tamanho total da população nessa faixa etária (BRASIL, 2016)

sentados por Dias *apud* Speller (2012, p. 54), visto que, transcorridos 57 anos da Declaração da Bahia (BRASIL, 1994),¹⁰ a universidade brasileira carece de reformas, pois ainda falha em suas missões cultural, profissional e social.

Em relação à missão cultural, continua omitindo-se quanto à compreensão da problemática do homem em sua dimensão integral, como um ser historicamente datado e socialmente situado; descumpre sua missão profissional dado o caráter formalista, instrumental e dissociado da realidade de sua proposta de formação e, ademais, fracassa em sua missão social de democratização da educação superior.

Nessa conjuntura, Ferreira (2009) aponta para uma terceira onda reformista¹¹ da educação superior:

A terceira reforma vem marcada pela internacionalização da educação superior, das novas tecnologias da informação, das demandas das populações excluídas desse nível de ensino, da *sociedade do conhecimento*, da educação ao longo da vida, da mercantilização do conhecimento e da renovação permanente dos saberes. A internacionalização vem promovendo a mobilidade estudantil, o estabelecimento de *standarts* internacionais de qualidade, da importância da relevância local e global, da educação transfronteiriça e das modalidades da educação em rede, da educação virtual (Grifos da autora) (FERREIRA, 2009, p. 44).

A partir do apontamento de Suely Ferreira, cabe ressaltar que, na atualidade, o Processo de Bolonha – movimento de reforma da educação superior no âmbito da União Europeia – tem influenciado a arquitetura institucional das instituições brasileiras (primeiras experiências aconteceram na Universidade Federal da Bahia, na Universidade de Brasília, na Universidade do Piauí e na Universidade do ABC) alicerçada na redefinição de ciclos de estudos, homogeneiza-

¹⁰ Proposta-síntese do I Seminário Nacional da Reforma Universitária promovido pela UNE em 1961.

¹¹ A primeira reforma, segundo a autora, foi a Reforma de Córdoba que defendeu a autonomia e o cogoverno universitários; a segunda, nos anos 80, marcada pela expansão desordenada das instituições privadas, verificando-se, de um lado, a elitização da universidade pública e a massificação das instituições privadas, conforme evidenciam as estatísticas na Sinopse Estatística da Educação Superior 2017, onde 88% das IES são privadas e detêm 75,3% das matrículas de graduação (MEC/INEP, 2017)

ção de créditos, mobilidade estudantil, flexibilidade curricular, uso cada vez mais intenso de tecnologias de informação nos processos de ensino-aprendizagem, adaptação às demandas produtivas contemporâneas, diversificação das fontes de financiamento da educação superior, internacionalização, entre outros aspectos. Sopesada a necessidade de modernização da educação superior, Catani (2017) adverte que:

Ao invés de (re)aproximar a universidade de sua função humanística e de seu caráter de instituição que permite o contraditório, o pensamento plural e a proposição de possíveis novos caminhos para os desafios sociais de nossa época, o Processo de Bolonha parece tender a aproximar a educação superior, conforme pode-se ler em vários analistas, da imitação das regras e regulações do livre mercado, entendido como paradigma de eficiência [...].

Paradoxalmente, além das características supracitadas, observam-se expedientes voltados à massificação da educação à distância no país, como o Decreto n°. 9.057, de 25 de maio de 2017, e a Portaria MEC n°. 1.428 de 28 de dezembro de 2018 que flexibilizam os condicionantes da oferta da educação à distância, inclusive ampliando os percentuais de disciplinas EAD nos cursos presenciais (exceto nas áreas da saúde e engenharias); a minimização de “custos operacionais” com a precarização do trabalho docente; o excesso de alunos por turmas; a substituição do Fies pelo parcelamento estudantil privado (PEP); o produtivismo acadêmico em detrimento da relevância social do conhecimento produzido pela educação superior; métodos de “ensino” baseados no paradigma da instrução (em detrimento da pesquisa e da extensão); processos avaliativos meramente classificatórios; mercadorização da educação superior (distante e diverso de democratização do conhecimento).

Muitos são os enigmas a serem elucidados, visto que, conforme alerta Cristóvão Buarque, o conhecimento universitário deixou de ser a vanguarda do conhecimento, e sequer assegura um futuro exitoso para seus egressos, dada a perda de sua eficiência epistemológica e sua dissintonia com o conhecimento e as demandas da realidade

social, inclusive as oriundas do mercado de trabalho (BUARQUE, 2014). Diante desses enigmas e do cenário de racionalidade mercantil imperante na educação superior, a Ullbra, como as demais instituições de educação superior, encontra-se diante da Esfinge, e precisa inovar sua proposta educacional para não ser devorada, pois subverter-se em engrenagem também significará capitular.

1.1 OS ALICERCES DA RECONFIGURAÇÃO DA TRIÁDE EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO-EXTENSÃO¹²

Propor um novo alicerce para a construção do conhecimento orientado pela reconexão sócio-histórica da universidade, tendo a extensão como potência para a construção da diversidade epistemológica, pressupõe a ruptura da crença na ciência¹³ como forma hegemônica do conhecimento válido e verdadeiro e o reconhecimento que a universidade vigente, alicerçada na racionalidade instrumental vem sendo constrangida, pressionada, colocada sob tensão pelo paradigma emergente, baseado na reflexividade crítica, na interdisciplinaridade, na ruptura ou na implosão das fronteiras que separam as dimensões acadêmicas.

Consiste, efetivamente, em repensar a ciência à luz da experiência, sob a perspectiva de pautas socialmente relevantes, de novas lógicas de aprender e da ressignificação da educação como um ato político-emancipatório. Requer, consequentemente, a opção por uma educação alicerçada na práxis, na dinâmica ação-reflexão-ação, na dialogicidade, na problematização, na liberdade, na autonomia e na conscientização.

O anúncio dessa proposição reitera o princípio freireano de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, de que “[...] a aprendizagem para a construção de um sujeito emancipado pre-

¹² O Art. 13 da Resolução MEC/CNE 7 de 18 de dezembro de 2018 exige que as IES incluam em seus PDIs a concepção de extensão, as estratégias de creditação curricular adotadas, sua forma de registro/sistematização e de autoavaliação bem como as fontes de financiamento. A Ullbra delimitou tais questões ainda em 2016 quando das discussões de seu PDI 2017-2022 dada sua opção pelo modelo de universidade transformadora pautada na tríade extensão-pesquisa-ensino-extensão.

¹³ Aqui refiro-me ao legado da ciência moderna, objeto de reflexão no capítulo 2.

cisa manter a unidade dialética consciência e mundo, subjetividade e objetividade, teoria e prática” (STRECK, 2010, p. 329). Sob essa óptica, esboço a intencionalidade de uma construção pedagógica do “inédito-viável” (FREIRE, 1987, p. 111) como acepção freireana definida por Ana Maria Araújo Freire:

Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma palavra que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações medos, ansiedades, vontades e possibilidades de saber, fragilidade e grandeza humanas. Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher. Palavra na qual estão intrínsecos o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado [...] (FREIRE, 2008, p. 231).

Inédito viável, conforme acrescenta Freitas (2017), parte da consciência crítica, complementa-se no ato crítico e criativo dos sujeitos que assumem sua responsabilidade histórica e, acreditando na possibilidade de transformação, assumem seus postos de luta. A definição da autora sintetiza a tessitura artesalmente alinhavada a muitas mãos durante todo o processo de pesquisa-ação-formação no período 2010-2016 que nos permitiu resgatar o legado extensionista da Ulbra, gestar aprendizagens coletivas a partir da reflexão sobre nossas vivências, tensionar o modelo de universidade desenvolvimentista, sonhar coletiva e utopicamente, e construir parte das fundações¹⁴ necessárias à inovação pedagógica por meio da consolidação da extensão como dimensão acadêmica.

Logo, o inédito-viável é a materialização da utopia (ou de uma fração). Nesse sentido, nossa utopia de universidade fundamenta-se na mudança epistemológica do modo de conhecer, apoiando-se em uma sinergia pedagógica humanizada e humanizante. Utopia concebida como sinônimo de esperança, esperança crítica e transformadora (FREITAS, 2008). Esperança de construir uma universidade territorializada, que estabeleça rotas conectivas entre seu *campus* apartado

¹⁴ Refiro-me às bases da edificação de uma política acadêmica.

– geográfica, histórica e socialmente – e a comunidade a que pertence (ou que afirma pertencer); uma universidade que estabeleça vínculos e intercâmbios com atores e saberes diversos, desconstruindo perversas pedagogias de dominação e que se volte reflexivamente sobre si mesma, rompendo com seu elitismo teórico, com seus feudos, com seu autoritarismo acadêmico e com a meritocracia excludente.

Esperança de construir uma universidade que se aventure¹⁵ no enfrentamento das tensões político-epistemológicas geradas pela deposição de uma teoria pedagógica única, a-histórica e neutra nos seus processos de formação e conformação curricular. Universidade que redimensione e articule suas “funções acadêmicas” a partir “da” e “na” práxis. Conforme destaca Marcuse:

Sem essa crítica da experiência o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual se realiza essa sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. Em vez disso, o estudante é mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em *referência* às relações e possibilidades *estabelecidas* (MARCUSE, 1998, p. 166).

Precisa-se de uma universidade corajosa, que invista na promoção da diversidade e no diálogo intercultural, e não se intimide ante às contradições e conflitos, naturalmente decorrentes dessa postura. Pleiteia-se uma universidade fundamentada na pertinência e na apropriação social do conhecimento, construída a partir do debate dos paradigmas acadêmicos, conforme anunciam Huidobro et al. (2015, p. 51):

Uma universidade transformadora exige que os paradigmas acadêmicos da construção do conhecimento sejam debatidos; para aceitar abordagens inter e transdisciplinares, bem como abordagens multisetoriais que superem os compartimentos estanques e questionem o modelo neoliberal e tecnológico do conhecimento.¹⁶

¹⁵ Alusão à obra “A aventura da universidade” (BUARQUE, 1994).

¹⁶ Livre tradução do original: *Una universidad transformadora, requiere que se pongan en debate los paradigmas académicos de construcción de conocimientos; a aceptar enfoques tanto inter y trans disciplinares como multisectoriales, que superem los compartimientos estancos y cuestionen el modelo neoliberal y tecnista del conocimiento.*

Uma universidade transformadora precisa transformar-se e, para isso, reivindica pedagogias que inter-relacionem práticas educativas e sociais em defesa de uma vida digna para todos, assentadas em um currículo crítico e emancipador, conforme delineia Carbonel:

- Diante do caráter essencialista e do pensamento único, propõe-se um currículo que respeite a mais ampla diversidade epistemológica, social, cultural, sobretudo das vozes mais marginalizadas e excluídas.
- Diante da sala de aula como espaço negado ao sujeito, defende-se a criação de espaços onde os estudantes construam seus próprios marcos de significação do conhecimento.
- Ante o caráter não histórico e não conceitual, propõe-se um currículo que reivindique a memória, que se conecte com a experiência da comunidade escolar e se projete para um mundo mais justo e esperançoso.
- Ante o império da racionalidade que coloniza o espaço escolar de interesses e dispositivos técnicos, a prioridade deve recair sobre as considerações éticas.
- Diante da fragmentação curricular, que se opte pela integração de saberes.
- Diante da superioridade e a compartimentalização das diversas dimensões do ser humano, que se aposte firmemente pela relação entre o sujeito e o conhecimento, entre a razão e o sentimento, entre o conhecimento e a emoção, ou entre a estética e a ética (CARBONELL, 2016, p. 57-58).

Em um mundo em permanente evolução, são necessárias pedagogias e currículos emancipadores, caracterizados pela diversidade epistemológica, social e cultural, pela autoaprendizagem, intersubjetividade e interconhecimento, pela interdisciplinaridade e indissociabilidade (extensão, pesquisa, ensino; universidade/comunidade). Erigem-se outras pedagogias (plurais), porque “outros” são os sujeitos da ação educativa, como reflete Arroyo (2014, p. 29):

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática, nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de re-

sistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação. Os movimentos sociais se afirmam atores nessa tensa história pedagógica.

Notabilizam-se pedagogias diversas que emergem dos coletivos sociais, que afloram do cotidiano, da experiência, da cultura, das crenças, dos saberes e dos valores de nossos alunos trabalhadores, mulheres, prounistas, negros, índios, refugiados. São pedagogias que se fundamentam em como aprendem, como se socializam, como se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos e políticos que são (FREIRE, 2002).

São necessárias pedagogias que superem o dogmatismo mecanicista e promovam a conscientização a partir da consciência-mundo e a consciência de si como seres inacabados; que teçam relações entre a realidade local e o meio acadêmico e respeitem a liberdade e autonomia dos educandos (FREIRE, 2016, 1996, 2013b); que transcendam a mercantilização da educação, o servilismo da ciência ao mercado, a exclusividade da lógica da empregabilidade; que privilegiem a vocação ontológica dos seres humanos sob a ótica de sua humanização e libertação, que formem para a vida (FREIRE, 1987; MORIN; DÍAZ, 2016).

São necessárias pedagogias transformadoras, conforme Gadotti (1998) reflete no livro “Pedagogia da *Práxis*” que não tentam esconder as contradições existentes na sociedade, mas intentam decifrá-las criticamente. Pedagogias nas quais objetividade e subjetividade não são dicotômicas, mas vivem em constante dialética, concebendo a educação como um espaço de luta contra a legitimação do *status quo* e que, conforme complementa o autor, configura-se como um lugar de conflito, de debate, de crítica, de desconforto a partir da percepção do sujeito do seu lugar no mundo.

Acrescenta Carbonell (2016, xii) que “[...] adquirem relevância as pedagogias sistêmicas, críticas, lentas, inclusivas, não diretivas ou que se relacionam com as inteligências múltiplas ou com os projetos de trabalho”. Ao abordar pedagogias sistêmicas, o autor

faz referência à superação do pensamento lógico-linear, propondo a abordagem de todos e de cada um dos elementos em seu conjunto e em relação ao meio. Tal abordagem delineia a dimensão do desafio proposto, pois, do ponto de vista concreto, temos poucos professores, e talvez nenhuma instituição, realmente abertos e preparados para pensar e caminhar nessa direção.

Ainda destacam-se as pedagogias críticas sob a perspectiva de Freire (2002) e Carbonell (2016) que atribuem protagonismo ao sujeito como agente de mudança e transformação, despertando sua consciência para lutar contra o sofrimento, a injustiça, a exclusão e a ignorância.

Sob a perspectiva das pedagogias lentas de Carbonell, cabe-nos reavaliar a carga horária dos cursos, a sobrecarga e sobreposição de conteúdos e atividades, os processos avaliativos da aprendizagem, os indicadores quantitativos, a inflexibilidade curricular, as rígidas e hierarquizadas estruturas organizacionais, os critérios economicistas e tecnocráticos de gestão.

Em relação a pedagogias inclusivas, por sua vez, o autor entende que o projeto político de universidade deve pautar as múltiplas dimensões da diferença e da diversidade: a educação ante ao sexismo, ao preconceito racial e de gênero, às injustiças sociais, aos conflitos interculturais e religiosos, às relações intergeracionais, às divergências ideológicas, às dificuldades e resistências à efetiva inclusão de pessoas com deficiência.

As pedagogias ditas não diretivas, por seu turno, ampliam os ambientes de aprendizagem (naturais, sociais e culturais), permitindo que, espontaneamente, “[...] corpo e alma estejam abertos a captar, recriar-se e, enriquecer-se com vários tipos de sensações, emoções, descobertas, relações, avanços, noções concretas e abstratas, etc”. (CARBONELL, 2016, p. 83). Ambientes diversificados, professores mediadores, flexibilidade curricular e autonomia discente são características dessa proposta educativa.

As pedagogias de múltiplas inteligências (social, linguístico-verbal, lógico-matemática, musical-rítmica, emocional, pictória

e artística, corporal-cinestésica, naturalista, entre outras), por sua vez, superam a hegemonia da razão e fundamentam os quatro pilares básicos da educação para o século XXI propostos por Dellors (2005, viii): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser. Saberes que devem ser compreendidos não de forma superficial e expropriada da cultura, mas conforme Pereira (2017) “[...] adquiridos por meio de conhecimento de base e desenvolvidos conforme atitudes valorativas, com padrões de referência social, entendendo, assim, que o conhecimento e a competência são formas de universalizar a cultura do bem comum”.

O elenco de pedagogias de Carbonell (2016) para um novo modelo de educação culmina com as pedagogias integradoras ou de projetos de trabalho, as quais se propõem a eliminar as fronteiras disciplinares¹⁷ e incorporam problemas/contextos reais ao processo de aprendizagem. Ao contrário de visões tradicionais de “ensino”, englobam teorias situadas, relacionadas ao contexto sócio-histórico no intento de reorientá-lo (o ensino) na busca de uma sociedade com maior equilíbrio ecológico e socialmente mais justa e inclusiva. São pedagogias que rompem com o cartesianismo, com os desencontros entre os saberes, com a desunião da cultura humanística e científica. São pedagogias interdisciplinares fundamentadas no caráter multidimensional do homem e da sociedade (MORIN, 2015).

Sob inspiração dos autores estudados e para que a universidade se liberte da sua clausura e cumpra com sua missão institucional, é preciso reinventar o projeto político de universidade e sociedade. O ponto de partida para a reformulação pretendida é ter ideias alternativas quanto ao modelo de universidade (projeto, forma, estrutura, métodos) e um ambiente aberto para debater tais ideias (BUARQUE, 1994). Essa foi a conjunção de elementos sob a qual se assentou a mudança em curso na Ulbra, conforme descreverei a seguir.

¹⁷ O que não quer dizer que não haja o reconhecimento de “questões” disciplinares.

1.2 A OPÇÃO PELO MODELO DE UNIVERSIDADE TRANSFORMADORA

Impossível existir sem sonhos (FREIRE, 2001a, p. 35).

Um primeiro passo para a proposição da mudança no eixo pedagógico da Ulbra (e que considero balizador de todo o processo) foi a integração da Pró-reitoria Acadêmica, o que teve início em 2012 com a redação de seu novo Estatuto, evidenciando-se o propósito em delimitar apenas duas Pró-reitorias¹⁸ constituídas por diretorias e coordenadorias de processos. O processo de transição da unificação acadêmica deu-se no período 2012-2014, inicialmente com a redefinição de uma única Pró-reitoria Acadêmica e suas quatro Pró-reitorias Adjuntas (Ensino; Educação a Distância; Pesquisa, Pós-graduação e Inovação; Extensão e Assuntos Comunitários). A formalização da nova estrutura organizacional ocorreu em 28 de fevereiro de 2013 e, segundo o Reitor Marcos Ziemer:

[...] o organograma implantado tem como objetivos promover maior interação entre Ensino, Pesquisa e Extensão; profissionalizar a gestão visando à permanente busca pela excelência; tornar os processos decisórios mais ágeis e dinâmicos; consolidar um modelo de gestão participativa; adequar e racionalizar as estruturas organizacionais da Universidade; e viabilizar o cumprimento dos objetivos propostos pela Universidade no Programa de Estímulo à Reestruturação e no Fortalecimento das IES (ZIEMER, 2013).

No biênio 2013-2014 as equipes gradualmente foram se aproximando quer nos espaços físicos (concentrando-se em um único prédio), quer nas instâncias e fóruns decisórios, quer na realização de projetos comuns, quer na revisão de fluxos e processos. No início de 2015, foram extintas as Pró-reitorias Adjuntas, estabelecendo-se uma integração direta entre os diretores e suas equipes com o Pró-Reitor Acadêmico.

¹⁸ Anteriormente eram cinco Pró-reitorias, uma administrativa e outras quatro acadêmicas. A proposição estatutária manteve a Pró-reitoria Administrativa, e redefiniu a estrutura acadêmica a partir de sua unificação, conforme descrito a seguir.

Uma única Pró-reitoria Acadêmica passava a integrar ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades de oferta. Experimentamos desde então uma aproximação ainda maior entre as diretorias em uma intensa agenda de trabalho coletivo que envolve toda a equipe acadêmica,¹⁹ ampliando-se às direções e às coordenações de todos os *campi*, com vistas a consolidarmos o modelo de gestão participativa referido pelo nosso Reitor.

Nesse sentido, um calendário fixo de reuniões, tendo o Pró-Reitor como principal mediador, instituiu os fóruns de planejamento e formulação de estratégias, bem como os espaços de alinhamento institucional e transparência da gestão acadêmica. A participação das coordenações nessas instâncias permite o conhecimento acerca de questões fundamentais para o desenvolvimento institucional e a construção de uma visão compartilhada de gestão e de educação.

A implantação da nova estrutura de governança constituiu-se em um inestimável aprendizado organizacional de democratização da gestão e no despertar para a corresponsabilidade pela autoria do projeto de universidade. Refletimos criticamente sobre a nossa prática, assumindo a natureza política do fazer pedagógico, um exercício de tomada de consciência coletiva e assunção do nosso papel como sujeitos.

Do ponto de vista formal, pode-se considerar que essas etapas foram tranquilas, porque estavam ancoradas no Estatuto e avalizadas pela Associação Educacional Luterana do Brasil (Aelbra), nossa mantenedora. Do ponto de vista operacional, contudo, foram necessários ajustes, pois mexeram com estruturas pré-definidas, compreensões sedimentadas, paralelismos existentes (segmentação do ensino: ensino de graduação – presencial e EAD; segmentação da pós-graduação: pós-graduação *lato sensu* – presencial e EAD, pós-

¹⁹ Temos um calendário de reuniões regulares: (a) Reitoria e Pró-reitorias; (b) Reitoria, Pró-reitorias e Diretorias; (c) Pró-reitoria Acadêmica, Diretorias e Coordenações de Processos; (d) Reitoria, Pró-reitoria Acadêmica, Diretorias, Coordenações de Processos, Coordenações Acadêmicas, de Pesquisa, Pós-Graduação e de Extensão; (e) Reitoria, Pró-reitoria Acadêmica, Diretorias, Coordenações de Processos, Coordenações Acadêmicas, de Pesquisa, Pós-Graduação e de Extensão, coordenações de cursos (por áreas).

-graduação *stricto sensu*; segmentação da extensão: extensão e assuntos comunitários).²⁰

Acredito que o processo da consolidação da integração acadêmica aconteceu a partir desse exercício de gestão e da construção coletiva do novo PDI 2017-2022²¹ (o segundo passo), ratificando a coerência desse processo de reestruturação administrativa para a consecução das políticas definidas pela comunidade acadêmica. Do ponto de vista formal, continuam as diretorias como núcleos gerenciais das atividades e demandas decorrentes do próprio PDI. Segundo o Pró-Reitor Acadêmico:

A Proac assume um *status* como um setor a serviço de um projeto de universidade e não um setor que ostenta o controle do projeto. Existe uma grande diferença nessa concepção: quando você está “a serviço de”, tem-se a obrigação ética e profissional de concretizar tudo aquilo que foi definido pelo órgão superior (ConsUn) e sem interpretações, o que implica muito estudo e integração. Essa é a maior conquista, chegar a reposicionar a Proac como um órgão a serviço do fim institucional que é a excelência acadêmica em todos os processos (DIÁRIO DE CAMPO, trecho de conversa com o Pró-Reitor Acadêmico, jun. 2017).

As discussões do PDI aconteceram em 2016, integrando diversas equipes de trabalho:

- (a) Comissão de Revisão do PDI;
- (b) Subcomissões dos Eixos Temáticos (Planejamento e Avaliação, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura);
- (c) Grupos de Trabalho das Políticas Acadêmicas (Políticas de Extensão, Pesquisa e Ensino; Organização Curricular: Eixos Temáticos; Processos Metodológicos; Processos Avaliativos; Acessibi-

²⁰ Atualmente estão vinculadas à Pró-reitoria Acadêmica - PROAC: Diretoria Geral de Ensino, Diretoria Adjunta da Educação à Distância, Diretoria de Legislação de Registros, Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação e Diretoria de Extensão.

²¹ Case Vencedor Ouro na categoria Gestão Acadêmica do Prêmio Nacional de Gestão Educacional (Pnge) em 2018, intitulado “PDI - Participação Coletiva na Construção da Excelência Acadêmica e Administrativa”.

lidade; Internacionalização; Atendimento a Discentes e Egressos; Comunicação com a Sociedade.

A Comissão de Revisão do PDI contou com seis integrantes nomeados pelo Reitor (representantes das duas Pró-reitorias), responsáveis pela coordenação de todo o processo. Subcomissões e grupos de trabalho tiveram representatividade docente, discente, técnico-administrativa de todos os *campi*. Consulta pública virtual foi efetivada entre os meses de junho e julho (docentes e discentes), e seminários regionais (com a participação de representantes de docentes, discentes, técnico administrativos e das comunidades em que a Ulbra está inserida) foram realizados nos meses de agosto e setembro.

Ao mesmo tempo que integrei a Comissão de Revisão do PDI, coordenei o grupo de trabalho “Integração Extensão-Pesquisa-Ensino”, composto por outros cinco colegas representantes de coordenações acadêmicas, de pesquisa, extensão e pós-graduação de diferentes *campi*. Nosso objetivo foi discutir as concepções, diretrizes e práticas da integração proposta, de forma a elaborar um texto-síntese da política de integração a ser submetido aos colegas de todos os *campi*, à Comissão de Revisão do PDI e, na sequência, à consulta pública e à discussão/validação nos seminários regionais.

As atividades do referido GT iniciaram em 7 de abril de 2016, com reuniões quinzenais (alternadamente presenciais e virtuais) e muitas trocas de e-mails. A pluralidade de coordenações enriqueceu as discussões (por vezes tensas) pautadas pela resignificação da extensão e pela compreensão da opção política a que a Ulbra se propunha, ao reorientar o seu eixo pedagógico e efetivar a indissociabilidade alicerçada na extensão. Inicialmente partilhamos leituras fundamentais para subsidiar nosso trabalho: Lei 13.005/2014, insumos da Comissão Própria de Avaliação (CPA), Política Nacional de Extensão, Política Nacional de Pesquisa Científica, Tecnológica e Inovação, resoluções internas e regulamento da extensão. Também analisamos os sistemas da pesquisa e da extensão, sua arquitetura informacional, fluxos, controles, forma de gerenciamento, potenciais intersecções/aproximações. À medida em

que as discussões se adiantavam, também buscávamos interação com outros grupos de trabalho, com ênfase em Organização Curricular por Eixos, Processos Metodológicos e Processos Avaliativos.

O estranhamento dos colegas ante o destaque acadêmico, supostamente atribuído à extensão na proposta de política acadêmica era moderado pelo Pró-Reitor, com suas persuasivas falas acerca do modelo de universidade transformadora. Em junho de 2017, a partir de uma conversa sobre meu estudo, resgatei trechos dessas manifestações:

A partir dos modelos pedagógicos temos a universidade desenvolvimentista e a universidade transformadora. A universidade desenvolvimentista forma recursos humanos de qualidade, um aluno que será um futuro profissional, que constrói sua trajetória de formação a partir de conteúdos vinculados à aprendizagem instrumental, utilitária e reprodutiva, centrada no professor. Corre-se o risco de que o aluno, ao concluir o seu curso, esteja defasado em relação à dinâmica da realidade. O colapso desse modelo dá-se a partir da escuta de que a universidade certifica e não prepara para a atuação profissional.

A universidade transformadora tem em sua essência pedagógica a aprendizagem significativa, quer seja, o aluno é autogestor do conhecimento e o professor é o mediador. O que tem isso a ver com a extensão?

Quando o docente é mediador, ele não trabalha mais a partir de conteúdos, mas de competências a serem desenvolvidas, coerentes com o contexto histórico de formação. Aí entra a extensão, a curricularização, que faz uma “passagem” da universidade desenvolvimentista para a transformadora, mesmo que em apenas 10% do currículo.

Como conceber a extensão, a pesquisa e o ensino nesta proposta?

Extensão como o ponto de partida e de chegada do processo.

A extensão como ponto de partida parte da apreensão da realidade e do diálogo permanente com os atores/setores relacionados ao perfil profissiográfico dos cursos. Antes de uma relação infinita de conteúdos, temos que verificar para que, para quem? (DIÁRIO DE CAMPO 2, registro de trecho de conversa com o Pró-Reitor Acadêmico, jun. 2017).

Mesmo sem contarmos com o consenso do grupo sobre a forma de integração extensão-pesquisa-ensino, avançamos nas discussões, e,

em 13 de junho de 2016, submetemos à análise das coordenações acadêmicas, de pesquisa, pós-graduação e extensão, coordenações de processos da Pró-reitoria Acadêmica o texto-base construído pelo grupo de trabalho Integração Extensão-Pesquisa-Ensino. De antemão, peço desculpas pela extensão do texto; todavia, sendo um texto coletivo, não me sinto autorizada em resumi-lo:

GT – Integração Extensão-Pesquisa-Ensino

A Ulbra orienta sua ação pedagógica pela tríade extensão-pesquisa-ensino-extensão, a saber:

- **extensão** enquanto vínculo dialógico universidade-sociedade, locus de interação de aprendentes, sujeitos acadêmicos e comunitários, sob a perspectiva de aprendizados mútuos;
- **pesquisa** enquanto problematização da realidade, construção e reconstrução de conhecimento, que compreende a ciência como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, desmistificando um saber universal, a-histórico, neutro, objetivo, hegemônico e, desnudando a percepção social do papel da ciência;
- **ensino** comprometido com a formação de profissionais cidadãos, lastreado pela formação pessoal, empreendedorismo e empregabilidade e orientado pelos pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

O cumprimento da missão institucional, nesta perspectiva, assume uma nova organicidade com a ressignificação das funções acadêmicas: extensão que orienta a pesquisa e retroalimenta o ensino, comprometidas com a transformação, síncrona, da sociedade e da própria universidade. A dinâmica ação-problematização-formação sintetiza o movimento de criação, recriação, reflexão, compreensão e aplicação de diferentes saberes, voltada para uma educação emancipatória, para a construção de um homem coletivo que transcenda os aspectos técnicos, instrumentais e teóricos, integrando aspectos éticos, políticos e socioculturais.

O objetivo de educar para a cidadania e para a participação plena na sociedade impulsiona o modelo acadêmico caracterizado pela indagação de problemas reais e concretos, pela produção e difusão do valor social do conhecimento, pela promoção de espaços de ação conjunta e corresponsável de diferentes atores (em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI).

Extensão, pesquisa e ensino, superam o modelo de integração e investem na transversalidade de ações com vistas à efetiva indissociabilidade sob o desafio da estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024): “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 as áreas de grande pertinência social” (BRASIL, Lei 13.005, 2014).

Parte-se do conceito de programas de extensão delimitado pelo Ministério da Educação como alicerce das concepções e práticas acadêmicas “[...] conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino. Tem caráter orgânico-institucional, integração no território e/ou grupos populacionais, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo por alunos orientados por um ou mais professores da instituição” (MEC, PROEXT, 2014). Pauta-se, portanto, a universalização da extensão e da pesquisa na trajetória curricular da graduação, norteadas pelos seguintes objetivos:

- (a) Ensinar e aprender em contextos reais;
- (b) Construir uma cultura científica transdisciplinar, priorizando uma agenda de pesquisa socialmente útil e culturalmente relevante;
- (c) Disseminar conhecimento em desenvolvimento sustentável, com ênfase na indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino, na interdisciplinaridade, impacto social e relação dialógica com a sociedade (ULBRA, 2016g).

Entendo que todo esse percurso desvelou o lugar conquistado pela extensão no processo acadêmico,²² não sem tensões e/ou contradições que ainda podem se revelar na implantação do processo, mas, que, de qualquer forma, se desenharam como o inédito-viável. Isso só foi possível graças aos diferentes fóruns de discussão; aos resultados das valiosas experiências extensionistas; às contribuições das coordenações de curso e dos professores extensionistas; ao empoderamento das coordenações de pesquisa e pós-graduação e extensão²³ que, por acumularem funções nos *campi*, evidenciaram maior pro-

²² Que será descrito nos capítulos subsequentes.

²³ Hoje designadas Coordenações de Educação Continuada.

priedade para fundamentar as discussões acerca da potencial indissociabilidade; ao árduo trabalho da equipe da extensão na construção da política institucional desde 2010.

1.3 POLÍTICA DE EXTENSÃO, PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

Integração entre os cursos dos diferentes níveis de ensino e modalidades de oferta através de ações que articulem e retroalimentem a indissociabilidade entre a extensão, a pesquisa e o ensino, como princípio para aprendizagens significativas e transformadoras.

Diretrizes:

1. Organização curricular estruturada através de Eixos Temáticos que privilegiam a formação acadêmica alicerçada na abordagem interdisciplinar, flexível e transversal de temas pertinentes e aderentes às áreas do conhecimento.
2. Proposição de ações pedagógicas proativas que otimizem o acompanhamento da trajetória discente com vistas a uma integralização curricular atenta ao desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas, pessoais e sociais necessárias a uma inserção social ética e uma atuação profissional emancipatória e transformadora.
3. Integração entre os cursos dos diferentes níveis de ensino e modalidades de oferta através de ações que articulem e retroalimentem a circularidade da extensão, da pesquisa, do ensino e da extensão, como expressão da indissociabilidade entre teoria e prática.
4. Fomento às práticas metodológicas interdisciplinares que privilegiem o protagonismo do aluno e a mediação pedagógica do professor com o suporte das tecnologias da informação e da comunicação.
5. Dinamização do processo de avaliação da aprendizagem como parte inerente e balizadora ao desenvolvimento das competências a partir de uma concepção emancipatória de autogestão e de qualificação das práticas pedagógicas.
6. Incentivo ao empreendedorismo e à inovação mediante as demandas e desafios de sua atuação social e profissional (ULBRA, 2016a).

Na política acadêmica referida, a extensão, por meio de programas integrados aos Projetos Pedagógicos, deve manter uma estreita vinculação com o perfil profissiográfico dos cursos de graduação, com as demandas sociais e com as políticas públicas, constituindo-se

em espaço de aprendizagem de sujeitos, acadêmicos e comunitários. O trabalho interdisciplinar, orientado por linhas de extensão, viabiliza percursos transversais de formação, tendo por diretrizes impacto e transformação social, indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino-extensão, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, interação dialógica, impacto na formação discente.²⁴

Em referência à articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão, a curricularização de programas e projetos de extensão foi o caminho adotado para sua implementação por intermédio de Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs),²⁵ conforme anunciado no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2017-2022 (ULBRA, 2016a, p. 23):

A Curricularização da Extensão é um processo intrínseco ao fazer pedagógico, partindo do pressuposto de uma estrutura curricular alicerçada na aprendizagem por competências, na organização curricular por eixos e na concepção de disciplinas aderentes aos eixos. A sistematização deste processo orienta-se pelas linhas de extensão nacionais aderentes ao perfil profissiográfico do respectivo curso de graduação e seu planejamento está vinculado à simbiose entre extensão e os eixos temáticos de pesquisa, cuja operacionalização dar-se-á mediante a estruturação de Programas de Extensão Interdisciplinares – PEI, visando à geração do conhecimento (aprendizagem).

Mais do que o cumprimento da estratégia 7, da meta 12, do Plano Nacional de Educação, a Ulbra opta por inovar sua proposta pedagógica tendo por um dos pilares²⁶ a reorientação do seu eixo pedagógico. A cur-

²⁴ Diretrizes aderentes à Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012).

²⁵ Ressalte-se que a denominação Programa de Extensão Interdisciplinar adotada pela Ulbra refere-se: a) conceito de programa de extensão enquanto conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços, publicações e outros produtos); b) interdisciplinar: superação do olhar fragmentado do conhecimento e instituição de elos de intercâmbio entre cursos (estruturados a partir de suas competências comuns tendo como fundamento as diretrizes curriculares nacionais) e a realidade complexa, entre as dimensões acadêmicas (extensão, pesquisa e ensino) e entre universidade e sociedade, articulando-se trajetórias de integralização curricular do percentual de 10% compostas por disciplinas-projeto que integram os referidos programas inter-relacionadas pela metodologia de pesquisa-ação. Portanto, trata-se de uma nomenclatura institucional para enfatizar o caráter inter-relacional das disciplinas-projeto integrantes de tais programas que devem configurar-se como um todo orgânico na matriz curricular dos cursos, inclusive no que se refere às etapas do processo avaliativo como veremos a seguir.

²⁶ Os outros pilares são: organização curricular por eixos, educação continuada, avaliação da aprendizagem e acessibilidade universal.

ricularização de programas de extensão será a ponte que possibilitará a passagem do modelo desenvolvimentista para o modelo transformador, não isenta de tensões, avanços e retrocessos. A demarcação de um outro modelo institucional dá-se, portanto, a partir da prática extensionista institucionalizada e sedimentada na essência da Ulbra, da imbricação com a comunidade estabelecida ao longo de sua história, da evolução do lugar da extensão (de práticas assistencialistas à lógica acadêmico-social) conforme evidencia seu alinhamento estratégico (Figura 1).

Figura 1 - Missão, visão, finalidade, princípios e valores da Ulbra



Fonte: Elaborado pela autora com base em Ulbra (2016a).

Na visão sistêmica do alinhamento estratégico, as características da identidade luterana da Ulbra são intrínsecas, envolvendo, segundo o PDI 2017-2022:

- (a) profissão da fé cristã como proposta de compreensão de realidade e fundamento da concepção de humanidade e de mundo, do que decorre o reconhecimento da espiritualidade como uma das dimensões da condição humana;
- (b) comprometimento com os valores nobres da humanidade numa vivência ética que se responsabiliza pelo eu e pelo outro;
- (c) cultivo de um ambiente organizacional que evidencie o comprometimento com o outro e a vivência do amor como consequência inequívoca da fé cristã;
- (d) busca continuada do conhecimento com respeito às diferenças, diálogo constante, postura ética e liberdade acadêmica responsável;
- (e) partilha deste conhecimento;
- (f) promoção da necessária e inesgotável dialética/dialógica entre ciência e fé;
- (g) estímulo à educação formal de qualidade;
- (h) promoção do ser humano em todas as suas potencialidades;
- (i) valorização das diversas vocações que compõem a tessitura social e busca de constante aperfeiçoamento das mesmas;
- (j) valorização da pluralidade cultural, entendida não como dissolução de diferenças ou relativismo ético, mas reconhecimento da riqueza presente na diversidade;
- (k) respeito, cuidado e valorização do mundo natural que nos cerca, compreendido como dádiva pela qual somos responsáveis (ULBRA, 2016a, p. 40-41).

Cada um dos itens elencados corrobora os pilares de uma educação transformadora: compreensão da realidade, racionalidade intuitiva,²⁷ dimensão espiritual, ética, liberdade, intersubjetividade, relação dialógica e dialética entre ciência e fé, humanização, responsabilidade com a comunidade, diálogo intercultural e diversidade.

²⁷ Apoio-me em Gadotti (2000, p. 63): “Racionalidade intuitiva: que desenvolve a capacidade de *atuar como um ser humano integral*” (grifos do autor), reconhecendo os limites da lógica e integrando afetividade, vida e subjetividade.

Conforme manifesto na Figura 1, em especial na finalidade institucional, a natureza confessional extrapola as exigências do marco regulatório e contrapõe-se ao mercantilismo educacional (resposta ao enigma da Esfinge), considerando seus compromissos com a tradição religiosa e com a transformação social, fato que revela a coesão entre a estratégia corporativa, a identidade luterana e a reorientação do eixo pedagógico.

Da integração da Proac à reestruturação curricular por eixos, deflagrada em 2017, configura-se a lógica da reorientação do eixo pedagógico, conforme constante no PDI 2017-2022 (ULBRA, 2016a, p. 65-66):

[...] a Ulbra, à luz do modelo curricular presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (MEC/INEP), assume a sua reestruturação curricular, buscando a formação crítico-reflexiva com vistas a uma atuação social emancipatória e transformadora, como mote da formação acadêmica. Enquanto instituição, objetiva formar cidadãos críticos e atuantes, capazes de repensar e modificar sua realidade. Para isso, veicula proposições pedagógicas que promovam o desenvolvimento da reflexão crítica, através da análise contextualizada e alicerçada sobre situações-problema, advindos da comunidade na ênfase e no exercício da extensão, da pesquisa, do ensino e da extensão, enquanto processo de retroalimentação.

Mais do que um rearranjo curricular ou o mero referenciamento da extensão e dos Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nos respectivos Planos de Aprendizagem das disciplinas-projeto, verifica-se a oportunidade de redimensionar as trajetórias de aprendizagem, com a participação das coordenações acadêmicas, de pesquisa, pós-graduação e extensão, coordenações de curso e núcleos docentes estruturantes. Trata-se de um trabalho coletivo de identificação de competências, desconstrução e reconstrução curricular, considerando-se as diretrizes nacionais, o perfil profissiográfico dos cursos, as situações-problema locais, as concepções basilares e diretrizes estratégicas institucionais.²⁸

²⁸ Incluídos os demais projetos institucionais: curricularização da extensão, reestruturação curricular por eixos, avaliação da aprendizagem, educação continuada e acessibilidade universal.

A dinâmica da reestruturação curricular possibilita planejar uma sólida formação teórica e experiencial, superando a lógica de profissionalização e aproximando acadêmicos de contextos e demandas reais. Indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino-extensão, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, impacto na formação discente, interação dialógica e impacto e transformação social constituem as diretrizes fundamentais, explícitas nas políticas acadêmicas, nos modelos de projetos pedagógicos e de planos de ensino, nos Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs) que integram este trabalho.

Destarte, a Ullbra distante do mero esboço de um roteiro ficcional, erige-se a partir de sua própria transformação (verificada a partir de 2009) quer no seu resgate identitário como instituição confessional comprometida socialmente, quer na redefinição de seu modelo de gestão, quer na resignificação de sua proposta educacional.

A universidade decide resignificar a extensão, deixa de ostentar o poder inquestionável da ciência para refletir para que se produz ciência.

No modelo tradicional existe ciência para eu aplicar aquilo que é prioridade (sob a perspectiva da universidade) e no modelo proposto, a ciência é produzida a partir da/com a sociedade.

Nossa história extensionista contribuiu para transformar a própria universidade, conseguimos avançar como instituição nesse processo porque temos este legado. Nós conseguimos avançar como instituição porque temos essa riqueza (extensionista). A expertise que a Ullbra desenvolveu sob o conceito desenvolvimentista de instituição de ensino na extensão universitária, é base para que possamos redefinir os princípios da extensão em um modelo transformador de universidade.

Em todo esse processo de resignificação terá que se fazer um trabalho muito forte com a sociedade. Não tenho convicção se a sociedade está preparada para esta resignificação, assim, como tenho clareza que a universidade ainda não o está. Mas alguns setores da sociedade estão mais avançados do que outros. O PDI oportunizou esta abertura dialógica (DIÁRIO DE CAMPO 2, trecho de conversa com o Pró-Reitor Acadêmico, jun. 2017).

Este livro extrapola o relato de uma experiência de curricularização da extensão, mas evidencia a transição em curso de um modelo de

universidade desenvolvimentista²⁹ para um modelo transformador tendo como eixo pedagógico extensão-pesquisa-ensino-extensão: extensão que apreende a realidade e a problematiza; pesquisa que investiga respostas a problemas/demandas reais retroalimentando, democratizando a construção do conhecimento e fomentando a aplicabilidade dos conhecimentos cogerados nas comunidades.³⁰

O projeto de universidade transformadora, manifesto pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022, é traduzido no seu compromisso enquanto instituição territorializada, inclusiva, articulada às demandas, aos problemas e aos saberes de seu entorno e de seu tempo, alimentados por um campo de reflexão do pensamento social contemporâneo derivado de uma governança global. Referido projeto pauta-se pelo objetivo de formar cidadãos críticos e atuantes, capazes de repensar e modificar sua realidade. E, partindo-se do pressuposto de que o currículo é a operacionalização da missão institucional,³¹ o desenho da inovação curricular proposta pelo projeto de universidade transformadora traduz-se em ampliar os horizontes do ensino e da pesquisa por meio da/na extensão, articulando-se organicamente as dimensões acadêmicas através de programas e projetos.

Convém delimitar a cronologia dos fatos para contextualizar o leitor acerca dos aspectos fundantes da proposição anunciada. Inicialmente, vive-se um período (2010-2014) de ressignificação, territorialização, institucionalização, sistematização da extensão e integração extensão-pesquisa, cujo(s) caminho(s) empreendido(s) constitui-se em sustentáculo para a curricularização da extensão (2014-atual). Quer seja, a escrita construída pela experiência extensionista pregressa da Ulbra, pelos aportes provenientes dos docentes, coordenadores, gestores, comunidade e

²⁹ A universidade desenvolvimentista é fruto da influência norte-americana na educação superior brasileira, manifesta no Relatório Atcon. A estruturação desse modelo de universidade, conectada ao governo e à sociedade industrial, tecnocrática e a serviço do projeto modernizador de desenvolvimento nacional a partir da formação de mão de obra/capital humano, serviu de base para a alienação e distanciamento cultural entre a universidade e a população, ao que Buarque (1994, p. 55) chamou de “apartheid social”.

³⁰ Entidades governamentais, terceiro setor, movimentos sociais, empresas de todos os portes, por exemplo.

³¹ No caso da Ulbra: “Ser comunidade de aprendizagem eficaz e inovadora”. (ULBRA, 2016a)

discentes em instâncias coletivas e participativas, convergiram em política e expertise institucionais³² impreteríveis à proposição do novo projeto de universidade lastreado na extensão acadêmico-social.

Um quefazer pedagógico ancorado em correntes teóricas sustentadas pela aprendizagem a partir de experiências/práticas sociais, pela indissociabilidade das dimensões acadêmicas, pelo reconhecimento da extensão como intencionalidade, processo e metodologia de construção e socialização de conhecimentos, e por práticas educativas emancipatórias e transformadoras que considerem os novos coletivos sociais – negros, índios, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, mulheres, quilombolas, trabalhadores empobrecidos, desempregados, refugiados, migrantes, entre outros – que ora estão presentes e ainda invisíveis nas universidades, ora permanecem excluídos do universo acadêmico.

O referenciamento teórico do percurso³³ deu-se a partir de Gurgel (1986), Freire (1979, 1987, 1994, 1995, 1996, 2001, 2002, 2003), Botomé (1996, 2001), Sousa (2001, 2010), Nogueira (2001, 2005), Jezine (2001, 2010), Demo (2001), Faria (2001), Streck (2010), Tomasino (2011). Publicações diversas da Rede Nacional de Extensão (RENEX) e do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (em especial as Cartas do Encontros Nacionais de ambos os fóruns, Forproex e ForExt), da agenda de transição e debates na Constituinte do Observatório Universitário

³² Tais etapas não obedeceram a uma lógica linear, sequer foram previstas rigorosa e antecipadamente, mas, sim, foram orientadas por *feedbacks*, pela constituição de uma teia colaborativa com as coordenações acadêmicas, de extensão e de cursos, pelo reconhecimento da singularidade dos estágios da extensão (concepções e práticas) em cada um dos *campi*/unidades da Ulbra. As referidas etapas, além das retroalimentações produzidas pelos *feedbacks* recebidos dos grupos de trabalho, tiveram, ainda, como fios condutores os insumos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o marco regulatório vigente, o Projeto de Lei 8035/2010 (embrião do PNE) e a Política Nacional de Extensão.

³³ Não obstante, a filiação freireana da autora é inequívoca dada sua atuação, no período de 1994 a 2004, como alfabetizadora voluntária de jovens e adultos no Programa BB Educar e como professora de alfabetizadores na Fundação Banco do Brasil, além de sua especialização em Processos de Alfabetização na Vida Adulta, de abril de 2004 a maio de 2005, na Universidade de Brasília (UNB) - experiências que contribuíram para sua “lapidação” como educadora social, quer a partir do estudo de teorias educacionais neocognitivistas, sociocríticas, holísticas e pós-modernas, quer a partir dos aprendizados nos grupos de alfabetização em diferentes comunidades. Some-se ao exposto, a experiência de mais de vinte anos no desenvolvimento de projetos sociais e extensionistas.

(NOGUEIRA, 2009) e, do documento síntese do Fórum Nacional de Educação (MEC, 2009). Some-se às obras citadas o marco legal vigente e aplicável à educação superior.

Partimos da reflexão acerca da desestabilização da racionalidade científica da Modernidade e do enfrentamento aos desafios apresentados pela transição paradigmática em curso.³⁴ Nessa conjuntura, apoiamos-nos na legitimação do conhecimento “[...] como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da *curiosidade* em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001, p. 8) e da educação como uma relação dialógico-dialética entre educandos, educador e seu mundo (FREIRE, 1987). Intentamos, por conseguinte, contribuir para a edificação de um sentido de ser e fazer universidade, tendo por fundamentos a ressignificação da concepção de extensão e a decolonialidade³⁵ epistêmica dos currículos dos cursos de graduação.³⁶

³⁴ Entendo que não cabe, nos limites desta obra, um mergulho na polêmica das fronteiras conceituais entre modernidade e pós-modernidade, e, nesse processo transitório ou migratório, importa-me refletir sobre as mudanças e fenômenos em curso, seus impactos sobre os princípios norteadores do ser e fazer universidade, de produção e socialização de conhecimentos.

³⁵ Decolonialidade, segundo Mota Neto (2015, p. 14) como [...] questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade”.

³⁶ Fui inspirada pelo questionamento de Huidobro et al. (2015, p. 35): “Puede, entonces, la extensión universitaria, constituir-se como una herramienta transformadora de los paradigmas universitarios en términos de construcción de conocimiento?” Some-se ao questionamento do autor, o desafio da estratégia 7 da meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.



CAPÍTULO 2

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A REORIENTAÇÃO DO EIXO PEDAGÓGICO: EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO-EXTENSÃO

Há alguma relação entre a ciência e a virtude?

Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria?

Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? (ROUSSEU, século XVIII, *apud* SANTOS, 2010, p. 16).

Os questionamentos de Rousseau inspiram minha andarilhagem,³⁷ parafraseando Freire (1987), pelas trilhas da história da ciência em direção à compreensão do legado da Modernidade, dos desafios contemporâneos da educação superior e de seus respectivos paradigmas.

Nos primórdios, a explicação mítica, a partir de narrativas imaginárias e entidades sobrenaturais politeístas, constituía o modo de pensamento para explicar a origem e funcionamento do universo, a origem e a cultura humanas. Com os gregos, o pensamento filosófico apresentou-se como teórico-contemplativo e alicerçou a racionalidade clássica. Segundo Monroe (1979) *apud* Oliveira (2016), a busca aristotélica da verdade nos fatos objetivos da natureza e da vida social e na alma humana, por meio da observação e métodos lógicos de investiga-

³⁷ Paulo Freire tinha um programa na Rádio Neederland da Holanda com o nome O Andarilho da Utopia, alusivo a sua vocação andarilha (BRANDÃO, 2008).

ção (indução e dedução), constituem as bases do pensamento científico da Modernidade. Tal ilação é corroborada por Cocho, Gutiérrez e Miramontes (2006), conforme cito adiante.

A religião, por seu turno, consagrou Deus como protagonista na explicação da criação, do desenvolvimento do universo e do próprio homem, caracterizando uma interdependência entre fenômenos espirituais e naturais. “Para o homem medieval a realidade era sagrada por ter sido estabelecida por Deus e cabia ao homem contemplar e compreender a harmonia existente no universo” (MORAES, 2010, p. 33). Por consequência, o trabalho intelectual desenvolvido nesse período gira em torno da religião e da filosofia, fundamentado na Igreja e em Aristóteles.

No despontar da Modernidade, a mudança do caráter contemplativo para o manipulativo e da hierarquia celeste/terreno para o relativismo, submeteu o mundo empírico à razão. A partir dos séculos XVI e XVII, emerge uma visão inanimada de mundo-máquina que rompe com a aceitação de mundo pré-existente. O discurso da ciência Moderna, consubstanciado nas teorias de pensadores como Copérnico, Kepler, Newton, Descartes, Bacon, Locke, Hobbes, Kant, Hegel, Galilei e Comte (para citar os mais importantes), alicerçou-se na manutenção de uma ordem social estável, ilusoriamente garantida pela racionalidade científica e pelo progresso.

Nesse período, sob a perspectiva da produção econômica, tinha-se o mercantilismo em apogeu e a industrialização em curso. Sucediavam-se transformações sociais e políticas: a Reforma Protestante, a formação dos Estados absolutistas e as revoluções burguesas liberais (Revolução Industrial na Inglaterra, Independência dos EUA e Revolução Francesa). Vivia-se, ainda, a expansão e consolidação do capitalismo, a crescente urbanização, o desenvolvimento da democracia liberal e o processo de independência dos países latino-americanos.

A inauguração da Modernidade é marcada por uma crescente rebelião burguesa contra a ordem medieval que resulta no individualismo (legado da Reforma). O homem renascentista buscava libertar-se do jugo das instituições políticas, econômicas e religiosas, tomando

essa liberdade como autoafirmação em relação à sociedade. Ambigualmente, o individualismo na cultura moderna é fundamentado em um discurso ideológico de liberdade, singularidade e autorresponsabilidade e, ao mesmo tempo, no sistema capitalista esses conceitos relacionam-se à capacidade de provimento de recursos financeiros para a real garantia da liberdade de escolhas pessoais (DUMONT, 1985; SIMMEL, 1998). Uma liberdade, portanto, alienada ao poder econômico.

O desenvolvimento da ciência, por seu lado, dá-se com a libertação dos dogmas religiosos medievais e a intensificação tecnológica oriunda da Revolução Industrial em marcha. Pode-se caracterizar a Modernidade, no entendimento de Trindade (2000, p. 11), como um momento que, a partir do século XVII, foi “marcado por descobertas científicas em vários campos do saber” e, também, pelo Iluminismo no século XVIII “com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e o início da revolução industrial inglesa” o que levou a que a universidade comesse “a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX”.

Em um cenário de ebulição econômica, social e política, Cocho, Gutiérrez e Miramontes (2006) afirmam que a ciência Moderna exaltou a vitória da razão sobre os dogmas, produziu o racionalismo como doutrina filosófica, e partiu do entendimento de que existe um mundo real independente da percepção dos seres humanos; espaço e tempo são absolutos e explicáveis pelas leis da mecânica e de que tudo no universo está predeterminado, subalterno à natureza. Destacam os autores:

Se durante milhares de anos a humanidade procurou explicações para tudo na vontade divina, os pensadores do século XVII decidem deixar Deus como pano de fundo, convertê-lo como parte da paisagem ideológica e voltar-se para si mesmos. Bebendo das grandes correntes do pensamento grego, recuperam a confiança na sua capacidade de compreender e transformar o mundo. Entre as descobertas das luas de Júpiter por Galileu e a “vasta inteligência” de Laplace – capaz de conhecer o estado de todas as partículas do universo e, mediante as leis de Newton, de calcular a sua evolução presente, passada e futura, medeiam 200 anos durante os quais cresceu a certeza

de que o universo obedece a leis naturais e de que a razão, atributo máximo da nossa espécie, é capaz de descobri-las e aproveitá-las em benefício próprio.

Esta certeza transforma o mundo em todos os aspectos; a par das aspirações da burguesia emergente, pronta para tomar o poder político sobre as ruínas das instituições feudais, o culto da razão substitui o da divindade e influencia todos os aspectos da vida. Postos de lado os preconceitos teológicos e metafísicos da Idade Média, todo o conhecimento haveria de ser construído sobre novos alicerces (COCHO; GUTIÉRREZ; MIRAMONTES, 2006, p. 191-192).³

Na Modernidade, parte-se da compreensão do funcionamento da natureza sob a óptica da regularidade de uma máquina, o que permitiu que seus fenômenos pudessem ser medidos e previstos por meio de equações. Morin (2015) ressalta que a ciência Moderna se fundamentou na experimentação, controlada e sistemática, com vistas à apreensão do objeto, a ser traduzido em uma linguagem matemática, sob uma perspectiva mecanicista.

Face à supremacia do objeto, cognoscível, determinável, isolável e manipulável segundo Morin (2015), subordinou-se a verdade por intermédio de um fluxo constante e crescente de fracionamento do saber universal e universalizante que produz e reproduz caricaturas estáticas da realidade, divorciando o mundo da ciência do mundo da vida, conforme descrito por Prigogine (CARVALHO; ALMEIDA, 2009). Quer seja, produzindo uma disrupção a partir de representações conceituais da realidade, contrapondo conhecimento científico a senso comum.

O conhecimento, válido e verdadeiro, é o racional, por meio do método experimental e, segundo Pereira (2014):

Esse conhecimento está baseado na ideia de que: o universo é estável e harmônico; o mundo é mecânico, quantificável e objetivo; há regularidade e previsibilidade na natureza; a realidade é simples, ordenada, uniforme e linear; as regras são claras e distintas; as explicações são gerais e, portanto, unificadoras; a ciência é neutra; o método confiável é o experimental; a observação dos fatos deve ser objetiva, o conhecimento do objeto se dá pela separação entre o objeto e o sujeito que conhece.

Para a autora, a Modernidade depôs não apenas as questões relacionadas à magia, à alquimia, ao misticismo e à religiosidade, mas as relações dos homens com seu mundo, seu cosmo e seu corpo. Instituiu a razão humana como princípio de construção do conhecimento acerca das leis da natureza e da sociedade e, coerente com o padrão de racionalidade imposto, a problematização e a comprovação de hipóteses são orientadas pela dualidade, linearidade, regularidade, previsibilidade, predição, controle e inevitabilidade.

Não obstante, Oliveira (2016) destaca que a noção de subjetividade introduzida por Descartes e Hobbes incluiu dois elementos fundamentais: a capacidade do indivíduo de se autoconhecer e definir, traduzida no “penso, logo existo” de um lado, e, de outro, a capacidade de ação do sujeito para a realização dos desejos/interesses, influenciando sobre o mundo de forma ativa. O homem não mais integra a natureza, ele a domina.

Os modernos partem da consciência, orientados por uma pretensa universalização dos padrões culturais do homem, branco, cristão e europeu conforme elucida Quijano:

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era preexistente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade, segundo a qual a população do mundo se diferencia em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2010, p. 86).

Moraes (2010, p. 42), por sua vez, reconhece que a “[...] ciência clássica desintegrou o ser, a sociedade, a natureza e a própria dinâmica da vida”. A divisão em classes e castas, estruturas sociais rígidas com papéis e funções definidas foram os instrumentos dessa desintegração. Tal lógica tem suas raízes na hierarquização sociopolítica grega a par-

tir do saber-poder, no abismo entre os seres vivos e conscientes de Santo Agostinho,³⁸ na oposição sujeito-objeto da ciência Moderna. Servil aos propósitos capitalistas, essa concepção de humanidade classifica os indivíduos pelas categorias trabalho, raça e gênero, instâncias que se associam ou se dissociam nas relações de poder/exploração/dominação/conflito (OLIVEIRA, 2016). Relações políticas desiguais pautadas pelo silenciamento, pela invisibilização e pela subalternização de povos e culturas, subjugando saberes, tradições, valores, modos de pensar e de produzir de indígenas, negros, mulheres, trabalhadores rurais e urbanos.

2.1 REIVENTANDO A CIÊNCIA A PARTIR DO PARADIGMA EMERGENTE

A ciência segue o mesmo curso, fruindo do privilégio da exclusividade da regulação epistemológica da produção do conhecimento. Privilégio legitimado por um vasto aparato institucional que obstaculizou seu diálogo com outros saberes. Conhecer no paradigma Moderno significa quantificar, refere-se a dividir, classificar, determinar relações sistemáticas, formular leis a partir da regularidade dos fenômenos estudados. O conhecimento na Modernidade é utilitário e funcional, orientado para a dominação e transformação da natureza e pelo compromisso da ciência com os centros de poder econômico, social e político (SANTOS; MENEZES, 2010).

No final do século XIX, a visão mecanicista do mundo, decorrente do paradigma cartesiano-newtoniano, começa a perder sua supremacia. Inicia-se um período de transição/mutação³⁹ a partir das descobertas científicas de Planck, Einstein, Heisenberg, Bohr e Prigogine. Em uma breve descrição, a introdução dos fundamentos da mecânica quântica de Planck, levantou uma série de questões, espe-

³⁸ A interioridade proposta por Santo Agostinho considera que somente através da fé o conhecimento poderá ser alcançado, por meio da compreensão da verdade já dada na revelação divina. O fundamento da hierarquia proposta por Santo Agostinho é que o ser consciente – capaz de raciocínio – é superior porque abriga o vivo dentro de si mesmo, e o aprofundamento dessa concepção permitirá colocar a razão acima de todos os sentidos e justificar a subalternidade dos povos.

³⁹ Independentemente de sua denominação (modernidade tardia, modernidade avançada, pós-modernidade, neomodernidade ou transmodernidade).

cialmente em relação à essência da matéria e a problemas de origem epistemológica. As certezas da ciência Moderna começam a sofrer um processo de desestabilização. No século XX uma realidade diversa do mundo mecanicista revelou-se: as leis de Newton foram revogadas pela Teoria da Relatividade de Einstein e, segundo Capra (1997), o mundo passou a ser concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processo de mudança.

Conforme Moraes (2010), os estudos de Heisenberg discorrem sobre a imprevisibilidade das partículas, a partir da intervenção do sujeito no objeto em estudo e, o chamado Princípio da Incerteza abre caminho para a compreensão da intersubjetividade. A autora contextualiza que o referido princípio desafiou a noção de causa e efeito (um dos pilares da física) e a separação entre sujeito e objeto, como consequência, a partir do reconhecimento da potencialidade de interações e implicações recíprocas entre sujeito-objeto, anunciam-se importantes mudanças epistemológicas.

Bohr, com a Lei da Complementaridade, também é citado dentre os renomados cientistas que contribuíram para a decadência dos paradigmas Modernos. O cientista acrescentou noções relevantes para a compreensão dos fenômenos da natureza sob a perspectiva de não acomodação de dicotomias (teses e antíteses), mas da busca de complementaridade das representações desses fenômenos mediante uma estratégia metodológica de estabelecimento de conflitos conceituais em busca de resolução dos problemas. O aforismo preferido de Bohr era “Somente a plenitude conduz à evidência” (HOLTON, 1984). A convivência de mudanças paradigmáticas com outras experiências e conceitos, o que Moraes (2010) chama de “teorias rivais”, evidencia o enfoque relacional e evolutivo do conhecimento.

Prigogine, no que lhe concerne, introduziu a Teoria das Estruturas Dissipativas como sistemas organizacionais abertos e complexos, cuja evolução ocorre mediante trocas de energia com o meio ambiente. O cientista propôs uma visão conciliatória entre o determinístico e o caótico, uma nova concepção de matéria e de natureza em que o universo está em processo contínuo de auto-organização e de criação,

não de ruptura. No lugar da eternidade, história; do determinismo, imprevisibilidade; do mecanicismo, interpenetração, espontaneidade e auto-organização; da reversibilidade, irreversibilidade e evolução; da ordem, desordem; da necessidade, criatividade e acidente. Referida teoria atravessa as ciências da natureza e sociais, em um movimento de vocação transdisciplinar (SANTOS, 2010; 2011a).

A Teoria Quântica de Planck, Heisenberg, Bohr e a Teoria da Relatividade de Einstein, depuseram a visão cartesiana e mecânica da Modernidade relacionadas à noção de espaço e tempo absolutos, às partículas sólidas elementares, à objetividade, ao reducionismo e ao determinismo da ciência. Prigogine demonstrou um universo não linear, em construção contínua, do qual todos podemos ser seus construtores. A não linearidade prigogiana implica noções de complexidade e criatividade e potencializa novas aberturas, bifurcações e soluções múltiplas (em rede). O momento de transição da ciência é sintetizado por Prigogine *apud* Carvalho e Almeida (2009, p. 67):

No século XX, o mundo teve uma imensa expansão da população e da capacidade produtiva, que envolveu uma ampliação da escala de todas as atividades humanas. Outro elemento é a reafirmação dos povos não europeus no mundo. Em todos os campos, temos que ir além das tradicionais visões eurocêtricas. No século XIX, testemunhamos também a fragmentação das ciências humanas em economia, ciências políticas e sociologia. Agora parece claro que temos que superar essas fronteiras. Além disso, em cada campo do conhecimento, as ideologias tradicionais estão sendo questionadas. A humanidade encontra-se numa era de transição.

Em decorrência dessa transição, propõe-se uma ética antipositivista (com profundas implicações sobre o processo de construção do conhecimento científico-social) que supere a fragmentação da cultura científica e, desta, com a cultura das humanidades. Para Santos (2010, p. 64):

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda nas distinções tão familiares e óbvias que até a pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/

inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, colectivo/individual, animal/pessoa.

Pereira (2014) confirma que “a emergência do sujeito é uma das características fundamentais desse novo ciclo e essa emergência não significa que seja rejeitada a visão racionalista, mas expressa a reprovação de seu totalitarismo”. O hiato entre sujeito e mundo, entre conhecimento e realidade é – deve ser – superado, irrompendo uma nova dinâmica epistemológica, conforme anunciam Carvalho e Almeida (2009, p. 99):

Nosso tempo é um tempo de expectativas, ansiedades e bifurcações. Longe de ser o fim da ciência, creio que nosso período verá o nascimento de uma nova cosmovisão, de uma nova ciência, cuja pedra fundamental engloba a flecha do tempo: uma ciência que faz de nós e de nossa criatividade a expressão de uma tendência fundamental do universo.

Não se questiona o legado da produtividade tecnológica da ciência Moderna, reconhece-se, contudo, outras formas, práticas e atores que referenciam o conhecimento histórico-social além da geografia europeia e da hierarquização de saberes. Nesse sentido, Caraça (2006, p. 166), ao repensar a ciência em direção a um diálogo de conhecimentos, afirma:

A configuração dos saberes em arquipélago sugere, pois, uma situação reticular que não postula uma gênese comum nem aceita qualquer hierarquia, natural ou funcional, dos saberes. É este um de seus efeitos mais decisivos: a perda de importância, se não mesmo de objeto, das concepções centralizadas, arborescentes ou piramidais de conhecimento.

No regime de arquipélago, a ciência funciona como um (entre outros) dos saberes constitutivos do campo cognitivo que ordena a produção de sentido na sociedade contemporânea. Esta “perda”, em termos de importância relativa, da ciência, que agora partilha o templo do conhecimento com outros saberes (que utilizam métodos e estratégias diferentes) torna-a, ao mesmo tempo, mais responsável e mais imprescindível em termos sociais (grifos do autor).

Morin acrescenta que, na contemporaneidade, toda a relação entre o homem, a vida e o mundo passa a ser problematizada, depondo-se

suas fronteiras por intermédio do conhecimento e, reconhecendo-se seu caráter multidimensional, a saber:

[...] o conhecimento não é insular, mas peninsular, e, para conhecê-lo, temos que ligá-lo ao continente do qual faz parte. O ato de conhecimento, ao mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, lógico, linguístico, cultural, social, histórico, faz com o que o conhecimento não possa ser dissociado da vida humana e da relação social. (MORIN, 2012, p. 26).

O autor supera a definição de Caraça (2006), enfatizando a necessidade de estabelecer interconexões entre a reflexão subjetiva e o conhecimento objetivo. Para Morin (2015), a reorganização epistemológica proposta tem no pensamento complexo seu fundamento teórico, caracterizado por relações ecossistêmicas, transdisciplinaridade,⁴⁰ multiculturalidade, métodos de aproximação, princípios de incerteza, autorreferência e auto-organização em consonância com os teóricos estudados.

Estudos de Maturana e Varela (2001) corroboram a assertiva de Morin, reconhecendo a inseparabilidade entre conhecimento e questões vitais. Sua teoria da biologia da cognição rompe com o inatismo e o empirismo e com a ideia de captação ou representação do mundo independentemente da ação do sujeito que o conhece. A partir da definição de que viver é conhecer e conhecer é viver, os autores advogam que o conhecimento não está no sujeito, sequer no objeto, mas na relação entre eles.

Conforme propõe Pellanda (2009, p. 24-25), os referidos autores estabelecem um nexo circular ao teorizar sobre *autopoiesis*,⁴¹ o que implica reconhecer a vida como um processo de cognição onde “o mundo emerge junto com a ação/cognição do sujeito”; assim como “o sujeito vive e sobrevive porque produz conhecimento que é instrumento através do qual se acopla com a realidade”. Meio e sujeito transformam-se mutuamente em conexão e essa capacidade de

⁴⁰ Segundo Teixeira (2017), a transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento. Dessa forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade, articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade.

⁴¹ Capacidade dos indivíduos de produzirem a si próprios (MATURANA; VARELA, 2001).

autoprodução dá-se por meio da experiência de conhecer a realidade – externa – a partir da vivência de si mesmo – realidade interna. Maturana e Varela (2001) assinalam que conhecer é um processo inerente à vida e tal dinamismo refere-se a movimento/ação, processos, fluxos, redes, autonomia, solidariedade, autoperturbações, desequilíbrio, invenção de caminhos, construção de sentidos, autoconstrução e autorreflexão.

Em diálogo com Maturana e Varela, Bachelard refere que o ato do conhecimento nunca é um ato pleno e, portanto, a base experiencial de um conhecimento, reconhecidamente inacabado e complexo, jamais culmina com uma generalização definitiva, tendo a transitoriedade, o relativismo e o movimento como atributos. Afirma o autor: “O conhecimento em movimento é um modo de criação contínua; o antigo explica o novo e o assimila; e, vice-versa, o novo reforma o antigo e o reorganiza” (BACHELARD, 2004, p. 19). Em síntese, o conhecimento é movido por métodos de aproximação que, em seu movimento próprio, convergem, confrontam-se e se articulam ininterruptamente, e, segundo o autor, poderão seguir o fenômeno até a sua especificidade.

Nessa perspectiva, faz-se necessário o desenvolvimento de mecanismos de conhecimento que permitam a compreensão do mundo atual, apoiados na superação do olhar disciplinar, compartimentalizado, mecanicista e reducionista e em uma abordagem multirreferencial⁴² que, no entender de Souza (2011, p. 79), está relacionada “à noção de complexidade, questionando as certezas postas e consolidadas por muitos anos de desenvolvimento da ciência Moderna, com seus ditames precisos, infalíveis, deterministas e neutros”. O foco desloca-se do objeto para o olhar do pesquisador sob uma perspectiva transdisciplinar e em um contexto dialético e dialógico no qual sujeito e objeto encontram-se reciprocamente implicados.

⁴² O conceito de multirreferencialidade foi esboçado inicialmente por Jacques Ardoino, na Universidade de Paris, em 1966, relacionando a noção de complexidade à educação (em relação às ciências humanas), atribuindo um caráter transversal e holístico à realidade estudada (leitura plural, sob diferentes ângulos e em função de sistemas distintos), e, por consequência, apontando a impossibilidade de sua redução (da realidade) por recorte em elementos mais simples (SOUZA, 2011).

Na mesma direção, Modesto e Almeida Neto (2014) assinalam a interdependência entre conhecedor, conhecimento e conhecido, ressaltando que “conhecer passa pela consciência, por ser consciente. Perpassa por enxergar, pela óptica, pela visão, pela percepção por diferentes formas de cognição”. Essa acuidade desenvolve-se a partir de abordagens alternativas, de novas epistemologias que privilegiem a releitura do mundo por meio de interconexões entre os sujeitos e entre sujeitos-mundo.

A vida religa-se à ciência⁴³ e estabelece uma racionalidade holística que busca uma conexidade dinâmica a partir de relações (não mais de fenômenos isolados ou de partes). Importa sublinhar que essa visão contraria a maior parte das noções vividas pela humanidade visto compor-se de um enredado tecido de fenômenos interconectados.

A vida requer novas respostas e, portanto, novas abordagens, direções e destinos. Reclama por métodos alternativos, outras heurísticas, uma epistemologia evolucionária, criativa e consistente com a sobrevivência da vida no planeta [...]. Carecemos de um novo diálogo para compor a polifonia que dê conta de uma realidade mais complexa, que cultive a multidisciplinaridade e a multirreferencialidade (SOUZA, 2011, p. 123).

Na conjuntura Moderna, ciência e tecnologia representam a vantagem comparativa em termos de domínio do mundo, repactuando o sentido e a relação da ciência, não mais com a verdade, mas com o poder econômico. Boff (1999) *apud* Demo (2013, p. 43), reflete sobre o sentido ético da ciência:

[...] em seu contexto extremamente colonizador, o conhecimento científico tem sido sobretudo arma de guerra e lucro, e, assim como construiu fantástica potencialidade tecnológica, pode tornar inviáveis as condições ambientais do planeta; a visão ética dedica-se sobretudo a direcionar tamanha potencialidade para o bem comum da sociedade, no sentido mais preciso de, primeiro evitar que os meios se tornem fim, segundo, que se discutam não só os meios, mas também os fins, e, terceiro, assegurar que os fins não justificam os meios; a fantástica potencialidade emancipatória do conhecimento até hoje

⁴³ Judith Schlanger citada por Morin (2015) reconhece equivalências minuciosas entre a vida biológica e a vida social.

tem servido a minorias, sem falar que é usada muitas vezes para imbecilizar, torturar, manipular.

A reflexão de Boff evidencia a subserviência da ciência à “ética do progresso”, ou seja, do mercado. Afinal, no decorrer da trajetória humana, a busca do conhecimento em grande medida resultou em uma segregação ciência/senso comum justificada por uma racionalidade objetiva em defesa do monopólio da ciência. A desesperança na ciência Moderna e a crise das certezas, a partir de descobertas da física, matemática e química, delineou um paradigma emergente que se propõe a reinventar a comunidade por intermédio de um conhecimento emancipatório que, segundo Santos (2011b, p. 96), “[...] habilite seus membros a resistir ao colonialismo e a construir a solidariedade pelo exercício de novas práticas sociais que conduzirão a formas novas e ricas de cidadania individual e colectiva”.

Tal conjunção de fatores requer um novo discurso e prática científicos. Reivindica-se uma ciência para o século XXI norteadas pelos princípios de democracia, acessibilidade universal e legitimação social das atividades científicas e tecnológicas; por redes de educação e formação científica, produção e socialização de conhecimentos; por uma ética científica orientada pelos interesses coletivos e pela preservação, proteção e difusão das heranças culturais dos diferentes povos (UNESCO, 1999). Esse novo sentido de ciência alia conhecimento científico-natural e científico-social, depondo suas fronteiras convencionais com vistas à efetivação do projeto emancipatório da Modernidade.

Na compreensão do processo em curso, como Regner (2006), afasto-me de caracterizações distintivas entre ciência e senso comum que, desde os clássicos, dicotomizam o conhecimento em busca de legitimidades presumidas e excludentes. Aproximo-me da compreensão de múltiplas racionalidades, coadunando-me com Santos (2010, p. 53):

Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a

ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

Este pode ser o propósito e o sentido que possibilitam o estabelecimento de uma nova relação ciência/virtude, conhecimento científico/vulgar e a atribuição de um papel socialmente relevante à ciência (respondendo aos questionamentos de Rousseau). Propósito que delinea uma nova ética:

[...] formulação e a aceitação de uma ética que subordine o avanço técnico a novos propósitos civilizatórios nos quais estejam refletidos o direito à liberdade de cada homem e a responsabilidade de cada um deles para a construção de uma civilização em que o equilíbrio ecológico seja garantido, onde nenhum ser humano seja excluído do mínimo necessário para a vida livre e criativa e onde o processo civilizatório tenha por objetivo o constante enriquecimento da humanidade em seus valores culturais (BUARQUE, 1994, p. 16).

A universidade, por seu lado, como ente integrante do aparato institucional da ciência, referenciado anteriormente por Santos e Menezes (2010) e tributária dos princípios Modernos da razão e do Estado, está sendo questionada quanto ao seu papel e impactos sociais, ao mesmo tempo em que é avaliada conforme padrões de qualidade com forte tendência produtivista e gerida de acordo com pressupostos empresariais dissimulados sob o preceito da autonomia. Essa disjunção delimita sua identidade institucional e natureza administrativa, estabelece as diretrizes da produção e socialização do conhecimento e parametriza os indicadores de avaliação.

No momento em que vivemos um período de transição, o modelo vigente de universidade permanece alicerçado na racionalidade instrumental⁴⁴ tendo como categorias fundantes a regularidade, a previsibilidade, a uniformidade, a linearidade, a neutralidade e a objetividade. Contudo, tais categorias mostraram-se insuficientes e

⁴⁴ Segundo Taylor (2011, p. 13), “[...] tipo de racionalidade em que nos baseamos ao calcular a aplicação mais econômica dos meios para determinado fim. Eficiência máxima, a melhor relação custo-benefício, é a sua medida de sucesso”.

incapazes para explicar a complexificação da vida contemporânea, provocando a emergência de teorias que se configurem em novos paradigmas (científicos e não científicos).

A educação propõe-se a vivenciar um mundo pluralista e mutável, na medida em que aprimora e supera os conceitos da tradição moderna, permitindo conexões com o contexto socioeducacional de cada indivíduo, com o objetivo de construir uma educação criativa (PAGNI, 2006). Isso posto, a educação fundamenta-se em uma concepção solidária do conhecimento, a partir do diálogo e da articulação entre modos de conhecimento e práticas sociais, visto que sujeitos problematizam e refletem sobre sua realidade, gerando outras formas (autônomas e ao mesmo tempo cooperativas) de pensar, conhecer e agir sobre a mesma.

Diante dessa nova cosmovisão, requer-se, por conseguinte, a construção de novos referenciais que reposicionem a ciência a serviço da humanidade sob uma pauta socialmente relevante, incluindo as várias lógicas de aprender. Lampert (2005, p. 70-71) destaca o impasse vivido pela universidade:

A educação encontra-se num impasse jamais visto em sua historiografia. A um tempo em que *deve* continuar realizando os ideais da modernidade em seus conceitos maiúsculos (verdade, certeza, cientificismo, tecnicismo, funcionalidade, etc.) sob pena de empalidecer a sua função especificamente conservadora de reproduzir os resultados das ciências e técnicas do conhecimento científico e preparar o indivíduo/sujeito para o universo do trabalho, do emprego, da vida social e reprodução em nível da noosfera, ela deve, igualmente, problematizar a realidade posta e formar indivíduos/sujeitos autônomos, responsáveis, éticos e conscientes para a promoção de um novo mundo. Por outro lado, a educação, refém das contradições inerentes à estrutura social em que se insere em nível global sob a égide reprodutivista/conteudista está despreparada para assumir uma posição epistemológica própria [...].

Reconhecido seu caráter emancipatório e o compromisso com a transformação social, não mais é suficiente uma universidade reformanda (CUNHA, 2007). Por essa razão, a universidade deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão se-

gundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla ruptura epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio das comunidades interpretativas (SANTOS, 2013, p. 419).

Nesse sentido, resgatam-se concepções de educação alicerçadas na reflexividade crítica, na dinâmica de construção-desconstrução, na subjetividade, na interdisciplinaridade, na autoaprendizagem, na autodeterminação, na multiculturalidade e na criatividade. Concepções fundamentadas no movimento epistemológico, na complexidade, na alteridade, na incerteza, na incompletude, na aproximação; na auto-organização, na experimentação e na ação; na não linearidade e no desequilíbrio (BACHELARD, 2004; MATURANA; VARELA 2001; PELLANDA, 2009).

O recorte bibliográfico evidencia que à função tradicional da universidade de produção, preservação de conhecimento e transmissão a um grupo social restrito e homogêneo, somou-se uma multiplicidade de funções e papéis e a responsabilidade de difundir esse conhecimento a camadas sociais mais amplas e heterogêneas, com vistas a promover sua inclusão/ascensão social e contribuir para projetos nacionais de desenvolvimento socioeconômico, científico e tecnológico. Entretanto, da adição acrítica de funções sem uma articulação lógica, decorrem tensões e crises em três domínios, conforme segmenta Santos (2013):

- (a) contradição entre a produção da alta cultura *versus* a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis vinculados à formação da força de trabalho exigida pelo desenvolvimento industrial;
- (b) contradição entre a hierarquização de saberes especializados e as exigências sociopolíticas da democratização da igualdade de oportunidades;
- (c) contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos institucionais e a submissão a critérios de eficácia e produtividade empresariais.

Nessa conjuntura, padrões de excelência e ranqueamento; democratização do acesso e equidade (inclusão e permanência); relevância econômica, social e política; credenciamento, qualificação e inserção profissional; educação para a cidadania e participação plena na sociedade; mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas/dilemas sociais; diversidade, diálogo intercultural e desierarquização de saberes; internacionalização e territorialização; autonomia (científica e financeira); rigidez e disciplinaridade da formação universitária e, volatilidade das demandas do mercado, são algumas das contradições que (re)orientam e tensionam as estruturas acadêmicas na contemporaneidade.

Erige-se uma universidade crítica, cultural e popular competente do ponto de vista acadêmico e eticamente comprometida com seu tempo (BROVETTO, 1998), referenciada pelo encontro de saberes, linguagens, valores, culturas, modos de pensar (e pensar-se), por um contínuo fazer e (re)fazer-se, por novas (e ativas) metodologias de aprendizagem, por distintos sujeitos envolvidos no ato educativo, pela valorização da experiência/prática social, pela ressignificação dos espaços de conhecimento(s), pela promoção da inclusão acadêmica e social. Desde 1918, ecoam os fundamentos do Manifesto de Córdoba nesse movimento de renovação educacional sob a perspectiva da diversidade (cultural social, étnica, racial, de gênero), da gestão democrática e transparente, da autonomia universitária, da relação universidade-sociedade, da renovação dos métodos de aprendizagem, da crítica aos modelos de avaliação produtivistas de natureza empresarial, da ressignificação da extensão universitária.

Sob este eixo teórico, associado aos estudos de Querubim (2013) sobre os referenciais e contribuições freireanas no atual processo de democratização da educação superior, embaso a proposição de uma nova cultura político-pedagógica que efetive os ideais freireanos na educação superior. Uma modesta contribuição ao desafio proposto por José Eustáquio Romão, em entrevista concedida à Camilla Costa da BBC Brasil em julho de 2015 “Paulo Freire nunca foi aplicado na educação brasileira. [...] Ele entra [nas universidades] como frase de efeito, como título de biblioteca, nome de salão” (COSTA, 2017).

Quicá ele “entre” sob a perspectiva das diretrizes e dos desafios do Plano Nacional de Educação vigente, em especial por meio da estratégia 7, da meta 12: “12.7) assegurar, no mínimo, 10% 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, Lei 13.005, 2014).

2.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA DAS PEDAGOGIAS FREIREANAS

O título desta seção, a princípio, pode parecer inapropriado visto que a obra de Freire não fez referência explícita à universidade. Todavia, repensá-la sob os referenciais do educador brasileiro significa propor o rompimento com modelos exógenos (francês, alemão e norte-americano) e considerar a educação como um ato político, um trabalho que se refaz na práxis. Práxis entendida como um movimento de ação-reflexão-ação que se funda na teorização da prática para transformá-la na leitura de mundo a partir da interação homens-homens e homens-mundo, sua problematização e transformação.

Segundo Rossato (2008, p. 331), “a ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia”. Nesse enfoque, a tarefa da universidade consiste em integrar o homem ao seu momento histórico em busca de sua humanização (FREIRE, 1987, 1994). O desafio proposto pressupõe uma educação problematizadora voltada para a inserção do homem na história como sujeito. Pressupõe também uma prática que integre a tríade docência, pesquisa e extensão e que supere, a partir da experiência, as fronteiras modernidade/colonialidade, teoria/prática, saber científico/saber popular.

Outra tarefa de uma tal universidade compreendida em sua tríplice atividade, a da docência, a da pesquisa e a da extensão é a de não apenas manifestar mas viver a busca permanente da paixão da curiosidade. Não se ensina esta paixão a não ser vivendo-a e possibilitando que os outros a vivam. Quanto melhor o experimento, tanto mais facilmente posso fazê-la voltar-se sobre si mesma, ten-

do-a assim como sujeito e objeto de si própria. A curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade “desarmada” com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se umas nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância de seu objeto, dele e aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente. É a curiosidade epistemológica [...] (FREIRE, 2001, p. 55).

Implica uma prática que vença, conforme Ribeiro (2016), as resistências a um pensar autêntico, crítico, consciente e comprometido com a realidade; uma educação que supere seu caráter imperativo e incentive o respeito a diferentes formas de ler o mundo. Conforme Freire nos desafia na obra *Educação como Prática da Liberdade*:

Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação.

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (FREIRE, 2002, p. 100-101).

A visão antropológica freireana inova ao valorizar a dialogicidade, a problematização, a conscientização, a interação do sujeito com a realidade social, a subjetividade, o sentido de educação e de transformação social. O fundamento da dialogicidade tem origem na natureza humana e em sua autoconstrução na história, conforme referencia Zitzoski (2010, p. 21):

O fundamento da dialogicidade educativa brota da própria natureza do homem em sua autoconstrução na história, que mostra uma essencial abertura diante do mundo e dos outros, porque é um ser inconcluso, inacabado, incompleto e existencialmente insatisfeito com o que já é. Essa abertura ao novo, às possibilidades que estão por realizar-se, é o que impulsiona a nós, seres humanos, para o *ser mais*. É uma característica própria de nossa espécie, a que Freire chama de “vocação ontológica para a humanização”, ressaltando que tal vocação não deve ser entendida como algo inato ou a um a priori (grifos do autor).

Nesse sentido, a proposta educacional tem de considerar a vocação ontológica para a humanização por meio da práxis. Uma racio-

nalidade que conceba o ser humano em sua totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos (FREIRE, 1995), e que tencione construir a existência humana de modo crítico e criativo frente à realidade sociocultural. Essa nova racionalidade de reinvenção educacional tem como um de seus fundamentos, segundo Freitas (2002, p. 40) a “[...] radicalização do valor epistemológico atribuído ao senso comum”. A autora destaca que a valorização do saber advindo da experiência vivida é testemunhada na obra de Freire, quer por meio dos seus relatórios teóricos de quefazeres, quer em seu processo de gestação de ideias, quer no registro de histórias, conversas, expressões, temas geradores.

Ao refletir sobre os saberes necessários à prática educativa no livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire reitera a valorização dos conhecimentos gerados na experiência a partir do respeito aos saberes dos educandos. O autor define não apenas como dever do educador respeitar os saberes socialmente construídos nas práticas comunitárias, mas, sobretudo, discuti-los em relação aos conteúdos.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30).

Deve o educador, portanto, associar o currículo à vida, a partir de planos de aprendizagem (não mais de ensino) que problematizem os preconceitos sentidos, os processos de exclusão, a precarização das condições de trabalho, a inefetividade das políticas públicas, as relações de poder dominantes, os baixos índices de qualidade de vida e bem-estar das populações periféricas, a violência urbana, a subalternização cultural, as experiências de resistência, a invisibilidade de outros sujeitos de direitos – negros, índios, LGBTQIA,⁴⁵

⁴⁵ Sigla para definir Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo e Assexual.

mulheres, quilombolas, trabalhadores empobrecidos, desempregados, refugiados, migrantes, entre outros. Deve, ainda, desenvolver programas de aprendizagem que propiciem condições aos educandos para que se assumam seres sociais e históricos, que fomentem a assunção da sua identidade cultural.

Os pormenores cotidianos materializam a vida, os saberes, os modos de produção, as identidades, a diversidade cultural e a apreensão da realidade nos exige conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática. Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 113-114), em diálogo com Freire (1996), defende o reconhecimento da diversidade cultural como diversidade epistêmica, para que se vença a folclorização de sua ilusória afirmação no campo das teorias e práticas pedagógicas.

As políticas, as diretrizes curriculares se abrirão a aspectos apenas de reconhecimento das diversidades culturais, mas resistindo a reconhecer as diversidades conceituais, epistemológicas de mundo, de ciência, de conhecimento, de ser humano e da própria cultura e educação que os Outros colocam na agenda política e pedagógica. É significativo como tem sido fácil proclamar o reconhecimento da diversidade cultural, do multiculturalismo, da interculturalidade nas escolas, nas diretrizes curriculares e até nas políticas, porém sem questionar o núcleo comum, único, universal de ciência, de conhecimento científico, de norma culta, mantendo as velhas dicotomias entre saberes, culturas, valores, racionalidades e verdades verdadeiras, válidas e irracionalidades, inculturas e ignorâncias dos diversos.

Nesse contexto a abertura de espaços de saber e de culturas, o enfrentamento das antipedagogias,⁴⁶ a valorização dos conhecimentos gerados na experiência vivida produz tensionamentos e (re)colocam na agenda política da universidade a presença e emergência de coletivos diversos. Faz-se necessária, portanto, uma compreensão de conhecimento fundamentada na concepção problematizadora e libertadora da educação, que considere os processos de existência, de viver, do trabalho.

⁴⁶ Aqui compreendidas como pedagogias de subalternização e homogeneização culturais, ditas únicas, neutras e apolíticas.

Conforme Almeida e Streck (2008, p. 319), a pergunta constitui o centro da “concepção problematizadora da educação”. Parte da curiosidade, associa-se à ação e à reflexão de sujeitos, e, nesta relação dialética, efetiva-se a indagação. Mas o que significa perguntar? No diálogo entre Freire e Faundez, as origens do ensinar estão relacionadas à curiosidade, ao questionamento, e Freire esclarece que:

[...] o ato de perguntar, de maneira nenhuma torna a pergunta como um jogo intelectualista. Pelo contrário, o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 26).

Ensinar dialógica e problematizadamente, como etapas de um mesmo processo (FREIRE, 1987), tendo a curiosidade como essência do ato educativo, subverte a “pedagogia das respostas” na qual o acadêmico responde a questões com base nos conteúdos estudados. Pedagogia na qual o programa, a bibliografia, o banco de questões da disciplina,⁴⁷ os critérios de avaliação, a pontuação das respostas, os modelos de instrumentos avaliativos, todo o contexto é arbitrariamente definido pela instituição. Os papéis estão dados: ao professor cabe seguir o cronograma; ao aluno cabe responder às questões dentro desse roteiro e gabarito pré-estabelecidos com vistas à sua aprovação e urge a substituição dessa prática por uma educação de perguntas.

Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. É o próprio conhecimento (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27).

Assim como a dialogicidade e a problematização, a conscientização constitui-se em categoria fundamental do pensamento político-pedagógico freireano. Refere-se ao desenvolvimento crítico da tomada de consciência e implica “des-cobrir” a realidade, o estímulo à reflexão e à ação sobre essa realidade, a promoção de sua transformação criadora (GADOTTI, 2016). Associa-se aos temas da liberdade e libertação.

⁴⁷ Por vezes sequer produzido pelo professor que trabalha a disciplina.

A educação visa à libertação, à transformação radical do sujeito, que é educado e que educa também, tornando-se “ser mais”, e da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua própria história e não como objetos (FREIRE, 2016, p. 17).

A educação libertadora, compreendida como “um ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 122), está ligada à conscientização. Para o autor, a conscientização implica que se supere a etapa de apreensão ingênua da realidade a partir da reflexão crítica na qual esta se oferece como objeto cognoscível. Ela exige uma relação consciência-mundo, um engajamento histórico, o desenvolvimento da politicidade na educação, a interação do sujeito com sua realidade social. Para Freire (2016, p. 60), “a conscientização é isto: apossar-se da realidade; por essa razão e por causa do enraizamento utópico que a informa, é um rompimento da realidade”.

A educação como condição para a singularidade requer “[...] a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros” (FREIRE, 1995, p. 75). A transformação do ato pedagógico em um exercício de tomada de consciência de si como sujeito, de outros sujeitos, do mundo, das inter-relações exige a desconstrução do que Arroyo (2014, p. 13) designa como “[...] perversas pedagogias de subalternização” ou, conforme o próprio Freire (1987), a promoção da pedagogia do oprimido. Nesse movimento contra-hegemônico, os processos emancipatórios precisam ser valorizados nas teorias pedagógicas:

[...] como processos de humanização, de produção de saberes, de valores, de culturas e identidades coletivas. Que seus saberes, leituras de mundo e de si sejam reconhecidos na diversidade de processos pedagógicos, de ensino/aprendizagem, avaliação. Que sejam reconhecidos sujeitos na história intelectual, cultural da humanidade. Que as concepções pedagógicas deixem de vê-los como ignorantes, incultos, sem valores, a ser moralizados e civilizados. Todos esses avanços exigirão estratégias de desconstrução do pensamento abissal, inferiorizante, preconceituoso dos grupos populares como condição para avançar em tantos ideários e ideais pedagógicos igualitários e democratizantes (ARROYO, 2014, p. 17).

A educação como pressuposto para a humanização, situa o homem social, política e historicamente, conforme Valadares (2012, p. 63):

O humanizar em Paulo Freire, é no sentido de ser necessário o homem se conhecer e reconhecer em si mesmo, como realidade histórica e ontológica. Consiste em constatar que dentro desta realidade o homem é inacabado e inconcluso, fato que implica um dinamismo permanente, uma busca de possibilidades para ultrapassar os limites do tempo e se lançar na construção de sua história e cultura.

Ao pressupor o diálogo de saberes como fundamento da inovação educacional anunciada, cabe refletir sobre os referenciais freireanos para repensar a universidade brasileira. Querubim (2013), ao pesquisar tais referenciais, sintetiza o pensamento de Paulo Freire em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão. Em relação ao ensino, com base na leitura de *Pedagogia do oprimido*, reafirma o direito das classes populares de conhecer melhor o que já sabem e de participar da produção do conhecimento novo (FREIRE, 1987). O diálogo entre saberes e a democratização da educação superior são pontos basilares nas reflexões freireanas destacados pela autora, contrapondo-se, contudo, à “universidade do ensino” em que o aluno é instrumentalizado por intermédio de um pacote irrefletido de conhecimentos que lhe são transmitidos.

A universidade, no fundo, tem que girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras, e que têm a ver com o “ciclo do conhecimento”. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente produzido; o outro, em que produzimos o novo conhecimento (FREIRE, 1986, p. 17-18).

Na prática acadêmica, o ensino bacharelesco e verbalístico e a avaliação classificatória negam uma educação problematizadora, e são contraditórios ao sentido de ser universidade, considerando-se que uma educação superior carece de disciplina, curiosidade e diálogo – disciplina intelectual advinda do aprender; curiosidade crítica com rigorosidade metódica e diálogo professor-aluno, universidade-sociedade, saberes acadêmicos-populares.

No que se refere à pesquisa, Querubim (2013) assevera que Freire defende uma metodologia dialógico-problematizadora e conscientizadora em prol da aproximação entre os saberes acadêmico e popular. Propõe uma universidade que se aproxime das classes populares, que se coloque a seu serviço. Nesse sentido, o compromisso político da pesquisa, a partir da assunção de seu papel social, constitui aspecto essencial na formação crítico-reflexiva de cidadãos.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido a prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2002, p. 97-98).

Em relação à extensão, na obra *Extensão ou Comunicação*, escrita em 1968, Freire (2013a) propõe inicialmente uma reflexão crítica acerca da semântica do termo extensão a partir do trabalho do agrônomo-educador com camponeses-alunos. O autor traz o exemplo do legado norte-americano de extensão rural a partir de sua experiência no Chile e a narrativa evidencia a intencionalidade prescritiva do trabalho, qualificado por Freire como invasão cultural. Invasão cultural porque a extensão, nesse caso, decorre de uma ação que desconsidera tradições, cultos religiosos e valores dos camponeses e suas implicações em seus modos de produção.

Tal prática definida por Freire como o ato de estender o conhecimento técnico-agronômico aos camponeses resume-se à assistência técnica com o objetivo fundamental de aumentar índices de produtividade e reduzir a mão de obra necessária à produção, prática irreconciliável com uma ação educativa de caráter libertador, pois não há uma relação dialógica entre agrônomo e camponeses, mas intervencionista, considerando que, para Freire (2013a, p. 51):

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganzar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser

própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (grifo do autor).

Contudo, alerta-nos o autor sobre a impossibilidade de ignorar o caráter ostensivo de invasão cultural presente no termo extensão. Muitas vezes manipuladora a serviço de empresas multinacionais com a introdução de pacotes tecnológicos (sementes híbridas e transgênicas, insumos e máquinas), justifica-se pela necessidade de modernização da produção rural e o suposto aumento de renda/produktividade das famílias. É um modelo tecnicista de produção que desconsidera os aspectos culturais, sociais e ambientais, e gera dependência tecnológica e/ou econômica.⁴⁸

A incorreção fundamental do trabalho descrito, que Freire define como equívoco gnosiológico, é a relação verticalizada agrônomo-camponês que impõe uma dicotomia excludente de saberes, a substituição dos conhecimentos empíricos pelos técnico-especializados, portanto, dado seu caráter arbitrário, não se constitui em ação educativa. Afirma o autor:

Por isso mesmo a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da “domesticação”. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta (FREIRE, 2013a, p. 25).

A superação desse equívoco requer que educador e educando (agrônomo e camponês neste caso) assumam o mútuo papel de aprendizes, mediatizados pelo objeto cognoscível (ampliação da produção agrícola de forma sustentável), considerando-se os saberes empíricos e técnicos, os aspectos culturais, sociais e ambientais. Requer-se que o agrônomo-e-educador invista, junto com a capacitação técnica, no diálogo com o cam-

⁴⁸ Na atualidade temos empresas integradoras (produção de frango, leite, fumo, são alguns exemplos), em que os integrados (produtores) investem na estrutura produtiva e seu custeio (por vezes são financiados ou avalizados pelas empresas integradoras), recebem os insumos e assumem a coobrigação de entrega do produto, submetendo-se ao preço/cotação definidos pelas referidas empresas. A assistência técnica, fornecida pela integradora e custeada pelo integrado, consiste na supervisão do processo produtivo para garantia de qualidade e quantidade. As constantes crises da relação integradoras e integrados divulgados na mídia evidenciam o quanto este modelo produtivo tem se configurado explorador, exemplo do que Freire (2013a, p. 23) entende como “domesticação”, a partir da persuasão, comercial, ideológica e ou técnica dos produtores.

ponês, no (re)conhecimento de seus métodos produtivos, modos de vida, mitos e lendas, conforme elucida Freire (2013a, p. 38): “Quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do *logos* da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento”.

A problematização e tomada de consciência a partir da interação intersubjetiva e com a realidade na qual e com a qual estão situados, considerando-se o sistema de referências dos atores implicados, pode possibilitar a ação transformadora em relação à prevenção e controle da erosão, ao reflorestamento, ao manejo alternado de cultivares, ao zoneamento agrícola, à qualidade de vida e segurança do camponês, à rentabilização da propriedade rural, à introdução de novas tecnologias de produção, ao resgate de espécies/sementes nativas, à pesquisa conjunta e ao desenvolvimento de novos cultivares e técnicas de produção.

É por isso que não é possível ao agrônomo-educador tentar a mudança das atitudes dos camponeses em relação a qualquer destes aspectos (dos quais o conhecimento deles [que não se pode ignorar] se encontra em nível preponderantemente sensível) sem conhecer sua visão de mundo e sem enfrentá-la em sua totalidade (FREIRE, 2013a, p. 42).

Torna-se indispensável, segundo o autor, a inserção crítica do camponês em sua realidade, o que demanda um esforço de conscientização que perpassa a disponibilidade para o diálogo.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno do conhecimento científico e técnico, seja de um “conhecimento experiencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 2013a, p. 65).

Com isso, propõe-se a superação da concepção de extensão assistencialista a partir da assunção, do protagonismo da mudança mediante sua coparticipação no ato de pensar, falar e atuar sobre a realidade. A esse processo recíproco, crítico-reflexivo e transformador Freire (2013a, p. 91) designa comunicação: “A educação é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que

buscam a significação dos significados”. A comunicação na referida obra é compreendida como um elemento de humanização do homem.

O conhecimento é, pois, gerado entre os homens e na relação deles com sua realidade e, nesse sentido, educação é comunicação. Daí o autor refutar a extensão a partir de sua correlação com a educação bancária, caracterizada pela subalternização educador-educandos, pela relação antidialógica, pelo messianismo de quem entrega um saber superior a seres objetificados.

Essa interpretação é coerente com o momento histórico em que a obra foi escrita, contudo, paulatinamente a extensão foi desatrelando-se do sentido messiânico-assistencialista e assumindo um caráter acadêmico. Querubim (2013) ao analisar a obra de Freire, atribui à extensão um sentido de ação cultural⁴⁹ e de comunicação. Por cultura, afirma o entendimento de nosso quefazer, a práxis; por comunicação, a expressão da realidade existencial e a relação social, fundamentos freireanos das concepções e práticas de extensão universitária institucionalizadas a partir dos anos 80, caracterizadas pela dialeticidade, dialogicidade, liberdade, transformação acadêmica e social. Santos (1986, p. 43) estabelece sua interconexão:

Sendo pois a verdadeira Educação um ato de comunicação característico do homem, ela tem na *palavra* não somente o meio para que ocorra o diálogo, mas a sua própria essência, na medida em que nos lembremos de seus elementos constitutivos: ação e reflexão.

Ação e reflexão que evidenciam a superação de concepções assistencialistas e mercantis de extensão, a partir do realinhamento das Políticas Nacionais de Extensão e das experiências verificadas em diferentes instituições. Evidências desse realinhamento são a ampliação do rol de atividades de extensão, o preceito constitucional de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (BRASIL, Constituição Federal, 1988); o reconhecimento e valorização do saber popular e da importância da troca de saberes universidade-sociedade e a interação dialógica, inter-

⁴⁹ Apesar de ele reconhecer que a extensão tem sido entendida como invasão cultural, messianismo, transmissão e domesticação, fruto do autoritarismo da universidade, mais preocupada com o universo acadêmico e ainda pouco aberta ao saber popular.

disciplinaridade, interprofissionalidade, indissociabilidade, impacto na formação do estudante, impacto e transformação social, apontadas como diretrizes na Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) e; a curricularização da extensão proposta no Plano Nacional de Educação (BRASIL, Lei 13.005, 2014).

A visão de extensão como cursos livres, serviço e prestação de serviços, responsabilidade social e ação política (ASSUMPÇÃO; LEONARDI, 2016) foi sendo lapidada principalmente sob a atuação dos Fóruns de Extensão. Reconfigura-se a extensão como dimensão acadêmica articulada ao ensino e à pesquisa com potencialidade de “[...] imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade” (FORPROEX, 2001). Nessa caminhada, Silva e Cândido (2014) depreendem que a extensão transitou do enfoque de fóruns de cultura/difusão do conhecimento (acadêmico) para o de inserção na realidade social e política brasileira e compromisso com sua transformação.

A partir dessa concepção de extensão, segundo Jezine (2014), “[...] integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento”, propõe-se a alteração da forma rígida dos cursos para uma flexibilização curricular calcada no compromisso social e na responsabilidade ético-política das universidades com a sociedade brasileira. Nesse contexto:

O reconhecimento da extensão como função acadêmica integrada ao currículo pauta-se na universalização da extensão e ou na extensionalização do currículo em consonância ao conceito de Extensão defendido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão. Uma extensão que transpõe suas contradições históricas e sua polissemia e se reconfigura em programas e projetos para além de um canal de comunicação e legitimação de saberes hegemônicos, voluntarismo ou mera prestação de serviços assistencialistas, mas espaço de construção do conhecimento, portanto, processo dialógico, crítico, reflexivo, educativo, científico, interdisciplinar e emancipatório (IMPERATORE, S.; PEDDE; IMPERATORE, J., 2015).

Sob esse prisma, o Plano Nacional de Educação (PNE) imprime um caráter emancipatório à extensão como forma de enfrentamento às crises da universidade. Propõe-se um novo paradigma tendo a extensão como

“um ponto de partida do repensar o projeto pedagógico da universidade” (GADOTTI, 2017). Para o autor, o referido PNE sustenta uma “visão mais popular e emancipatória” da Extensão representada pela priorização de sua atuação em “áreas de grande pertinência social” coerente com o entendimento de Streck (2010, p.9) de que “A educação não se dá fora dos conflitos e das tensões da vida concreta e pressupõe opções fundadas em projeto de sociedade e de visão de homem e mulher”.

Reorientar o eixo pedagógico, conforme nos sugere Gadotti (2017), possibilita, outrossim, a superação da colonialidade arraigada aos alicerces da educação superior brasileira e materializada no domínio geopolítico da epistemologia partindo-se:

- (a) do questionamento da monocultura eurocêntrica;
- (b) da deposição da alienação vigente que circunscreve o processo educacional a elementos de produtividade, ranqueamento e qualificação profissional;
- (c) da apreensão, problematização e reflexão crítica do contexto real, multifacetado e complexo;
- (d) do desenvolvimento de pedagogias renovadas nas quais a teoria fala da prática e a prática é enriquecida pela teoria, ambas dialética e organicamente relacionadas (pois não existe prática sem uma formulação teórica nem a teoria sem uma concepção prática), que promovam uma atuação social transformadora (práxis) como propósito da formação acadêmica;
- (e) do diálogo de saberes, do mundo acadêmico e de setores da sociedade, implicados reciprocamente;
- (f) da suplantação da tricotomia das dimensões acadêmicas instrução/ensino; produção de conhecimento/pesquisa e socialização/extensão;
- (g) de ações educativas abertas ao mundo circundante (deposição do espaço áulico como prevalente) que pressupõem a legitimação do conhecimento como uma produção e prática social.

Considerar a extensão como fundamento pedagógico norteador significa romper o isolacionismo da universidade, sua lógica disciplinar, a hierarquização e compartimentalização das dimensões acadêmicas. Impõe a disrupção do modelo tradicional de universidade conforme asseveram Imperatore e Pedde.

[...] essa reorientação exige a ruptura com o modelo tradicional de universidade e, nesse sentido, para além de novos arranjos didático-metodológicos, a discussão é epistemológica, com vistas à construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes, de conhecimento que deem conta de novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos, experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas – convergência dos saberes necessária à institucionalização de uma nova mentalidade pedagógica, necessária ao atendimento das exigências da sociedade (IMPERATORE; PEDDE, 2015a).

A estratégia 12.7 do PNE, de um lado, corrobora a extensão como dimensão acadêmica, prenunciando a ressignificação epistêmica da educação superior alicerçada na efetiva indissociabilidade e na reconexão territorial das instituições por meio de aprendizagens experienciais travadas nas/pelas condições sócio-históricas através de programas, projetos de extensão. De outro, delineia-se a armadilha do aprisionamento da extensão à “grade curricular”, que ameaça seu significado enquanto potência de diálogo, produção e democratização de conhecimentos, sua essência crítica e interdisciplinar. Ameaça agravada pela multiplicidade de concepções extensionistas que ora a associam ao voluntarismo, ora à missão social das instituições, ora a políticas desenvolvimentistas, ora a estratégias mercadológicas.

Diante do exposto, depreende-se a relevância de se refletir acerca do sentido de extensão como aporte à práxis educacional e ao processo de curricularização em curso nas instituições brasileiras.



CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA EXTENSÃO NA ULBRA: O CENÁRIO

As atividades extensionistas, em todo o desenvolvimento pictórico nunca foram identificadas no seu mérito. Ensino, pesquisa, esta em menor escala, tiveram seus papéis no contexto universitário delimitados e expressos desde o início da história das universidades no país. Por terem essa fundamentação preliminar, o ensino e a pesquisa foram estruturados administrativa e funcionalmente. A Extensão, não! Passou-se todo esse tempo querendo-se delimitar e identificar sua forma de conceituação. Com isso ela, a extensão, adquiriu um caráter abstrato no meio. Está em tudo e não está em nada. Está legalmente instituída, mas seu caráter prático sofre solução de continuidade, sendo entrecortada, de quando em vez, pela reflexão conceitual (HOHMANN, 1997, p. 6).

Sob inspiração da reflexão do professor João Luiz Hohmann, criador da Divisão de Extensão da Ulbra, em 1987, e seu coordenador até o ano de 1990, o intento deste capítulo é narrar a trajetória da extensão na Ulbra, de 1972 a 2010,⁵⁰ a partir de pesquisa bibliográfica e documental, explorando suas significações e práticas. Parto da compreensão de Botomé (1996), no sentido de que a delimitação da identidade da universidade é o condicionante para a compreensão da extensão a “ser estendida”. Ao mesmo tempo, entendo que a missão essencial de uma instituição de educação é construir conhecimentos social e cientificamente relevantes, em interação com seu território (e com seus diversos atores), socializá-los e torná-los instrumentos de transformação social.

⁵⁰ O recorte temporal compreende o resgate histórico do período anterior à minha incorporação à equipe da extensão da Ulbra como gerente de projetos.

Nesse sentido, a universidade investigada é uma das instituições de educação superior, mantidas⁵¹ pela Associação Educacional Luterana do Brasil (Aelbra),⁵² pessoa jurídica de direito privado, constituída em 1905. A natureza educativa, cultural, assistencial, beneficente e de ação social, bem como o caráter luterano da mantenedora são fatores que imprimem a identidade das instituições por ela administradas.

A Ulbra, nesse contexto, caracteriza-se como universidade *multicampi*, sediada no município de Canoas, estado do Rio Grande do Sul, com *campi* nos municípios de Cachoeira do Sul, Carazinho, Gravataí, Guaíba, Porto Alegre, Santa Maria, São Jerônimo e Torres, além da unidade de Educação a Distância presente em 22 estados brasileiros.

Da pequena Escola São Paulo, inaugurada em 1911, para educar os filhos de imigrantes alemães, passando pela Escola Técnica Cristo Redentor (1969) e pelas Faculdades Canoenses (1972), a instituição conquistou o *status* de universidade, em 12 de janeiro de 1988, por intermédio do Decreto Presidencial n°. 95.623 (BECK, 1994).

Antecipando-se ao processo de expansão da educação superior brasileira, a partir de uma estratégia de interiorização deflagrada nos anos de 1990, a Ulbra consolidou-se como uma das maiores instituições do país.⁵³ O crescimento ocasionado pelo número expressivo de concluintes do ensino médio, associado aos programas de financiamento estudantil e à ampliação de vagas públicas em instituições privadas fez com que as mantidas da Aelbra atingissem o patamar de 146 mil matrículas em 2009 (ADULBRA, 2016). Ao mesmo tempo que registrou tal marca histórica, o ano de 2009 assi-

⁵¹ Além da Ulbra, outras seis instituições mantidas da Aelbra atuam na educação superior, sendo quatro centros universitários, localizados em Ji-Paraná (RO), Manaus (AM), Palmas (TO) e Santarém (PA); e dois institutos, em Itumbiara (GO) e Porto Velho (RO).

⁵² A mantenedora anterior era designada Comunidade Evangélica Luterana São Paulo (Celsp), porém, em abril de 2014, uma mudança estatutária segregou suas atividades. Desse processo, resultou o surgimento da Aelbra, como mantenedora das obras educacionais, ficando a Congregação Castelo Forte com as obras religiosas. De fato, a mudança teve impactos na estrutura de governança da mantenedora, com o estabelecimento de várias instâncias decisórias (assembleia de sócios, diretoria, conselho de administração e diretoria executiva), integradas por membros internos e externos, bem como a descentralização da gestão (a Reitoria da Ulbra deixou de concentrar a gestão das demais mantidas).

⁵³ Atualmente ocupa o 18º lugar em número de alunos, de acordo com dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2016).

nalou o início da reorganização administrativa da instituição,⁵⁴ com a renúncia de Ruben Eugen Becker e posse do novo Reitor, Marcos Fernando Ziemer.

A eleição de Marcos Fernando Ziemer, a constituição de um Comitê Gestor da Crise e a assunção da nova Reitoria promoveram a retomada do foco educacional como estratégia norteadora do plano de reestruturação, associados ao investimento no diálogo intra e interinstitucional e na adoção de um modelo de gestão compartilhado. Segundo o Reitor Ziemer, no livro *Adulbra 30 Anos – História, Memória e Valor Cultural*, o reestabelecimento do diálogo com alunos, professores, técnico-administrativos, Associação dos Docentes da Ulbra, Sindicatos, Ministérios da Educação e da Fazenda, Justiça Federal e do Trabalho, Ministério Público, Advocacia Geral da União, bancadas políticas municipais, estadual e federal, fóruns e conselhos de entidades representativas, entre outros, solidificou os elos necessários para o enfrentamento à crise (ADULBRA, 2016).

Passados nove anos do início do processo de reestruturação, a maior universidade privada gaúcha,⁵⁵ segundo dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2016), oferta 146 (cento e quarenta e seis) cursos de graduação na modalidade presencial e vinte à distância. Em 2016, conforme dados da Pró-reitoria Acadêmica, 36.274 (trinta e seis mil duzentos e setenta e quatro) alunos, 1.139 (mil cento e trinta e nove) docentes e 2.794 (dois mil setecentos e noventa e quatro) técnico-administrativos integram sua comunidade acadêmica, orientados pela missão: “Ser uma comunidade de aprendizagem eficaz e inovadora” (ULBRA, 2016a).

A estrutura de governança é constituída por órgãos de administração superior – Conselho Universitário e Reitoria – e órgãos

⁵⁴ Em 2008, por meio de greves de professores e funcionários, torna-se pública a crise financeira da instituição, que leva à renúncia do seu Reitor em 2009. O ex-reitor renunciou sob o impacto da exposição pública do endividamento, bancário e fiscal, de denúncias de gestão patrimonialista, de nepotismo, da pluralidade de negócios alheios ao foco educacional e mediante a repercussão da mobilização de docentes, funcionários e alunos em defesa da Ulbra.

⁵⁵ Com a reorganização administrativa, em 2015, as seis unidades das Regiões Norte e Centro-Oeste tornaram-se autônomas.

colegiados – Colegiado da Pró-reitoria Acadêmica e Colegiado da Pró-reitoria de Planejamento e Administração – que supervisionam a gestão acadêmico-administrativa. No caso específico do Colegiado da Pró-reitoria Acadêmica, constitui-se em órgão consultivo, presidido pelo Pró-Reitor Acadêmico e integrado, a partir de 2018, por cinco direções: Direção Geral de Ensino, Direção Adjunta de Ensino, Direção de Registro e Legislação, Direção de Pesquisa e Pós-Graduação e Direção de Extensão, tendo como finalidade a gestão dos processos e diretrizes pedagógicas, conforme delegação constante nos documentos institucionais.

A partir dessa breve apresentação e, com o objetivo de orientar a análise da trajetória da construção de sentidos, destaco nove pontos que influenciaram (e influenciam) os caminhos trilhados pela extensão. Em primeiro lugar, a natureza confessional da mantenedora, ligada à Igreja Evangélica Luterana do Brasil (Ielb), desenvolvendo atividades religiosas (pregação, administração de sacramentos e evangelização), educacionais e de assistência social (BECK, 1994). A cultura cristã, portanto, assinala a identidade da Ulbra, por meio dos princípios, valores e práticas que a singularizam, assim como pela difusão da filosofia educacional luterana, conforme ratificado pelo Capelão Geral.

Historicamente ligada ao compromisso de uma comunidade religiosa, com educação de qualidade e o testemunho da fé cristã, a Ulbra apresenta, como traço identitário, a valorização de sua identidade luterana como princípio essencial. Documentalmente, este traço é evidenciado desde o estatuto da mantenedora até o recém aprovado Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade, o qual reforça a identidade luterana, como sendo uma diretriz estratégica da instituição. Sendo assim, a instituição compreende o saber que se constrói com base na espiritualidade, como sendo uma importante forma de conhecimento, caracterizando-se como uma instituição confessional cristã luterana. Esta confessionalidade sustenta e guia, filosoficamente, a construção que a Ulbra almeja fazer enquanto comunidade de aprendizagem. Como é característico do conceito contemporâneo de identidade, a maneira como esta confessionalidade se relaciona com o ser universidade é dinâmica. Por isso, na Ulbra, reconhecem-se princípios identitários essenciais, como os expressos

pela fé e tradição luterana e, valoriza-se uma construção dialógica da aprendizagem (DIÁRIO DE CAMPO 2, depoimento do Capelão Geral, fev. 2017).

Como segundo e terceiro pontos a destacar, salienta-se que o massivo investimento na expansão da educação superior (notadamente na década de 1990) e o manifesto compromisso com o desenvolvimento das regiões de inserção (ratificado em todos os documentos, desde a gênese da instituição) constituem atributos que contribuíram para seu enraizamento no interior do Rio Grande do Sul, nos estados do Norte e Centro-Oeste, e, por meio da modalidade de educação a distância em vinte e dois estados brasileiros.

Por sua vez, como um quarto enfoque a considerar, ressalta-se a capilaridade da Ulbra, ao mesmo tempo caracterizada pela pluralidade administrativa verificada até 2015 (universidade, centros universitários e institutos) e geográfica (localizada em todas as regiões do Brasil), pela multiplicidade e significância das experiências acumuladas, pela singularidade das propostas pedagógicas de seus diferentes cursos e as particularidades da infraestrutura dos *campi*, bem como pelos diferentes estágios e *status* da extensão. Todas essas características denotam a complexidade institucional a ser ponderada na compreensão dos sentidos e percursos da extensão, assim como mostram a ausência de uma prática extensionista definida/crítica e, por isso, grandemente calcada em um projeto espontaneísta e/ou mercadológico.

A crise financeira vivenciada a partir de 2008 e seus desdobramentos/impactos operacionais não podem ser desconsiderados na trajetória extensionista da Ulbra (quinto ponto), em função de sua expressiva repercussão na redução de recursos orçamentários, na necessária reestruturação das equipes, na perda de parcerias importantes e nas dificuldades para a captação de recursos externos.

Um sexto ponto foi o desmembramento orçamentário das ações de extensão universitária e de filantropia a partir do advento da lei das entidades beneficentes de assistência social (BRASIL, Lei 12.101, 2009) e a consequente diminuição das fontes próprias de financiamento dos programas e projetos de extensão, com seu direcionamento

prioritário para ações autossustentáveis, como cursos e eventos, mutirões e para práticas profissionais vinculadas a disciplinas.

O sétimo aspecto a destacar é a institucionalização e sistematização da extensão sob a forma de política institucional e sistema de registro e controle de programas e projetos de extensão. Um oitavo aspecto foi a reestruturação da extensão em duas diretorias no ano de 2013:⁵⁶ Direção de Extensão: gestora de cursos e eventos, Instituto de Línguas da Ulbra (Ilulbra), Programa Permanente de Acessibilidade (PPA), Convênios e Estágios, e Direção de Assuntos Comunitários: gestora da política cultural, dos projetos extensionistas, das atividades comunitárias integradas e das entidades museológicas⁵⁷ (ULBRA, 2015a). A segmentação, que fragmenta a gestão da extensão, é o que lhe possibilitou a especialização operacional necessária ao desenvolvimento do processo em curso, observada a distribuição nacional do universo de instituições e os polos de EAD envolvidos. Vale ressaltar, entretanto, que é inegável a existência de áreas de sobreposição entre as referidas direções, de Extensão e Assuntos Comunitários, e suas implicações na compreensão do significado de extensão, fato que será abordado posteriormente.

Como nona e relevante referência para a compreensão da construção do sentido de extensão na Ulbra, cabe enfatizar o processo de integração da Pró-reitoria Acadêmica. Em meados de 2013, o Reitor

⁵⁶ Até 2013, Reitoria e *Campus* Canoas tinham uma única gestão, e as demais unidades eram consideradas “externas”. No caso da extensão, até então era subdividida em quatro coordenações: extensão, cultura, estágios e convênios e relações internacionais. Tais estruturas, estabeleciam as diretrizes institucionais para todas as unidades. Com o credenciamento institucional e, por consequência da consolidação da estrutura *multicampi*, Canoas foi elevado à condição de *campus* autônomo, com estrutura administrativa própria, corrigindo-se a anômala sobreposição de funções. A partir de então, a estrutura administrativa da então Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários foi redefinida, sendo constituída por duas diretorias: Diretoria de Extensão e Diretoria de Assuntos Comunitários. A Direção de Cultura foi transformada em coordenação e integrada à Diretoria de Assuntos Comunitários; a Direção de Estágios e Convênios foi extinta e suas atividades, absorvidas pela Diretoria de Extensão; a Direção de Assuntos Internacionais foi redimensionada para uma Assessoria, vinculada diretamente ao Reitor.

⁵⁷ A autora recentemente assumiu a Direção de Extensão, tendo sido Diretora de Assuntos Comunitários no período 2013-2018, sendo que, de 2010 a 2013, desempenhou a função de gerente de projetos da extinta Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, diretamente vinculada à Diretoria de Extensão.

Marcos Ziemer constituiu o Comitê de Reestruturação Institucional da Ullbra e demais mantidas da Celsp. A partir de deliberação do referido comitê, foi reorganizado o organograma da Ullbra com as funções Reitoria, Vice-Reitoria e duas Pró-reitorias: Acadêmica e de Planejamento e Administração. Em 2014, a partir da fusão das Pró-reitorias de ensino, pesquisa, pós-graduação, inovação, extensão e assuntos comunitários constituiu-se a Pró-reitoria Acadêmica (Proac), estabelecendo as condições basilares para o fortalecimento de interconexões no nível estratégico. Uma nova rede de governança, tecida a muitas mãos, que, aos poucos, foi irradiando-se e atingindo os demais níveis administrativos – coordenações acadêmicas, de pesquisa, pós-graduação e extensão e de cursos nos *campi* – mediante a tessitura de uma nova cultura organizacional.

O propósito da integração da Proac, reiterado em sucessivas reuniões de trabalho, foi a ampliação da integração na educação superior (entre ensino, pesquisa e extensão), entre graduação e pós-graduação, entre as modalidades presencial e EAD. Buscou-se, ainda, a otimização de infraestrutura, recursos humanos e financeiros. Entretanto, mais do que uma estratégia de viabilização econômico-financeira, a fusão orientou um novo capítulo na política educacional da Ullbra, em um tempo marcado por intensas discussões, conhecimento mútuo das metodologias de trabalho e aprendizado colegiado de gestão educacional.

A corresponsabilidade na gestão de uma instituição *multicampi*, cujas dimensões são superlativas e assinaladas por inúmeros desafios – não exclusivamente acadêmicos –, não se constitui em tarefa simples. Da deposição de “muros intrainstitucionais” à superação de ruídos de comunicação, passando pelo desafio permanente de amadurecimento de uma estrutura de governança com foco acadêmico – atividade-fim – e pela adoção de estratégias conjuntas de enfrentamento às limitações orçamentárias, nosso dia a dia é norteado pela discussão de inovações lastreadas no resgate do sentido de “ser Ullbra”.

As tensões existentes são mediadas e reconfiguradas pelo Pró-Reitor Acadêmico, pautando um exercício permanente de reflexão

do papel de cada um dos “nós” nessa teia acadêmica. E, assim, vamos “tecendo”, fio a fio, a trama coletivamente definida – por meio das políticas educacionais construídas em fóruns coletivos e aprovadas no Conselho Universitário (ConsUn), tendo, na pluralidade de nuances e na variabilidade dos motivos desse “processo têxtil”, a marca das construções subjetivas e da história escrita pelos diferentes sujeitos.

Com base na contextualização apresentada e sob as lentes da pesquisa documental, dedico-me à escrita dessa cronologia, apoiando-me em documentos garimpados e em registros do Sistema de Gerenciamento da Extensão (Sisdex). Mais do que descrever a síntese histórica, desafio-me a compreender os processos de significação da extensão. A narrativa, entrelaçada com os autores estudados, representa uma via fecunda no sentido de explicitar as mudanças ocorridas e as representações pretéritas, ainda evidentes na cultura organizacional.

Os relatórios – sociais, de gestão, de atividades, de avaliação – e as publicações: *As Origens da Universidade Luterana* (BECK, 1994), *Os Caminhos da Extensão* (DIAS, 2000), *Adulbra 30 anos* (ADULBRA, 2016) e *Memorial da Extensão* (ULBRA, 1997) configuraram-se em verdadeiras preciosidades nessa incursão. Publicações diversas, planos de ação, catálogos de atividades, *clipping* de notícias, registros digitais e documentos institucionais – Projetos de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos Institucionais, resoluções disponibilizadas na intranet, estatutos, regimentos gerais, regulamentos, minutas de projetos – também, aos poucos, foram sendo reunidos e acrescentaram valiosos subsídios. A tarefa foi possível com a colaboração de muitos colegas que encaminhavam materiais relativos à extensão, às atividades culturais e de responsabilidade social, encontrados em depósitos e arquivos no *campus* Canoas, principalmente.

Análogo a um batismo, a reconstituição das primeiras experiências extensionistas da Ulbra constituiu meu rito de passagem de migrante à “nativa” na extensão dessa instituição, condição para a minha legitimação na condução das etapas subsequentes. A periodização derivada dessa imersão foi apresentada em diversas reuniões, acrescentando-se informações/fontes sugeridas pelos docentes, valorizando-se

uma história coletivamente escrita e estabelecendo-se relações com o percurso da extensão brasileira.

3.1 FACULDADES CANOENSES: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS

A reflexão sobre o fazer extensionista traz à tona a análise do modelo de universidade e de sua proposta de formação, visto que as ações extensionistas mantêm relação direta com a identidade institucional. Essa perspectiva está contemplada nos estudos de Botomé (1996, p. 25), ao afirmar que: “A extensão universitária, antes de ser extensão, é universitária. E, nesse sentido, sua definição é decorrência da concepção e da identidade da Universidade”. Importa sublinhar que, conforme os documentos institucionais consultados, a Ulbra adota uma concepção de educação humanista em conformidade com a filosofia educacional luterana, reconhecendo o aluno como centro do processo educativo, sujeito de sua trajetória histórica. Tal diretriz é manifesta no Art. 7.º § V de seu Estatuto: “Promover a formação integral da pessoa humana em conformidade com a filosofia educacional luterana, como ente eticamente responsável, cuja existência se desenrola na presença de Deus, o Criador” (ULBRA, 1996).

Conforme propõe Ahlert (2006, p. 92), a educação universal defendida por Lutero carrega uma dimensão ética e cidadã, contribuindo para um conceito emancipatório e libertador alinhado às demandas sociais:

Lutero também propôs uma reforma política, econômica e social. Juntamente com sua defesa em favor de uma educação que alcançasse todos os seres humanos sem discriminação, também buscou a instituição de novas regras nas relações político-econômicas, que pudessem garantir a inclusão de quem continua ou estava sendo alienado no novo modelo econômico emergente.

Essa concepção, segundo o autor “[...] premoniza a concepção freireana que vê na educação um processo de humanização do ser humano, uma forma do ser humano tornar-se mais ser humano”. A natureza luterana pré-define o compromisso com a formação de profis-

sionais cidadãos, por intermédio de uma educação integral, implicada com a transformação social. Esse é o fundamento identitário da Ulbra, a partir do qual deve ser edificada a aprendizagem. Com base na reflexão sobre seu percurso histórico, no entanto, reconhece-se a influência dos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, na configuração do fazer universidade, os quais extrapolam e, por vezes, limitam o ideário e/ou imaginário de uma instituição, em concordância com Paiva (1985, p. 19), quando afirma: “Toda educação provém de uma situação social determinada”.

É inegável a influência de tais contextos na universidade, decorrentes, predominantemente, das contradições de modelos exógenos de educação, de conflitos ideológicos, do marco legal vigente e de seus efeitos sobre a organização, o financiamento, a avaliação e a regulação da educação nacional, das especificidades de manutenção, das demandas mercadológicas e do perfil multifuncional da educação superior.

No tocante aos modelos exógenos de educação, Sousa (2010, p. 14) afirma que “[...] as Universidades latino-americanas seguiram o modelo francês, apesar de esvaziado de seu conteúdo político de unificação cultural, servindo como instrumento de solidificação da ordem vigente e não como agente de transformação”. No Brasil, o modelo profissionalizante, laico e estatal napoleônico, que priorizava as escolas isoladas, foi adaptado, privilegiando-se a natureza privada das instituições de educação superior e excluindo-se as cátedras.

O modelo francês coexiste com outros modelos, em especial com o modelo norte-americano, que, segundo Knychala e Costa (2016), “[...] esteve associado às necessidades da sociedade de consumo em massa e à reprodução do capital sobre as mais diversas regiões do espaço”. No modelo norte-americano, o conhecimento é técnico, aplicado e prático – em detrimento do humanista e intelectual – o que redireciona as atividades de ensino e pesquisa às demandas dos setores produtivos, principalmente do Estado e da sociedade, caracterizando-se por uma visão utilitarista de educação. Esses dois modelos estarão presentes na legislação educacional e em toda história da extensão brasileira.

Nessa conjuntura, em relação à alternância de regimes políticos e conflitos ideológicos, cabe destacar que, na gênese das Faculdades Canoenses, vivia-se a fase do “Milagre Brasileiro”, marcada pelo vertiginoso crescimento econômico e o paradoxal aumento da concentração de renda e desigualdade social. A censura militar atingia seu ápice, sinalizando os “Anos de Chumbo” e a educação superior moldava-se sob influência do modelo norte-americano, por meio das diretrizes da Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, Lei 5.540, 1968).

Cunha (2007, p. 15) assevera que a reforma universitária de 1968 foi “[...] a responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista, o norte-americano”. Silva e Cândido (2014, p. 36) esclarecem que “o que aconteceu a partir de 1964 foi uma absorção do modelo norte-americano num projeto mais amplo que visava não apenas à modernização administrativa e organizacional, mas à reversão do paradigma crítico de universidade”.

Disciplinas, departamentos, créditos curriculares, subordinação da universidade à empresa capitalista, organização e avaliação em função de produtividade, autonomia econômica *versus* universidade empresarial são aspectos que caracterizam a proposta da educação superior brasileira. Trata-se de ensino (quase que exclusivamente) pautado pelas necessidades/demandas nacionais de desenvolvimento tecnológico, de disseminação cultural e da formação profissional de recursos humanos, para o aumento da produção industrial e agrícola.

Sob tal perspectiva, deu-se a proliferação de faculdades isoladas, conjuntura que é evidenciada na atual estrutura do sistema de educação superior brasileiro e corroborada pelos dados do Censo da Educação Superior de 2017: 199 universidades, 189 centros universitários, 2.020 faculdades isoladas e quarenta institutos federais/centros federais de educação tecnológica, totalizando 2.448 instituições de educação superior, que integram 8.286.663 alunos de graduação. A Rede de Educação Superior Brasileira é composta por 88% de instituições de educação superior privadas, sendo que desde universo, 82,5% são faculdades (MEC/INEP, 2017).

Teixeira (1989) aponta que há uma histórica resistência no Brasil à ideia de universidade. Seus estudos demonstram que não existiu universidade nos períodos Colonial e Imperial, e que a República perpetuou essa resistência. Desse modo, as instituições de Educação Superior configuraram-se em um arremedo de universidade, compostas por uma federação de escolas profissionais superiores. Tais escolas perpetraram um ensino de tipo utilitário e restrito às profissões, em detrimento do seu objetivo precípua de formar a cultura e a consciência nacional. O autor destaca que o modelo humboldtiano⁵⁸ não se refletiu no Brasil, pois não chegou à pós-graduação nem preparou os quadros universitários para descobrir, formular e ensinar ciência aos acadêmicos.

Dessa feita, a graduação restringiu-se à transmissão de saberes estabelecidos, a currículos enciclopédicos com limitada prática profissional e insuficiente ou até mesmo inexistente conexão com a cultura nacional. E, apesar de a Lei 5.540/68 propor um modelo de educação superior, pautado pelo ensino e pesquisa, voltado à produção e à transmissão do conhecimento, o ensino privado reproduziu o antigo padrão brasileiro de escola superior, organizado a partir de estabelecimentos isolados, não universitários, dirigidos à transmissão de conhecimentos, de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa (FERNANDES, 1975).

Nesse contexto, nasceram as Faculdades Canoenses, cujo Art. 2.º do Regimento Unificado delimitava, como objetivos dos cursos de administração, ciências contábeis, arquitetura e urbanismo, serviço social, psicologia, enfermagem e obstetrícia e engenharia agrícola:

- A formação de profissionais e especialistas de nível superior;
- A realização de pesquisas e o estímulo a atividades criadoras;

⁵⁸ A universidade alemã ou humboldtiana, centrada na pesquisa e no saber universal, propunha-se a “[...] preparar o homem para descobrir, formular e ensinar ciência, levando em conta as transformações da época” (LUCKESI et al., 2012, p. 47). Uma “comunidade de pesquisadores”, organizada sob diferentes tipos de instituições – universidades estatais, dedicadas à produção e à transmissão de conhecimentos, e instituições privadas, limitadas à transmissão de conhecimentos – tendo por objetivo prover uma educação humanista e formação filosófica, artística e científica e, fundamentando-se na indissociabilidade ensino-pesquisa-formação e na defesa de sua autonomia, diante da Igreja e do Estado.

- A extensão do ensino e a da pesquisa à comunidade, mediante cursos e serviços especiais. (BECK, 1994, p. 136-137).

Está presente a clara orientação do ensino à formação profissional e, no tocante à ação extensionista, restringe-se, conforme registros nos catálogos de atividades do período, à oferta de cursos, à divulgação técnico-científico-cultural, além da prestação de serviços a entes governamentais, municipais e estaduais (assessoria e oferta de cursos). Ratifica-se o caráter secundário da extensão, limitado à divulgação dos resultados da pesquisa, ao reforço do ensino, à captação de recursos e à difusão do trabalho dos educandários da CELSP,⁵⁹ operacionalizando-se, de forma marginal ao currículo e com insignificante participação discente. Na obra *Extensão Universitária: conceitos, propostas e provocações*, identifico a síntese do significado atribuído à extensão, na origem da Ulbra:

[...] estabelecimento de matrizes curriculares oriundas das diretrizes do Conselho Nacional de Educação, as quais reservam aos diversos cursos certas práticas e estágios junto a setores da sociedade. Nesse fazer, muitas vezes se circunscreve a dimensão extensionista, que também pode abarcar campanhas, dias de universidade aberta, projetos especiais, cultura e arte. Ainda que essas boas práticas pudessem compor o processo de extensão, faltam os sentidos e seus fundamentos nesse laço tido, teoricamente, como indissolúvel da tríade (SILVA; CÂNDIDO, 2014, p. 13).

Mesmo dispondo de reduzida fonte de pesquisa documental, relativa ao período 1972 a 1987, o conteúdo do Regimento Unificado, do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos pareceres técnicos citados por Beck (1994), indicam uma concepção assistencialista, funcional e desenvolvimentista de extensão. Campanhas integradas e mutirões itinerantes, palestras, aulas magnas, semanas acadêmicas e produção de revistas científicas (*Cadernos Canoenses* e *Logos*) são ações que estabeleciam uma tímida conexão com o ensino e a pesquisa. Também as ações religiosas, assim como as ações culturais ligadas à tradição luterana que eram promovidas pela Pastoral, integravam-se

⁵⁹ O Coral, criado em 1977, inicialmente do Colégio Cristo Redentor, passou a ser o Coral das Faculdades Canoenses, e prestou relevante contribuição para a difusão do trabalho educacional (BECK, 1994).

à programação da extensão. Por fim, a disponibilização da biblioteca, para uso da comunidade, também compunha o rol de atividades extensionistas registradas.

No Brasil, nesse período, segundo Sousa (2010), tínhamos o Projeto Rondon, os *Campi* Avançados, os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), os Programas de Integração das Universidades nas Comunidades e de Integração Escola-Empresa-Governo. Torna-se importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (BRASIL, Lei 4.024, 1961) reflete uma concepção utilitária de extensão, orientada à prestação de serviços às comunidades carentes e à oferta de cursos, conferências e seminários.

Na sequência, o Decreto-lei n.º 252/67 (BRASIL, 1967) refere: “Art. 10. A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”. A Reforma do Ensino Superior (BRASIL, Lei 5.540, 1968), nos Art. 17, 20 e 40, por sua vez, tornou obrigatória a extensão em todos os estabelecimentos superiores, sob a forma de cursos e serviços especiais, além de programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos. Estudos de Cardoso (2001, p. 89-90) apontam:

Um outro recorte, que evidencia ainda a questão da relação da universidade com seu contexto, é relativo à forma que tomou a extensão universitária nos anos 60. Basicamente a ideia era que a universidade deveria colocar seus recursos materiais, humanos e de pesquisa a *serviço* da comunidade, sem intermediação do mercado de trabalho. Essa posição no contexto político do momento, visava especialmente ao movimento estudantil e propunha que “as universidades, o empresariado e o próprio governo” deveriam “canalizar as demandas de participação política, de crítica ao subdesenvolvimento e ao imperialismo [...] para objetivos que reforçassem a ordem social e o próprio regime. (Grifo da autora).

O marco legal vinculava a extensão à prestação de serviços à sociedade, ao treinamento acadêmico, a atividades culturais, cívicas e desportivas e ao cumprimento da missão social da universidade a

serviço do Estado, com vistas a contribuir para o desenvolvimento e segurança nacionais. Ainda, o primeiro Plano de Trabalho de Extensão Universitária data de 1975 (BRASIL, MEC/DAU, 1975), e define a extensão como a forma com que as instituições de educação superior estendem sua área de atendimento às organizações, a outras instituições e às populações em geral. Foram ampliadas as modalidades por meio das quais a extensão se realiza: cursos, serviços, difusão cultural e de resultados da pesquisa, projetos de ação comunitária e estágios. Dessas modalidades, a extensão foi recebendo influxos de retroalimentação do ensino e da pesquisa.

O referido Plano de Trabalho, segundo Nogueira (2005), superou a concepção de extensão, explicitada na Lei 5.540 (BRASIL, 1968), considerando as seguintes premissas:

- (a) ampliação do rol de modalidades extensionistas;
- (b) expansão do conceito de comunidade (englobando organizações, instituições diversas, movimentos sociais, empresas e populações);
- (c) institucionalização da extensão no âmbito universitário, a partir do envolvimento da universidade no planejamento das ações e da participação de docentes e discentes em sua execução;
- (d) inter-relação ensino-pesquisa-extensão; e
- (e) interlocução universidade-sociedade.

Nessas circunstâncias, confronta-se o conhecimento produzido com a realidade e viabiliza-se seu retorno reelaborado à academia. Observa-se, contudo, uma lacuna entre o texto legal e as práticas extensionistas do período em estudo (principalmente durante o regime militar), refletindo em práticas extensionistas sob vigília do Estado e, orientadas a ações desenvolvimentistas, mantido seu caráter esporádico, sua desarticulação com a universidade e com as demais dimensões acadêmicas.

Em relação às Faculdades Canoenses, a concepção de extensão, observada em seus sete cursos (administração, ciências contábeis, arquitetura e urbanismo, psicologia, enfermagem, serviço social e enge-

nharia agrícola), refere-se, conforme o seu Art.38, a “[...] atividades de extensão cultural para a difusão de conhecimento e técnicas pertinentes às áreas de seus cursos” (BECK, 1994, p. 143). Tal conceito, mantém aderência com a Lei 5.540/68 e é indiferente às inovações do Plano de Trabalho da Extensão Universitária de 1975.

Ao investigar acerca da gestão da extensão, nesse período, encontro no Regimento Unificado da Ulbra, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer n.º 2.268/77, alusão à Competência do Conselho Departamental (composto pelo Diretor-Geral, Diretores de Cursos, Chefes de Departamentos e representantes estudantes) para aprovação e supervisão de programas, planos e atividades dos departamentos. Infelizmente, as evidências das atividades extensionistas encontradas retroagem ao ano de 1990, não permitindo um aprofundamento da análise dos processos de significação e gestão da extensão, presentes nas práticas das Faculdades Canoenses; entretanto, é incontestável a desconexão entre as políticas de extensão, pesquisa e ensino, distantes que estavam de uma efetiva articulação.

Mesmo diante de limitada documentação, observa-se, prioritariamente, a oferta de cursos livres, ora voltados à própria comunidade acadêmica, ora direcionados à formação e ao credenciamento profissional de não universitários, além de ações de difusão cultural, de atendimentos religiosos e estágios. Os documentos fazem alusão a “serviços especiais”, mas não encontrei registros que possam subsidiar qualquer inferência, no sentido de identificar a que serviços se referem. A natureza dos cursos existentes sinaliza para a prestação de serviços de extensão rural; atendimentos em saúde humana, a partir das clínicas-escola dos cursos de serviço social e psicologia, ou de disciplinas práticas do curso de enfermagem; além de projetos do curso de arquitetura e urbanismo.

3.2 CAMINHOS DA EXTENSÃO NA ULBRA DE 1988 A 2009

“Eu tenho aqui minhas relíquias, minhas lembranças e vou te mostrar”. Foi com essa fala, um carinhoso abraço e muita emoção

que uma ex-gestora da extensão⁶⁰ recebeu-me em sua casa, na noite de 24 de março de 2017, para dialogarmos sobre o período (1993-2009) em que estive à frente da extensão na Ulbra. Nossa conversa não teve um roteiro pré-definido,⁶¹ pedi-lhe que falasse sobre a trajetória da extensão (sentidos, experiências e realizações). Com uma emoção contagiante, ela percorreu durante mais de duas horas. Narrativa intercalada pela apresentação das referidas “reliquias” (catálogos, publicações, cópias de relatórios, fotos, recortes de notícias, boletins da Ulbra).

Quando eu cheguei, não tinha muita coisa. O professor João Luiz Hohmann me antecedeu, mas não encontrei nada registrado, nada de papel, começamos a inventar. Por isso, sempre me preocupei em registrar tudo. Eu tinha uma equipe maravilhosa, foi o melhor de tudo e, juntos, fomos construindo a normatização do fazer extensão. O livro “Os Caminhos da Extensão” sintetiza como a gente trabalhava. Confesso que, quando fui convidada a assumir a coordenação na Ulbra, eu não sabia muito de extensão. Eu era coordenadora do curso de pedagogia em outra instituição. Tinha coisa para “mais de metro”, todos os projetos de atividades extensionistas tinham que evidenciar a viabilidade financeira, para que pudessemos reinvestir na infraestrutura e no custeio da extensão. A maioria dos projetos referia-se a cursos próprios ou em parcerias. Tínhamos programas permanentes, como o Instituto de Línguas (Ilulbra), a Ulbra Terceira Idade (Ulbrati), o Laboratório de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia, o Esporte na Ulbra, os Núcleos de Informática e Cultural. Alguns projetos foram desenvolvidos pelos cursos, como o Projeto Integração CESBEM e o Centro de Estudos Jurídicos da Ulbra (Cejul). Muitas vezes, professores iam à comunidade e traziam pedidos para nós; outras vezes induzíamos as ações, a partir das potencialidades que visualizávamos. O protagonismo era dos professores (davam os cursos, prestavam consultorias). Os acadêmicos participavam, principalmente, assistindo aos cursos, prestando serviços nos mutirões, nas disciplinas de estágios. Também contratávamos profissionais de fora e muitos cursos eram desenvolvidos para a comunidade externa, a partir de convênios.

⁶⁰ Contatei vários ex-gestores do período em estudo, mas apenas uma aceitou dialogar comigo.

⁶¹ Por solicitação da entrevistada.

Trabalhamos com projetos conveniados com instituições públicas. Com o Ministério de Educação e Cultura, por exemplo, realizamos os projetos Comunidade Solidária, Juventude Solidária e Comitê de Ação pela Cidadania contra a Fome e a Miséria. Também teve o Programa de Saúde Escolar. Com a Secretaria de Educação do Estado, trabalhamos a reorganização curricular da 1.^a a 4.^a séries, focalizando a educação em saúde com ênfase na alfabetização, através do Programa Regional de Ações Integradas (Prai).

Outro projeto enorme foi a sondagem da realidade educacional da 27.^a Delegacia de Educação e a implantação de novas propostas curriculares para os cursos de magistério e os cursos técnicos. Assessorias pedagógicas nas escolas de assentamentos, cursos de qualificação docente, serviços de orientação profissional. Desse projeto, origina-se o Laboratório de Ensino-Aprendizagem articulado ao curso de pedagogia até hoje. Além desses, recorro de nossa participação na implantação do Plano de Municipalização da Saúde.

Desenvolvíamos processos seletivos para prefeituras, esboçamos rotas turísticas alternativas para a divulgação dos municípios da região metropolitana, além de ações de qualificação de recursos humanos e cursos de curta duração para profissionalização (arrumadeira, garçom, mulheres na construção, por exemplo). Cursos supletivos também eram ofertados.

Com o Sesi, desenvolvemos o projeto de Prevenção à Cárie Dentária. Com a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, o projeto Farmácia para os Primeiros Socorros, nas creches municipais. Com o Sesc, o projeto Envolve-se, através de campanhas arrecadatórias. Não lembro com que parceiro, fazíamos cursos profissionalizantes em presídios (pintura predial, construção civil) e quando entregávamos os certificados para os apenados, parecia que estávamos entregando um diploma de graduação. Tivemos ainda cursos de informática em Canoas e em outros municípios, mesmo onde não tínhamos unidades da Ulbra. Mutirões eram realizados para que levássemos a universidade à comunidade. Participávamos de conselhos de políticas públicas e entidades de classe.

Atividades culturais também eram nossa atribuição, como o coro universitário e grupos folclóricos. A orquestra, começamos do zero há vinte anos. Havia grupos de teatro e aulas de música. A cultura foi crescendo com o Instituto Cultural. Eu também participei do Plano Nacional de Cultura. Registrávamos as atividades da Pasto-

ral na Extensão, visto que envolviam atendimentos comunitários. A pasta de relações internacionais também era nossa atribuição. Fazíamos tudo isso e ainda tínhamos o compromisso com as outras unidades. Elas nos enviavam as programações e organizávamos a programação anual.

Fazíamos muito, dinheiro era sempre problema, mas todo mundo ajudava. Prestávamos conta de tudo, sempre me preocupei muito com isso. [...] Participávamos do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas e fomos estruturando o trabalho, aderente à Política Nacional de Extensão. Quando nos reuníamos com outras universidades, os colegas se surpreendiam com o apoio que eu recebia, com a importância que a extensão assumia na Ulbra (DIÁRIO DE CAMPO 2, mar. 2017).

O relato da ex-gestora sintetiza a pesquisa documental, realizada nos últimos dois anos de estudo, conforme apresento a seguir. Passados dezesseis anos do início das atividades das Faculdades Canoenses, o parecer de autorização da Universidade Luterana do Brasil, datado de janeiro de 1988, concretiza a manchete do jornal *O Timoneiro*, edição de 2 de junho de 1971, intitulada: “Cristo Redentor poderá ser a semente de uma universidade”⁶² (BECK, 1994, p. 46). A universidade nascia orientada para a inclusão acadêmica e social, por intermédio da formação profissional e da interiorização da educação superior, comprometida com o desenvolvimento nas regiões em que se fazia presente. Um modelo profissionalizante de universidade, constituído a partir da reunião de quatorze cursos⁶³ superiores, independentes entre si e organizados de forma departamental, estrutura organizacional coerente com os estudos de Sousa (2010) e de Teixeira (1989). O projeto de universidade reafirmava a prática extensionista, na perspectiva de um intercâmbio contínuo entre a universidade e a comunidade, configurando-a de diferentes formas, de acordo com o interesse da coletividade, conforme

⁶² Entre 1980-1982, os cursos foram transferidos das instalações da Escola Cristo Redentor para o novo *campus*, com 25 hectares, 32.451 m² de área construída, quando da apresentação do projeto para a criação da Universidade Luterana do Brasil.

⁶³ Além dos sete cursos, oferecidos pelas Faculdades Canoenses, o primeiro vestibular realizado pela Ulbra, em fevereiro de 1988, oferecia também educação artística, economia, letras, matemática, pedagogia, biologia e química. Em 1989, iniciavam as atividades do curso de engenharia civil.

delimitado na seção 1.12.4 do Parecer de Autorização da Ulbra nº 1.128/87, de 31/12/1987:

[...] extrapolando os limites naturais da sala de aula e do campus, a prática da extensão propicia uma forma de integração entre a Universidade e a comunidade;

A Universidade incentiva a presença da comunidade na vida universitária e coloca seus recursos humanos e materiais à disposição da coletividade;

As promoções sociais e culturais, bem como as atividades estritamente acadêmicas incluem em seus objetivos o envolvimento com a comunidade;

A atuação extensionista se integra aos programas comunitários ou governamentais em âmbito municipal, estadual e federal;

A ação se concentra em duas áreas básicas: a educação e a saúde, e volta-se precipuamente para a população das zonas periféricas (BECK, 1994, p. 199-200).

O aludido parecer endossa a intersecção Ulbra-sociedade, observando-se, já na origem da universidade, o compromisso com a articulação ensino-pesquisa-extensão proposto na modalidade de atividades de extensão, nas áreas de concentração acadêmica. Tal compromisso sinaliza o legado do trabalho realizado nas Faculdades Canoenses.

O Art. 2.º § 2º. do Estatuto da Ulbra (ULBRA, 1989a) manifesta o compromisso com a articulação entre as aspirações educacionais e os interesses coletivos da sociedade brasileira, reiterando uma atuação pedagógica fundamentada no princípio da indissociabilidade. O Art. 25, contudo, limita o sentido de extensão à prestação de serviços: “A extensão representa a prestação, à comunidade, de serviços indissociáveis das atividades de ensino e pesquisa”. No Regimento Geral da Ulbra, Documento 10, apresentado por Beck (1994, p. 173-186), o Capítulo II, Art. 37 evidencia a sistematização do fazer extensionista, sob a modalidade de programas, a saber:

Os programas de extensão, articulados com o ensino e a pesquisa, desenvolvem-se na forma de atividades permanentes ou projetos circunstanciais, sob a responsabilidade dos Departamentos e dos Cen-

tros e sob a coordenação geral da Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão, visando à intercomplementaridade das abordagens e dos recursos.

Observa-se a divergência de sentidos, considerando-se o Estatuto e o Regimento Geral da Ulbra, configurando a extensão como prestação de serviços, ampliando seu significado e englobando atividades eventuais e permanentes. O relato da ex-gestora e a análise das evidências nos documentos demonstram uma extensão plural que corrobora o conceito apresentado no Regimento Geral, citado anteriormente. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da nova universidade complementa:

O Projeto Pedagógico da Ulbra, portanto, consiste basicamente em proporcionar formação profissional de nível superior a populações que buscam e precisam encontrar formas aptas de sobrevivência e convivência com dignidade e bem-estar. Trata-se de recuperar e acionar a energia produtiva das camadas populares que têm papel decisivo na construção de uma sociedade mais justa e humana.

Nesta perspectiva, a Ulbra se apresenta e atua como centro de estudo de nível superior que promove a busca da verdade através do ensino, da pesquisa e da extensão; a formação de profissionais; o diálogo entre culturas e a inserção efetiva em seu meio, assumindo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento (BECK, 1994, p. 198).

O autor cita que, em 20 de agosto de 1987, a portaria n.º 52 do Conselho Federal de Educação nomeou uma comissão de consultores que, por dois anos e meio, acompanhou a atuação da Ulbra, percebendo-a, em seu relatório final, como uma instituição: “[...] vocacionada a exercer a intermediação dialética entre o saber fundamental (originado nas práticas sociais dos homens empenhados coletivamente na ocupação e transformação do mundo) e o saber universalizante, produzido pela comunidade científica” (BECK, 1994, p. 220). Reconhecem os referidos consultores, em seu relatório final, a priorização de programas e atividades, voltados para populações mais carentes, na área de sua influência.

3.5.3 Da Extensão e seu Planejamento

O Estatuto da Ulbra em seu Artigo 6.º Inc. III, relativamente à extensão, fixa como objetivo geral, *in verbis*: “estender à sociedade serviços indissociáveis das atividades de ensino e de pesquisa”.

A função extensão é concebida como fim para inserção da Universidade na comunidade (e desta na Universidade), numa interação desejável e necessária e com um pré-requisito de sua própria identidade.

Na extensão, a Universidade vem desenvolvendo um conjunto de atividades que podem ser agrupadas em três categorias de projetos: próprios, em convênio com entidades públicas e em convênio com entidades privadas.

A programação extensionista das unidades de ensino inclui a promoção de serviços à comunidade, bem como a realização de cursos de treinamento de profissionais nas áreas de educação e técnico-científica, assumindo as formas de curso de extensão, palestras e conferências, simpósios, jornadas, assistência a órgãos públicos e privados (BECK, 1994, p. 223).

O relatório citado ressalta, ainda, a sintonia universidade-sociedade, efetivada na extensão, principalmente mediante cursos e treinamentos desenvolvidos, todo o complexo educacional da Celsp, considerando-se as escolas de educação básica⁶⁴ em centros de desenvolvimento social. Ele destaca a proposta de integração nacional, por intermédio dos centros educacionais nortistas que viabilizam a troca de conhecimentos e de experiências, e estabelece, dentre as metas prioritárias, a ampliação das fontes de recursos para pesquisa e programas de extensão. Tais ações tiveram, na Resolução ConsUn n.º 8, de 18 de outubro de 1989, a sua primeira normatização. Essa resolução apresenta, em seu Capítulo I:

Art. 1.º - A extensão, entendida como uma das funções básicas da Universidade é a forma de intercâmbio desta com a comunidade, contribuindo com o seu desenvolvimento e buscando, pela ação integrada, conhecimentos e experiências para subsidiar a avaliação e a qualificação do ensino e da pesquisa.

⁶⁴ Além das dezesseis mantidas da educação superior e a unidade de educação à distância, a mantenedora tem escolas de educação básica.

Art. 2.º - A extensão é a forma de complementar, aprofundar, atualizar e difundir os conhecimentos.

Art. 3.º - A extensão estabelece com a comunidade um processo de troca e participação, sem caráter assistencialista e/ou sem tomar a si ações e deveres do Estado.

Art. 4.º - São consideradas formas de extensão: consultoria, assessoria, cursos, treinamentos, seminários, simpósios, encontros, fóruns, debates, palestras, atividades comunitárias e outras.

Parágrafo único: as ações de extensão poderão ser remuneradas e/ou implicar a assinatura de protocolos, termos de compromisso, contratos e convênios (ULBRA, 1989b).

Ao analisarem-se as definições apresentadas, observam-se contradições que merecem ser refletidas. Inicialmente, classifica-se a extensão como função básica da universidade, integrada ao ensino e à pesquisa, como subsídio para enriquecê-los e retroalimentá-los por meio do intercâmbio com a comunidade. Essa referência fortalece a ideia de indissociabilidade e de concepção acadêmica de extensão. O segundo artigo, no entanto, confere-lhe um papel secundário no fazer educativo, conexo ao conceito de educação continuada e de socialização dos conhecimentos acadêmicos. Essa conjuntura é corroborada no Art. 4.º em que o elenco de “formas de extensão” denuncia o caráter eventual e assistemático das ações, incorporadas à prática universitária sob a forma de serviços técnicos, cursos, eventos e “atividades comunitárias”. No terceiro artigo, por sua vez, é refutado o caráter assistencialista da extensão ou a sua correlação com ações e deveres do Estado, sinalizando, no parágrafo único, sua potencialidade econômico-financeira.

Complementarmente, o Art. 14 daquela resolução condiciona a aprovação e a execução das atividades de extensão à viabilidade da obtenção dos recursos humanos, materiais e financeiros e à garantia da disponibilidade desses recursos. A fala da ex-gestora, associada aos relatórios e aos catálogos da extensão do período, ratifica o volume expressivo de cursos e atividades de prestação de serviços, realizados por docentes da Ulbra e outros profissionais externos contratados para o desenvolvimento de projetos financiados por entes públicos e

privados. Dias (2000, p. 31) define prestação de serviços como: “[...] atividades realizadas por solicitação da comunidade externa, como secretarias de estado ou municipais, fundações, sindicatos, empresas e outros”. O conceito apresentado delimita os principais parceiros no desenvolvimento e financiamento da extensão e, ao analisar-se o portfólio dos cursos ofertados no período, evidencia-se seu direcionamento “extramuros”, para públicos não universitários, em detrimento do significado acadêmico da extensão.

O estatuto da universidade corrobora a compreensão de “estender serviços”, como sinônimo de extensão e, na prática, a extensão reduzia-se a ações eventuais e esporádicas, com financiamento próprio ou de terceiros. O relatório do Conselho Federal de Educação ressalta, ainda, a sintonia universidade-sociedade, efetivada na extensão, principalmente mediante cursos e treinamentos, desenvolvendo-se em todo o complexo educacional da Celsp (mantidas da educação superior e da educação básica). O texto destaca a proposta de integração nacional, por meio dos centros educacionais nortistas, que viabilizam a troca de conhecimentos e de experiências, bem como estabelece, dentre as metas prioritárias, a ampliação das fontes de recursos para pesquisa e programas de extensão.

Na lógica de extensão como “difusão do conhecimento” (verticalizada), manifesta no Plano de Ação da Extensão (ULBRA, 1993), destaca-se o intenso trabalho com escolas, públicas e privadas, verificado no período, no que tange ao assessoramento pedagógico, à educação de adultos, à confecção de materiais didáticos e aos eventos de formação. É relevante também a oferta de cursos supletivos, o trabalho com idosos (Ulbrati), a prestação de serviços a órgãos públicos, bem como o investimento na promoção/difusão cultural (coros, grupos de dança e de teatro, recitais, festivais de talentos, exposições) e esportiva (esporte universitário e profissional).

Paulatinamente, outras ações foram integradas ao rol de atividades extensionistas, como cursos de línguas (Ilulbra), concursos literários, estágios e convênios; implantação do Supletivo de 5.^a a 8.^a séries, em convênio com o Centro Estadual de Ensino Supletivo; criação do

núcleo cultural; projeto esporte na Ulbra; grupo de teatro, grupo de danças gaúchas e alemãs e coral da Ulbra; núcleo de informática; orquestra de câmara da Ulbra; implantação da assessoria em assuntos internacionais, do Serviço de Assistência Jurídica Gratuita e a primeira participação no Projeto Rondon.

Na obra “Memorial: A Extensão na Ulbra”, registra-se a opção por construir uma identidade extensionista, a partir de “estruturar fazendo” e avaliar permanentemente, orientando-se pela questão: “De que maneira essa ação está contribuindo para a qualificação do ensino?” (ULBRA, 1997, p. 7). Mesmo sob a perspectiva de conexão extensão-ensino, na prática, a análise dos relatórios existentes denuncia atividades massivamente eventuais, complementares ao currículo e, quando da realização de projetos ou serviços especiais, com insignificante participação discente. A autossustentabilidade das ações é um critério reiterado nos documentos pesquisados e na fala da ex-gestora, e a busca de parcerias constituía um esforço permanente.

A indução de ações, junto aos centros e departamentos⁶⁵ e a articulação com a pesquisa no levantamento e diagnóstico de comunidades foram fatores que subsidiaram a estruturação dos projetos para atendimento às demandas existentes. Tais projetos, classificados em projetos permanentes da Coordenadoria de Extensão (esses com alocação anual de carga horária docente); cursos e programas com os centros e unidades; projetos conveniados com instituições públicas e com instituições privadas.

Nessa trajetória, o ano de 1993 marcou o início da descentralização das atividades extensionistas, expandindo-se à Guaíba, Gravataí, São Jerônimo, Ji-Paraná, Santarém e Palmas e, na sequência, aos demais *campi*, como um canal de integração universidade-comunidades e de difusão dos avanços técnico-científico-culturais. No mesmo ano, o Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas, em seu VII Encontro Nacional, discutia a delimitação de princípios e indicadores da avaliação da extensão, o que direciona o trabalho extensionista da Ulbra para o atendimento do marco regulatório.

⁶⁵ Estrutura administrativa adotada no período.

Observa-se que a instituição do Núcleo Cultural, em 1994, e, na sequência, o investimento na estruturação de grupos de teatro e dança, orquestra de câmara, corais, estiveram correlacionados à pauta de discussões do VI Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, sob a temática: “Universidade e Cultura”. Esse evento ocorreu de 21 a 25 de abril de 1992, em Santa Maria (RS), e recomendou a formação de *corredores culturais* para circulação da produção cultural entre instituições de ensino. O projeto Esporte na Ulbra, implantado no mesmo ano, também consta das recomendações daquele Fórum:

Transformar a universidade num espaço cultural onde tecnologias, experimentos, embates filosóficos e sociológicos, produções e apresentações artísticas, espetáculos, seminários e conferências, oportunidades de lazer diversificadas e vivência com a natureza, possam fazer parte permanente da vida da população interna e externa (FORPROEX, 2015).

Verifica-se que a concepção de extensão como projeção social está presente nos documentos analisados, e a ligação com o ensino e a pesquisa restringe-se a atividades extracurriculares, complementares ou de diagnóstico de demandas, que “contribuam com a qualificação profissional e ou pessoal do cliente” (DIAS, 2010, p. 10).

O Plano de Ação da Extensão, datado de 1999, evidencia a estruturação de sete programas de extensão comunitária (categorizados como atividades permanentes), nas áreas de saúde, educação, cultura e relações internacionais, conforme relacionado a seguir:

1. Saúde e Desenvolvimento

- 1.1 Universidade Solidária

- 1.2 Juventude Solidária

- 1.3 Saúde e Educação sem Fronteiras

- 1.4 Comitê de Ação da Cidadania

2. Saúde da Família e Comunidade

- 2.1 Saúde da Mulher

- 2.2 Saúde da Criança
- 2.3 Saúde do Adolescente
- 2.4 Saúde do Adulto
- 2.5 Saúde do Idoso
- 2.6 Saúde Mental
- 2.7 Saúde Ambiental e Ocupacional
- 2.8 Desenvolvimento Comunitário
- 3. Saúde Animal
- 3.1 Controle à Natalidade em Cães e Gatos
- 3.2 Expointer
- 3.3 Expoleite
- 4. Educação Continuada
- 4.1 Capacitação para Desenvolvimento Profissional
- 4.2 Treinamento em Serviço
- 5. Instituto Cultural
- 6. Instituto de Línguas da Ulbra - Ilulbra
- 7. Relações Internacionais (DIAS, 2010)).

Onze anos após seu reconhecimento como universidade, observa-se, no referido Plano de Ação, um esboço de institucionalização de ações permanentes, reflexo da interação com o Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas (FORPROEX). Essa reconfiguração é manifesta na meta do planejamento estratégico da extensão de 2001:

Cumprimento da função acadêmica e social de extensão na promoção de uma educação diferenciada e qualificada, caracterizada sob a forma de programas comunitários, onde acadêmicos de cada curso tenham oportunidade de relacionar a teoria com a prática ao longo do ano (ULBRA, 2001a).

A meta citada introduz a extensão como inovação acadêmica para uma educação diferenciada, apoiada em programas e projetos que oportunizem aos acadêmicos experiências concretas, em alinhamento à prática profissional e à filosofia educacional da instituição. Jezine (2010) anuncia essa tendência, que é coerente com o conceito do I Encontro do Forproex de 1987, e reafirmada no Plano Nacional de Extensão:

Na busca de superação da dimensão de prestação de serviços assistencialistas, a extensão universitária é redimensionada com ênfase na relação teoria-prática, na perspectiva de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, como oportunidade de troca de saberes (FORPROEX, 2010).

Os documentos dos anos subsequentes evidenciam o aprimoramento da sistematização da extensão institucionalizando-a por meio de políticas acadêmicas e, orientando-se por eixos que balizam todas as ações extensionistas (atividades permanentes e eventuais). A articulação com ensino e pesquisa é citada nos objetivos da extensão, constantes no PDI 2002-2007 (ULBRA, 2001c), superando-se a concepção de “canal de comunicação”. Todavia, contraditoriamente, reitera a concepção de socialização da produção técnico-científica, conforme consta no Regimento Geral, Art. 50. “[...] função universitária destinada a aproximar a comunidade acadêmica da sociedade, para repartir os resultados do ensino e da pesquisa, que assumem formas diferenciadas conforme a clientela-alvo” (ULBRA, 2001b).

A adoção de uma estrutura acadêmica integrada (composta pelas diretorias de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão), conforme apresenta o Regulamento e Diretrizes da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação⁶⁶ (ULBRA, 2004), não rompeu com o isolacionismo das

⁶⁶ Importante destacar que um rascunho impresso desse regulamento (assim como os relatórios, planos de ação, resoluções), com anotações a lápis e folhas soltas, foi localizado em 2015 (em uma mudança de sala da Diretoria de Assuntos Comunitários), apensado a relatórios de lançamento de carga horária de projetos comunitários. Dessa maneira, todo o processo descrito nos Capítulos 3, 4 e 5 do presente livro não teve essa referência prévia, visto que sequer consta disponibilizado na intranet, em documentos institucionais de 2004 – Resoluções ConsUn. Acredito que esse fato se justifique pelas sucessivas mudanças na gestão e o afastamento de muitos integrantes da equipe da extensão. Dessa forma, esse capítulo também tem um significado especial, para o registro do percurso da extensão na Ulbra, a partir de “achados”.

dimensões acadêmicas, conforme evidencia a fala da ex-gestora da extensão. Em relação à segmentação das atividades extensionistas, o referido regulamento mantém a classificação definida pela Resolução ConsUn 08/1989, reafirmada por Dias (2000), no livro “Caminhos da Extensão”, a saber:

- Atividades permanentes: programas comunitários; atendimento a demandas da comunidade (prestação de serviços especializados: atendimentos nas clínicas, centros profissionais, laboratórios, por exemplo) e, museus;
- Atividades eventuais: extensão empresarial (transferência de tecnologia; assessorias e consultorias; prestação de serviços tecnológicos); cursos e eventos (DIAS, 2010, p. 10).

Há incentivo à participação de alunos em atividades extensionistas, inclusive dos cursos de pós-graduação, “[...] uma vez que a atividade de extensão deve ser tratada como uma etapa da formação profissional do indivíduo” (ULBRA, 2004), observados os aspectos pedagógicos implicados. Ao mesmo tempo, as diretrizes financeiras do regulamento determinam que “todas as atividades de extensão deverão apresentar viabilidade econômica por meio de parcerias ou receita específica da atividade”. Conforme o documento, somente as atividades classificadas como permanentes (projetos) receberão alocação de carga horária docente. Na prática, o depoimento da gestora alerta para o protagonismo docente, nas ações eventuais e delineia a face de uma extensão mercantilizada, complementar, desarticulada da pesquisa e do ensino.

Em relação aos programas comunitários, são referidos como “ação da universidade, baseada em suas competências, junto à comunidade, realizando um trabalho de contribuição social” (ULBRA, 2004). Missão social da universidade e extensão confundem-se como sinônimos, espaço de interação teoria e prática, em que os acadêmicos refletem e desenvolvem seus princípios de cidadania, numa perspectiva de resposta aos compromissos institucionais com a sociedade, o que é compatível com os registros da Carta do V Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasi-

leiras, realizado em São Luiz (MA), de 12 a 14 de junho de 1991. Esse documento estabelece, dentre suas diretrizes:

Quanto às Diretrizes Políticas:

1. A política de extensão de cada universidade, no âmbito interno, deve propiciar a participação da comunidade universitária, privilegiando ações integradas com as administrações públicas, em suas várias instâncias, com as entidades da sociedade civil. Esta política deve respeitar o caráter da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois *a atividade extensionista expressa a função social da universidade* (FORPROEX, 2015).

Pesquisa nos relatórios sociais da Ulbra dos anos de 2001, 2003, 2004, 2006, 2007, 2008 e 2009 evidencia uma progressiva correlação entre as práticas extensionistas, a missão da instituição, a política/ações de responsabilidade social e sua contrapartida filantrópica. A extensão em massa por meio dos mutirões de atendimentos é a marca desse período. Tal equivalência é ratificada no PDI 2006-2016,⁶⁷ em que, dos 18 objetivos da Política de Responsabilidade Social nove relacionam-se à extensão e são focados na consolidação do trabalho nas regiões de inserção; no compromisso com a formação integral/cidadã e na transformação social; na prestação de serviços especializados e na promoção de extensão comunitária.

O documento referido delimita a proposta pedagógica “[...] como um processo de cultivo da mente e de interação social conduzido à participação plena, produtiva e crítica das pessoas na sociedade” (ULBRA, 2006, p. 35). A Política de Extensão, por sua vez, compromete-se com o equacionamento de problemas sociais, econômicos e políticos, com a articulação entre o saber científico e social, com a conjugação teoria e prática, com a formação ética e cidadã, e em seu décimo objetivo propõe “contribuir para a (re)definição do conceito de currículo de maneira a incorporar a extensão como atividade rotineira do discente” (ULBRA, 2006, p. 57).

Saliente-se que, conforme registros dos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, desde

⁶⁷ O documento guarda sobreposição temporal com o PDI anterior, nos anos de 2006 e 2007. Desconheço a justificativa.

1991, propunha-se “[...] a definição de mecanismos de operacionalização do processo extensionista nas estruturas curriculares, a fim de que a participação dos discentes em projetos e atividades de extensão seja computada na integralização curricular” (FORPROEX, 1991) como uma estratégia de institucionalização da extensão. O objetivo de incorporação da extensão ao currículo dos cursos de graduação na Ulbra, constante em seu PDI 2006-2016, reflete o alinhamento institucional à Política Nacional de Extensão (PNEX) e às discussões em curso nos Fóruns de Extensão.

Aponto que, no período 2006-2009, outra face da extensão revelou-se na Ulbra: a massificação da ação comunitária, apoiada em investimentos em prestação de serviços especializados e em projetos comunitários de grande mobilização social, promoção institucional e parcerias com entes públicos e privados. A chamada extensão comunitária era realizada por meio de Cursos Populares Enem, Esporte para todos, Mutirões Ulbra, Central de Atendimento ao Cidadão, Cursos Comunitários de Línguas, Mulheres em Construção, Telecentros Ulbra, Esporte e Lazer da Cidade, mobilizando milhares de pessoas, principalmente em Canoas. Algumas dessas ações, provenientes de parcerias governamentais, foram responsáveis pela captação de vultosos montantes financeiros, evidenciando sua intencionalidade implícita de obtenção de recursos.

Sintetizando a caminhada, os momentos marcantes da história da extensão da Ulbra, vividos no período 1972 a 2009, foram recontados brevemente neste capítulo, a partir dos registros e evidências a que tive acesso nessa “garimpagem institucional” e, na sequência, graças ao diálogo com alguns dos protagonistas que se dispuseram a fornecer informações. Poucos são os registros da atividade extensionista, realizada no período 2003-2009, sendo restritos, quase que exclusivamente, a relatórios sociais e aos registros no Sisdex.

Ao desafiar-me a compreender os processos de significação da extensão e sua relação com a identidade institucional, realço o legado da natureza confessional da instituição presente nos projetos desenvolvidos pela Pastoral em cada um dos *campi*/unidades e ligados a ativida-

des voluntárias e assistenciais essencialmente. De maneira ainda mais contundente, destaco os impactos da crise institucional e financeira; a influência das fontes de financiamento da extensão e seu consequente redirecionamento para atividades autossustentáveis e/ou com financiamento externo. O marco legal aplicável à educação superior brasileira e, em especial, à extensão ora configurando-a como conferências, cursos gratuitos para a população em geral, extensão rural, difusão cultural, prestação de serviços; ora sob censura do Estado e restrita a cursos, conferências e prestação de serviços de desenvolvimento; ora sob as modalidades de cursos, eventos, prestação de serviços, extensão tecnológica, programas e projetos.

A concepção de cursos, eventos e prestação de serviços encontra-se arraigada à gênese da extensão nas Faculdades Canoenses. A pesquisa documental de 1987-2009 ratificou as contradições de uma prática fundamentada na extensão de serviços e promoção de cursos e eventos, correlata ao ensino e à pesquisa e dissonante ao discurso institucional de indissociabilidade.

Sopesadas as contradições entre o alinhamento institucional, as políticas acadêmicas e as práticas extensionistas verificadas e considerando-se as diferentes “Ulbras” existentes (dada a complexidade institucional de uma instituição plural composta por uma universidade *multicampi*, centros universitários e institutos), a trajetória descrita manifesta coerência com as políticas educacionais vigentes naquele período, com os sentidos de extensão pautados nas cartas da Rede Nacional de Extensão em diferentes períodos e, preponderantemente, com os modelos de universidade francês e norte-americano sob a perspectiva da extensão e dos cursos de graduação.

Seguindo a sugestão de Hohmann (1997), parti de “como se fazia extensão na Ulbra” nesse período, expressão concreta da concepção vigente e ponto de partida para as reflexões que se sucedem no processo investigativo. Sob esta óptica, esta introdução descreve a polissemia presente nas concepções e práticas extensionistas que construiu ao longo do tempo distintos – e, por vezes, distantes – cenários, sentidos e lógicas de trabalho como veremos a seguir.

Além disso, a concentração majoritária da alocação de carga horária em projetos de extensão em Canoas alijou os demais *campi*/unidades dessa modalidade, restringindo sua atividade extensionista a atividades eventuais (oferta de cursos e realização de eventos), atividades curriculares (estágios/prestação de serviços nas clínicas multiprofissionais) e/ou à realização de consultorias, assessorias e outras atividades em caráter de projetos em parceria com entidades governamentais e não governamentais.



CAPÍTULO 4

A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EXTENSÃO sob uma perspectiva reconstrucionista

[...] o maior desafio da institucionalização da extensão universitária passa pela releitura das atividades acadêmicas para garantir que os projetos pedagógicos dos cursos universitários se adequem a essa exigência de indissociabilidade com a pesquisa e o ensino e a aproximação com os problemas sociais da nossa época. Esse desafio cabe a cada IES, que precisa ajustar a sua missão, identidade e particularidades à nova exigência (SILVA; CÂNDIDO, 2014, p. 43).

Aceito o desafio proposto por Silva e Cândido, nas páginas a seguir, apresento a caminhada da extensão da Ulbra rumo à implantação da política institucional relativa a programas e projetos de extensão. Meu relato⁶⁸ materializa as etapas percorridas, e meu objetivo é demonstrar a construção da política institucional de extensão como uma das bases para a proposta de reorientação do eixo pedagógico extensão-pesquisa-ensino-extensão. Cabe destacar a influência, predominantemente, do Plano Nacional de Educação (BRASIL, Lei 13.005, 2014), da participação docente nas distintas etapas do processo de discussão coletiva da política de extensão, da opção político-institucional por um modelo de universidade transformadora manifesto no PDI 2017-2022 (ULBRA, 2016a).

O ponto inicial foi minha integração à equipe da extensão com o objetivo de reestruturar o Sisdex, com ênfase no controle das ações ex-

⁶⁸ Divido meus registros em dois, sendo o Diário de Campo 1, referente à recuperação de anotações do período 2010-2014, constantes em papéis de trabalho e de arquivos digitais anteriores ao meu ingresso no doutorado; e o Diário de Campo 2, redigido no período 2015 a 2016.

tensionistas e redefinição de fluxos e processos.⁶⁹ Contudo, já na avaliação exploratória dos documentos da extensão⁷⁰ e dos registros do Sisdex, verifiquei que, previamente ao desenvolvimento e/ou adequação de um sistema informacional de registro, controle e estabelecimento de fluxos e processos, havia carência da institucionalização de uma política de extensão coerente com a Política Nacional de Extensão (PNEx). Foi o que afirmei ao Pró-Reitor e redimensionamos o escopo do projeto, ampliando a equipe, à qual integraram-se dois assessores de extensão e uma estagiária.

A minha incorporação à equipe da extensão ocorreu em um momento aflitivo e, por vezes, caótico, em que a Ulbra resgatava sua identidade institucional e perseguia seu reequilíbrio operacional, pressionada por contingências jurídicas, trabalhistas e financeiras. Consequentemente, muitas “extensões” coexistiam nos diferentes *campi* do Sul e Norte, evidenciadas pelos registros, mesmo que parciais, existentes no Sisdex. Para a consecução do trabalho de institucionalização de uma política de extensão, trabalhamos em ciclos, por vezes síncronos, conforme descrevo nas seções seguintes.

4.1 A RESSIGNIFICAÇÃO DA EXTENSÃO

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar” com este saber, os que habitam nesta (FREIRE, 2013a, p. 25).

Preconizar a extensão como um processo educativo requer a deposição de pré-conceitos históricos que a circunscrevam à transmissão de conhecimentos, invasão cultural, prestação/venda de serviços, assistencialismo. Prescinde da apreensão do alinhamento institucional e da compreensão das semânticas e das práticas consolidadas para o rompimento do que Freire (2013a, p. 24) designa como “equivoco gnosiológico da extensão”.

Para a superação desse suposto “equivoco”, inicialmente pautamos a discussão institucional dos sentidos e práticas extensionistas a

⁶⁹ Minha formação em Controladoria, com experiência em gerenciamento de projetos públicos e privados e em extensão, foi o critério para este convite, segundo me foi informado.

⁷⁰ Relatórios Sociais, sínteses das atividades extensionistas, apresentações, registros internos.

partir de uma preliminar imersão teórica da equipe da Extensão, tendo por principais referenciais Botomé (1996), Demo (2001), Faria (2001), Santos (2010), Tavares (2001), Nogueira (2005), Freire (2016), Pozzobon e Busato (2009), Sousa (2010), Silva e Rausch (2010). O marco legal aplicável (LDB, Sinaes, PNEx), as publicações da Rede Nacional de Extensão (Renex) e do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Educação Superior Comunitárias (ForExt) e os documentos institucionais⁷¹ (PPI, PDI, Relatórios Sociais, outros relatórios administrativos da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários).⁷² As diretrizes para a Extensão Universitária da ONU também compunham nosso material de apoio.

Eram momentos intensos. Intercambiávamos leituras e relatos de experiências, participávamos de eventos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras (FOR-PROEX) e de Fóruns/Salões de Extensão em outras instituições e, também, realizávamos visitas técnicas. A pluralidade de concepções e práticas *versus* o legado da massificação do trabalho comunitário dos “mutirões”, ainda muito presente na ação extensionista da Ullbra geravam focos de resistência, chegando a provocar conflitos no próprio grupo de trabalho.

Foram dias de aprendizados significativos, quando chegávamos a pontos comuns, mesmo que provisórios, ou, mesmo quando as diferenças pareciam intransponíveis, ampliávamos as discussões com a participação dos gestores da extensão (Coordenadora e Pró-Reitor). Paulatinamente os tensionamentos eram vencidos, a maior parte das vezes sob mediação dos gestores ou à luz da PNEx e dos exemplos de experiências de outras instituições. Concomitantemente às discus-

⁷¹ Confesso que desconhecia a Resolução ConsUn 08/1989, relatórios da antiga Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, PDIs anteriores a 2006, outros relatórios da Extensão ou Filantropia (“garimpei-os” apenas em 2015, a partir da reorganização de um “arquivo morto”). A extensão reestruturava-se a partir de um hiato temporal, sob a perspectiva das concepções em pauta, no grupo de trabalho, com vistas ao rompimento de um ciclo assistencialista e de sua afirmação como função acadêmica. Da mesma forma, a experiência extensionista do curso de odontologia (e sua sistematização) por não estar evidenciada nos registros do Sisdex também não foi considerada no início do processo.

⁷² Extinta em 2014, hoje integrada na Pró-reitoria Acadêmica, representada pelas Diretorias de Extensão e de Assuntos Comunitários.

sões teóricas, procedia-se um levantamento amostral dos registros dos projetos extensionistas no Sisdex. Entretanto, a incompletude/insuficiência do banco de dados (atendendo quase que exclusivamente às exigências mínimas de lançamento de carga horária), além da inexistência de um processo avaliativo institucionalizado, não permitiram o aprofundamento do diagnóstico proposto a partir desses registros.

Mesmo assim, a partir da análise dos registros, verificamos diferentes estágios e concepções de extensão nos *campi*/cursos. Em regra, objetivos acadêmicos imprecisos, reduzido número de discentes participantes e protagonismo docente no desenvolvimento das ações propostas foram as evidências da desconexão da extensão (por vezes, ainda distante de configurar-se como projetos) com a proposta pedagógica dos cursos, restrita à creditação de horas complementares. De outra forma, os números superlativos da “comunidade atendida”, constantes nos relatórios sociais, suscitavam dúvidas quanto à sua veracidade, ao mesmo tempo que evidenciaram a origem da cultura de atividades eventuais operacionalizadas por meio de “mutirões”.

Encontramos, ainda, repetições literais, ano a ano, dos registros de alguns projetos, inclusive sem nenhuma atualização de datas, cronograma, número de participantes, o que denotou a finalidade instrumental e meramente burocrática dos registros (critério para lançamento de carga horária, exclusivamente). Apesar da periodicidade anual, não havia um processo institucionalizado de seleção de projetos. As propostas renovavam-se continuamente, com carga horária pré-definida, de acordo com o teto orçamentário de cada *campi*.

A maior parte dos projetos cadastrados ratificava a concepção de extensão como a prestação, à comunidade, de serviços originários das atividades de ensino e pesquisa. Encontramos projetos de pesquisa cadastrados como projetos de extensão;⁷³ disciplinas práticas configuradas como projetos de extensão (com docentes duplamente remunerados); assim como atividades eventuais (cursos, palestras

⁷³ Não se tratava aqui de pesquisa na extensão ou pesquisa-ação, mas de projetos investigativos dissociados da atividade extensionista que, não tendo recebido carga horária nos editais da pesquisa, eram cadastrados como extensão para que os docentes fossem remunerados.

e congressos) cadastradas como projetos/atividades permanentes. Mais do que questões de sistematização/diferenciação das modalidades e conhecimento em metodologia de gerenciamento de projetos, os dados analisados demonstravam, a princípio, que a extensão estava relacionada a ajustes de carga horária docente, sem uma normatização adequada, sem controles efetivos, sem fluxo de aprovação ou processo avaliativo estabelecidos.

A inexistência de registros em alguns *campi*, por seu turno, alertava para a concentração de “horas autorizadas”⁷⁴ em Canoas, ora por uma estratégia de economia orçamentária com a suspensão de projetos nos referidos *campi*, ora pela inexistência de propostas de ações extensionistas permanentes. Distante de sua dimensão acadêmica, os registros evidenciavam uma imprecisão conceitual entre extensão e responsabilidade social; responsabilidade social e filantropia.

Observavam-se atividades “extramuros” relacionadas à transmissão, ao messianismo, concepção aderente às discussões freireanas no ensaio intitulado *Extensão ou Comunicação?* Comparativamente ao trabalho do agrônomo narrado na obra citada, na semântica da extensão na Ulbra também estavam implícitas as ações de levar, transferir, entregar, comunicar, estender conhecimentos, prescrever, intervir, atender a demandas,⁷⁵ assistir e promover (verbos preponderantes dos objetivos dos projetos registrados) como marca reprodutora da acepção bancária de educação.

Sob a forma de serviços sociais (projetos) ou sob a configuração de venda de serviços (atividades eventuais), a extensão não mantinha vínculos com o ensino e a pesquisa. A superação do equívoco assistencialista e ou comercial e a promoção da dimensão acadêmica da extensão manifesta nos documentos institucionais, exigia-nos, como equipe da extensão, questionarmos as concepções e as práticas existentes, com vistas a estabelecermos um marco regulatório que fundamentasse um “quefazer acadêmico-extensionista”. Partimos dos estudos de Botomé (1996, p. 79):

⁷⁴ Categoria orçamentária de enquadramento da carga horária da extensão.

⁷⁵ Ligadas a políticas públicas/parcerias governamentais e captação de recursos externos.

As questões que sem dúvida podem proliferar, trazem à reflexão uma consideração fundamental: a existência e o papel da extensão universitária só poderão ser esclarecidos e entendidos com o correspondente esclarecimento dos aspectos que podem constituir o relacionamento entre a Universidade e a sociedade. É essa a informação mais importante: um delineamento sobre como pode ou deve ser a relação entre a Universidade e a sociedade. Não como uma prescrição, mas considerando a natureza da instituição, sua especificidade e características, como um delineamento de formas ou perspectivas sobre qual a melhor forma de realizar o papel da Universidade na construção da sociedade onde se insere.

Norteados pelo conceito de extensão como processo educativo, cultural e científico alicerçado na sua indissociabilidade com as demais dimensões acadêmicas, orientados pelo compromisso de transformação social e considerando as contradições verificadas no levantamento amostral realizado, estruturamos um roteiro de entrevistas para dialogarmos com coordenadores de extensão e de cursos de graduação e professores. Objetivávamos compreender as concepções e práticas extensionistas, mapear os fluxos operacionais existentes e identificar os critérios de seleção/aprovação de projetos nos *campi*. A integração (ou não) da ação extensionista aos projetos pedagógicos dos cursos e sua interlocução com a realidade social do entorno também estavam pautadas nas entrevistas, além do conhecimento docente acerca da PNEx.

Foram entrevistados seis coordenadores de extensão, representando unidades do Sul e Norte,⁷⁶ oito coordenadores de curso das unidades do Sul (definidos pelo critério de acessibilidade), dez professores da unidade de Canoas e um assessor de extensão. A amostragem foi intencional, considerando unidades com maior e menor número de projetos por região;⁷⁷ coordenadores de cursos com relevante trabalho extensionista ou inexistente; professores com e sem experiências extensionistas registradas, de forma paritária.

⁷⁶ Nessa etapa, trabalhamos (equipe da extensão) com o universo de todas as mantidas situadas no Rio Grande do Sul, no Amazonas, em Tocantins, em Goiás, no Pará e em Rondônia.

⁷⁷ Na época, trabalhávamos com a regionalização sul e norte. Sul englobava os *campi* gaúchos e Norte as unidades do centro-oeste e norte brasileiros, exceto polos EAD, pois, naquele momento, não tínhamos experiências extensionistas na modalidade de programas/projetos.

A aparente “auditoria”, dado o ineditismo do trabalho, causou estranheza aos coordenadores e docentes, tendo em vista o momento de reestruturação que a instituição vivia. Tal situação era agravada por eu ser uma desconhecida do grupo. O constrangimento inicial exigiu que a iniciativa fosse mediada pelos assessores de unidades externas e de extensão de Canoas (este último responsável pelo lançamento de carga horária de todas as unidades). Avalizada por ambos, os contatos efetivaram-se com agilidade.

As entrevistas eram realizadas por telefone, presencialmente e, por vezes, no local de desenvolvimento dos projetos. O elenco de exemplos contemplava a promoção de atividades formativas em escolas (palestras, oficinas, testes vocacionais/orientação profissional); a oferta de oficinas remuneradas (atividades físicas diversas, cursos de línguas, aulas de informática, dança ou de pintura, por exemplo); os serviços de assessoria, consultoria a empresas e entidades do terceiro setor; e a gestão de espaços museológicos (atividades protagonizadas pelos docentes com alguns alunos voluntários, bolsistas ou estagiários). Projetos com a participação de estagiários dos cursos de licenciaturas (supervisionados por docentes) em cursos para alunos carentes (línguas, informática e preparatório Enem), além de projetos especiais, em parceria com entes públicos e privados (captação de recursos via editais ou convênios) eram destacados pelos docentes, dada a expressividade da participação comunitária.

Nos relatos, a massiva participação discente restringia-se aos atendimentos jurídicos e em saúde humana e animal (normalmente vinculados a disciplinas práticas/estágios), além das atividades do Dia da Responsabilidade Social.⁷⁸ Os coordenadores dos cursos envolvidos nos referidos projetos, ao serem questionados acerca das atividades de extensão de seu curso, normalmente referiam à programação de cursos e eventos, a maior parte dissociada dos projetos cadastrados. Ao insistirmos sobre a manifestação sobre os projetos de seus cursos,

⁷⁸ Ainda hoje, ao falar em extensão com diferentes docentes, sou surpreendida com a relação com as atividades do Dia da Responsabilidade Social (campanha nacional promovida pela Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior - Abmes).

elas eram superficiais, sempre relacionando “ao projeto do professor x” e pedindo-nos que conversássemos com o docente responsável, “que saberia nos explicar melhor”. No tocante à vinculação da extensão aos projetos/proposta pedagógica dos cursos, a resposta era pontual, “está presente nas horas complementares”.

Ao dialogarmos com docentes ou coordenadores de cursos sem projetos cadastrados, invariavelmente sua concepção e experiência em extensão restringia-se à oferta de cursos livres. Eles reportavam os esforços para viabilizar financeiramente tais cursos de complementação curricular (ponto de equilíbrio/número mínimo de alunos por turma), voltados, quase que em sua totalidade, ao público acadêmico. Além disso, elencavam as palestras, semanas acadêmicas e aulas magnas que organizavam em conjunto com os centros acadêmicos, quando existentes.

Ratificadas as hipóteses do levantamento amostral do Sisdex nas entrevistas realizadas (concepção de extensão restrita à prestação de serviços, a cursos e eventos⁷⁹ essencialmente; objetivos acadêmicos imprecisos/desconexão das atividades extensionistas com a proposta pedagógica dos cursos, protagonismo docente no desenvolvimento das ações propostas/reduzido número de discentes participantes), enviamos uma experiência-piloto avaliativa na extensão de Canoas.

O grupo de trabalho elaborou um formulário, e cada um de nós visitamos os projetos de extensão em desenvolvimento no primeiro semestre de 2011. A divisão da tarefa avaliativa deu-se por área de aderência de formação de cada um dos membros da equipe (sempre que possível). O objetivo do grupo foi conhecer a totalidade das práticas realizadas em Canoas e efetivar a primeira autoavaliação dos projetos, a partir de um questionário aberto, composto de perguntas acerca dos objetivos, metodologia de trabalho, aprendizagens/resultados e participação discente (a ser preenchido e assinado pelo docente coordenador do projeto). Um terceiro objetivo não era anunciado, o contingenciamento da carga horária de extensão e a necessidade, assim entendida

⁷⁹ Aderente à influência da concepção norte-americana de extensão, incorporada à prática universitária como prestação de serviços sob a forma de cursos práticos, conferências e serviços técnicos e assistenciais.

pelo grupo, de adoção de rigorosos critérios para a realização do corte orçamentário exigido.

Semanalmente, as avaliações realizadas eram discutidas e enumeradas suas contradições e equivalências, no que concerne à PNEx e aos projetos pedagógicos dos cursos, ao mesmo tempo em que observávamos as dificuldades docentes na formulação e execução dos referidos projetos.⁸⁰

Na discussão de hoje, tivemos surpresas maravilhosas e outras, preocupantes. Alguns projetos, cuja “forma” deixava a desejar, considerando os registros disponíveis, manifestaram uma essência acadêmico-social alinhada aos seus cursos. Outros, ao contrário, eram projetos inconsistentes, projetos “de propriedade e protagonismo docente”. Ainda, projetos com dupla ou tripla remuneração docente (pela extensão, pela pesquisa e pelo ensino), ora desenvolvidos dentro de disciplinas práticas, ora sistematizados para “abrir campos de estágio supervisionado”, ou configurados para a supervisão de trabalhos de conclusão de curso. Projetos para a realização de mera comunicação dos resultados da pesquisa, através de congressos, radiodifusão, organização de publicações e de cursos eventuais também foram identificados, descaracterizando a natureza da modalidade projetos. Ainda, após várias tentativas de “visita avaliativa”, constatamos projetos inexistentes/descontinuados (DIÁRIO DE CAMPO 1, maio 2011).

A partir do levantamento amostral e da autoavaliação realizados, concluímos que a ação extensionista originava-se da iniciativa e da experiência de alguns professores, especialmente das áreas da saúde e das licenciaturas. Vale ressaltar, todavia, que os projetos desenvolvidos ainda se mostravam distantes de uma efetiva articulação com a proposta pedagógica dos cursos, com mínima participação discente (à exceção dos projetos vinculados a disciplinas de prática profissional/estágios) e inexpressiva retroalimentação extensão-pesquisa (aquém do proposto pelos documentos institucionais). Observou-se, contudo, uma tênue relação extensão-pesquisa, visto que os cursos de graduação, que mantinham projetos de extensão, também apresentavam projetos pesquisa, em sua maioria, mesmo que sob temáticas diversas e participação de diferentes docentes. Coordenadores e docentes entrevistados não de-

⁸⁰ Infelizmente, não formalizamos atas das reuniões de trabalho. O registro foi feito como diário de campo pessoal, a partir das minhas anotações.

monstraram conhecimento da PNEx (salvo do Curso de Odontologia) e o registro das ações (algumas sequer enquadravam-se como atividades permanentes – projetos) observava critérios de remuneração docente.

A confirmação de nossas hipóteses preliminares revelou o árduo trabalho que tínhamos pela frente, com vistas a transpor as perspectivas: assistencialista, de prestação/venda de serviços, de protagonismo docente, de atividades esporádicas e periféricas ao currículo, consagradas nas práticas extensionistas. As controvérsias, inicialmente verificadas entre os integrantes da equipe da extensão, refletiam as contradições desveladas na análise dos registros e práticas existentes.

O diagnóstico da atividade extensionista da Ullbra naquele período manteve coerência com o apontamento de Jezine (2010) de que as raízes da extensão ainda estão presentes na prática atual extensionista. A autora refere que a abordagem teórica que defende a extensão como função acadêmica da universidade parte da crítica à extensão voltada a atividades eventuais assistemáticas ou à prestação de serviços em uma perspectiva assistencialista ou mercantil. Seu redimensionamento com ênfase na relação teoria-prática, universidade-sociedade e troca de saberes se opõe à subalternidade e marginalidade curricular da extensão e propõe sua integração à dinâmica pedagógica do processo de formação e produção do conhecimento. Sintetiza Jezine (2010):

A confirmação da extensão como função acadêmica da universidade não passa apenas pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, mas implica sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento. Tarefa que se torna desafiante para a extensão, pois sem ter a função específica do ensino deve ensinar, sendo elemento de socialização dos conhecimentos. E sem ser pesquisa, deve pesquisar para buscar os fundamentos das soluções dos problemas da sociedade.

Compactuava com Jezine e, apesar das inúmeras dúvidas, restrições e tensões inerentes ao processo em curso, nas discussões no grupo de trabalho, insistia que não estávamos inovando, apenas implementando o que já estava formalizado na proposta pedagógica da Ullbra: um

projeto de universidade comprometida socialmente.⁸¹ Isso nos exigia a institucionalização da política de extensão a partir de uma mudança cultural lastreada em:

- (a) ressignificação da extensão como ação educativa;
- (b) estratégia de vinculação território-universidade;
- (c) institucionalização de programas coerentes com as realidades regionais e com a proposta de formação dos cursos de graduação;
- (d) formação docente em extensão, com ênfase em programas e projetos;
- (e) integração extensão-ensino;
- (f) articulação extensão-pesquisa;
- (g) definição de papéis e atribuições, fluxos e processos, controles internos, governança;
- (h) estruturação de uma arquitetura informacional, que atendesse às necessidades gerenciais das atividades extensionistas, bem como aos indicadores do Sinaes, Censo da Educação Superior,⁸² Relatórios Sociais e do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (BRASIL, Projeto de Lei 8.035, 2010⁸³).
- (i) formalização de processos avaliativos (coordenações, docentes, discentes);
- (j) fomento a jornadas de discussão e a publicações extensionistas.

Da etapa empreendida, o grupo de trabalho concluiu pela necessidade de ampliar as discussões e o interconhecimento das experiências extensionistas, condição essencial à definição de um conceito norteador de extensão. O ponto de partida para tais discussões foi a concepção de extensão vigente na PNEx, cujos pontos-chave reiteravam a

⁸¹ Sempre tinha em mãos o PDI, de forma a reafirmar a todo instante nossa missão, visão e valores, além das políticas acadêmicas.

⁸² Mesmo que, naquele período, o Censo tivesse suprimido as atividades extensionistas, optamos por contemplá-lo no desenho da arquitetura informacional.

⁸³ Embrião da Lei 13.005/2014.

dimensão acadêmica da extensão, indissociável do ensino e da pesquisa, seu caráter interdisciplinar, cultural, científico e político como elo dialógico universidade e sociedade.

A equipe da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, coerente com a Política de Extensão constante no PDI 2006-2016, estabeleceu, como diretriz do trabalho a ser realizado, o redimensionamento do papel e objetivos da extensão, reafirmando a aspiração de consolidá-la como dimensão acadêmica integrada à proposta de formação dos cursos de graduação (projetos pedagógicos) e articulada à vivência científica e social dos acadêmicos. Reafirmava-se a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e entre universidade-comunidade, como referenciais fundantes para a formação de profissionais cidadãos, conforme a política de extensão da Ulbra vigente no período:

b.5.5. Extensão

Tem-se hoje como princípio que para a formação do profissional cidadão é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente ou para referenciar sua formação com os problemas que profissionalmente irá enfrentar.

A Extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a Universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da sociedade civil, possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia, cada vez mais, junto à sociedade, como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes (ULBRA, 2006, p. 55).

O redimensionamento da extensão na Ulbra, sob uma perspectiva acadêmico-social,⁸⁴ constituiu a inovação do processo em curso. Objetivava-se, outrossim, sua legitimação como campo de diálogo, problematização, produção e aplicação de saberes; portanto, como um espaço curricular de aprendizagens com ampla participação discente.

⁸⁴ Acadêmico porque integrada os objetivos/competências de formação acadêmica; social porque alinhada a objetivos/demandas comunitárias e políticas públicas. A ordem dos termos tem como intencionalidade o destaque à dimensão acadêmica da extensão como fundamento da práxis extensionista. Quer seja, a Extensão como um espaço de aprendizagem, de criação de conhecimentos a partir do diálogo homens-homens e homens-mundo. Portanto, ações extensionistas realizadas por alunos sob orientação docente.

Ao mesmo tempo, a instituição reafirmava seu compromisso⁸⁵ com a formação integral, numa perspectiva institucional cristã, ética e crítico-reflexiva, e, nesse sentido, a extensão emergia pelo seu potencial interdisciplinar de oportunizar espaços de aprendizagem teórico-práticos, integrados à realidade histórico-social.

4.2 TERRITORIALIZAÇÃO

Territorializar a universidade implica, então, pensá-la em relação com e atravessada pelos problemas sociais e pelos saberes como frutos de lutas pela transformação e libertação, desprezando, definitivamente, aquele modo de considerá-la um lugar de onde se irradia a denominada “alta cultura” (HUIDOBRO et al., 2015, p. 37).⁸⁶

De forma síncrona à ressignificação da extensão, trabalhávamos a etapa de territorialização da universidade, sob a perspectiva de uma leitura de indicadores (sociais, políticos, econômicos, culturais), que subvertesse o sentido “dentro-fora” das ações extensionistas e a ideia de centralidade do conhecimento pela universidade. Inicialmente, falávamos em reconexão universidade-comunidade,⁸⁷ e, na sequência, adotamos o conceito de território/territorialidade, em sentido mais amplo, contemplando a superfície/espço onde se desenvolve a ação coletiva de organizações sociais e governamentais, empresas de todos os portes, movimentos sociais, comunidades em geral, e se estabelecem relações/vínculos comunitários.

Constituiu-se em um planejamento regional, a partir da delimitação geográfica de inserção de cada um dos quinze *campi* e do estu-

⁸⁵ Manifesto nos objetivos, geral e específicos, do PDI 2006-2016 (ULBRA, 2006, p. 93).

⁸⁶ Tradução livre do original: “*Territorializar la universidad implica, entonces, persarla em relación com y atravesada por las problemáticas sociales y los saberes como frutos de luchas por la transformación y la liberación, des-plezando definitivamente aquel modo de considerarla como um enclave desde el que se irradia la denominada “alta cultura”*”. Em 2015, três anos mais tarde à etapa aqui relatada, tive acesso à obra intitulada *Universidad, Territorio y Transformacion Social: Reflexiones en Torno a Procesos de Aprendizaje en Movimiento*, onde encontrei a definição objetiva de territorialização, aqui citada.

⁸⁷ Nas discussões preliminares analisávamos a distinção entre os termos sociedade e comunidade. A opção pelo termo comunidade deu-se a partir das reflexões de Morais (1995) no livro *A universidade desafiada*, que define as relações societárias como impessoais, caracterizadas por acordos racionais de interesses, enquanto as relações comunitárias são marcadas por laços identitários, e caracterizam-se por relações afetivas entre seus membros.

do-diagnóstico dessas regiões, com vistas a orientar as ações extensionistas.⁸⁸ Meu embasamento nessa proposição lastreava-se nos estudos freireanos de “problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens”, e possibilitar que eles aprofundem sua tomada de consciência da realidade (FREIRE, 2013b). Para isso, o primeiro passo foi a definição, pelos diretores, da abrangência territorial de seu *campus*, com vistas ao estabelecimento de regiões de planejamento. Uma segunda projeção foi solicitada, de forma a mapear as potencialidades ou intencionalidades de inserção territorial.

Mediados alguns sobreamentos geográficos (Cachoeira do Sul e Santa Maria; *campi* da Região Metropolitana de Porto Alegre), para cada *campus*, foram elaboradas duas planilhas, com indicadores secundários (sociais, geopolíticos, econômicos, ambientais e culturais), utilizando-se de informações do Censo 2001,⁸⁹ Fundação Estadual de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul (FEEE), Portal Objetivos do Milênio, Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios – IBGE, Indicadores do DataSus, dados do Ministério da Educação, de perfis municipais do IBGE e da Confederação Nacional de Municípios, e de *sites* dos respectivos municípios. As referidas planilhas foram preenchidas, a partir dos dados secundários, e encaminhadas aos respectivos diretores, para validação/ajustes, bem como para a inclusão de entidades parceiras ou potencialmente parceiras, públicas e privadas.

Nosso objetivo preliminar nesta etapa foi reconhecer as regiões de inserção para estabelecermos as primeiras diretrizes do trabalho extensionista, considerando: as relações sociais e políticas – seus interesses, demandas e necessidades, a partir da análise dos dados/indicadores coletados e dos projetos pedagógicos dos cursos, o mundo do trabalho, as entidades parceiras e as potencialmente parceiras, a vinculação institucional existente ou potencial.

O reconhecimento territorial foi um momento decisivo para a compreensão das especificidades regionais e para o envolvimento dos

⁸⁸ Como Mestre em Desenvolvimento Regional, entendia que o estudo do território naturalmente consistia em fundamento basilar para a definição de políticas institucionais.

⁸⁹ Ainda não tínhamos disponíveis os dados do Censo 2010.

diretores e coordenações, no processo de ressignificação da extensão, articulada com suas regiões. Uma leitura de cenários “de fora para dentro” e de “dentro para dentro”,⁹⁰ foi um aprendizado de escuta e de reestabelecimento de conexões inter e intrainstitucionais. No decorrer do estudo-diagnóstico, vivenciamos uma “reconciliação entre as Ulbras” no âmbito da extensão de sul a norte e os primeiros passos no sentido do direcionamento a uma extensão rizomática.

Muitas foram as dificuldades nesse processo: dados censitários desatualizados, dificuldades de acesso a informações dos municípios das Regiões Norte e Centro-Oeste e nosso desconhecimento (da equipe da extensão de Canoas) de suas realidades/culturas. Tais obstáculos foram vencidos pelos vínculos dos diretores com suas comunidades e suas preciosas contribuições. E, se inicialmente sentimos um “estranhamento” de direções e coordenações, quando da realização dos contatos por telefone ou teleconferências (pois não nos conhecíamos pessoalmente), a pauta extensão *versus* região e a proposta de uma escrita colaborativa da política institucional constituíram o vetor de concertação, dada a lacuna, reciprocamente sentida, de orientação do trabalho coletivo.

Dos quinze *campi* presenciais, apenas dois gestores não participaram ativamente. Dentre as principais hipóteses levantadas: volume de trabalho; desconhecimento da relevância do trabalho em curso; insuficiente entendimento do sentido e do trabalho da extensão e suas potencialidades; sentimento de invasão à jurisdição administrativa. Não conseguimos aprofundar a averiguação das hipóteses elencadas, mas registramos como ameaças ao escopo do trabalho em desenvolvimento.

A sala de reuniões da coordenação da extensão foi transformada em um laboratório improvisado, com as paredes “decoradas” pelos diagnósticos territoriais dos quinze *campi* (planilhas impressas em folhas A3). A realidade das regiões era discutida e revisitada pelo grupo de trabalho, na tentativa de, metodologicamente, estabelecer perfis, conexões e especificidades, que constituiriam os fios condutores da política institucional. Nossas diretrizes provisórias e dúvidas eram re-

⁹⁰ Quando refiro de “dentro para dentro”, relaciono ao movimento de autorreconhecimento institucional, de rompimento de casulos institucionais.

lacionadas em um quadro branco, sendo continuamente atualizadas. A experiência extensionista acumulada – síntese da etapa de ressignificação – foi cotejada com os estudos realizados, alicerçando as análises e constituindo subsídios fundamentais ao propósito do trabalho.

Mais do que uma leitura e análise objetiva de cenários, a etapa de territorialização da extensão na Ulbra significou um importante processo de interconhecimento institucional. Aos poucos, verificávamos as estruturas administrativas existentes e “descobríamos” órgãos e núcleos trabalhando de forma desarticulada e, por vezes, sombreada. Outras vezes, visualizávamos a harmonização de esforços que potencializavam ações nem sempre registradas nos relatórios recebidos. Relacionávamos o diagnóstico realizado para as diversas ações em curso, em que resgatávamos a história de cada um dos *campi*. Refletíamos sobre os resultados obtidos e, cada vez mais, compreendíamos que o avanço do trabalho prescindia da conjugação de esforços coletivos de todos os *campi*. Apesar de todos os recursos de comunicação, bancos de dados, planilhas-diagnóstico, carecíamos de visitas *in loco*. As restrições financeiras não permitiram esse investimento e seguimos em frente.

Simultaneamente, aprofundávamos o estudo das políticas públicas aderentes aos indicadores de cada região, dos documentos da PNEx e da Rede Nacional de Extensão (Renex), do Sistema de Extensão das Universidades Federais (Siex), bem como buscávamos, sem êxito, experiências similares de institucionalização da extensão, na escala da Ulbra (considerando os aspectos: capilaridade dos *campi*, número de alunos, modalidades de ensino etc).

As discussões têm sido profícuas, ricos aprendizados que perpassam a pluralidade de “cenários” e a “unidiversidade”⁹¹ de experiências. Aos poucos vamos delineando os mapas conceituais e situacionais que constituirão nossos alicerces e, se de um lado o desafio nos causa calafrios pela sua envergadura, de outro, o apoio de nossa Coordenação e do Pró-Reitor, associado ao comprometimento das coordenações de extensão nos encoraja. Aos poucos a equipe amadurece como um “time” de trabalho (apaixonados que somos pela extensão)

⁹¹ A universidade e sua diversidade de experiências extensionistas, dada sua capilaridade, é sintetizada no conceito de unidiversidade. Conceito proposto pela autora.

e as discussões ocorrem com fluidez, estabelecendo-se valiosos laços de confiança recíproca. Esse capital social é inestimável para a consecução do projeto institucional (DIÁRIO DE CAMPO 1, set. 2011).

Resultaram concretamente, dessa etapa, o mapeamento e o diagnóstico das regiões, como pré-requisitos para a delimitação de programas institucionais de inserção e integração regional. A mudança do perfil da extensão na Ullbra, associada à limitação de recursos financeiros, exigiu o estabelecimento de eixos prioritários, de atuação de acordo com a fotografia de cada região. Vale ressaltar, contudo, que esses referidos eixos deveriam estar interconectados ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), às Políticas Acadêmicas e aos projetos pedagógicos dos cursos, e, ainda, guardar aderência à PNEx, moldando, substancialmente, a extensão na Ullbra.

Assim, o que designamos como processo de territorialização teve por objetivo inicial o diagnóstico regional dos *campi*, com vistas ao estabelecimento de linhas de ação, configuradas em uma matriz programática institucional. Ao analisar a trajetória empreendida, contudo, considero que os resultados mais importantes foram o autoconhecimento dos *campi* e a construção de um sentido de unidade institucional, bem como o estabelecimento de uma rede colaborativa da extensão, condições fundamentais para a institucionalização e sistematização da extensão, etapas subsequentes.

4.3 INSTITUCIONALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO

A institucionalização da prática extensionista, na medida em que reduz a distância que atualmente separa a atividade acadêmica dos interesses concretos da população, deve ser visualizada como um instrumento básico da recuperação da função social da universidade e restauração de sua credibilidade (FORPROEX, 1987).

Após o levantamento amostral dos registros do Sisdex, das discussões dos sentidos e práticas de extensão e da delimitação de uma perspectiva acadêmico-social a balizar nosso trabalho, seguido da “leitura das regiões” de inserção territorial e do movimento de convergência institucional em um trabalho em rede, dedicamo-nos à leitura dos

projetos pedagógicos dos cursos de graduação de cada um dos *campi* buscando estabelecer relações com as sínteses produzidas.

Excluímos os cursos em processo de extinção do universo investigado. Segmentamos as leituras, partindo dos cursos presenciais comuns a todas ou a mais de uma unidade (educação física, pedagogia, direito, administração, psicologia, serviço social, por exemplo). Nosso foco era avaliar os objetivos dos cursos, os dados obtidos na etapa de territorialização, sua justificativa e a relação locorregional com o perfil do egresso, bem como o referenciamento da extensão nos projetos pedagógicos.

Buscávamos inter-relações, sentidos e práticas de extensão, contidos (ou não) na proposta de formação acadêmica. Foi um incomensurável aprendizado para o grupo de trabalho, período em que discutíamos a conexão dos cursos de graduação, prevista ou potencial, com a região de abrangência da instituição, com os projetos/atividades de extensão existentes, com os demais cursos ofertados no *campus* e entre *campi*. Procurávamos nexos, vínculos, singularidades, práticas (ou possibilidades) interdisciplinares e interprofissionais.

Constatamos a heterogeneidade dos projetos pedagógicos (estrutura e proposta de formação), mesmo nos chamados “cursos homônimos”, característica ainda mais evidente entre modalidades de ensino, presencial e EAD. Em relação à extensão, ela estava fortemente relacionada, quando não exclusivamente, às horas complementares e atividades eventuais. E, mesmo nos cursos que mantinham um histórico de projetos de extensão (saúde e educação), não se observavam interconexões extensão-curriculo, o que ratificava sua marginalidade ao eixo pedagógico. No tocante à interação pesquisa-extensão (por intermédio de linhas de pesquisa e de extensão, por exemplo), a relação era inexistente.

Dessa imersão, depreendeu-se que a extensão estava insuficientemente referenciada nos projetos pedagógicos, citada, quase que exclusivamente, no rol de alternativas de atividades complementares, como mera opção de creditação curricular, por meio de cursos, eventos e ações esporádicas de caráter voluntário, principalmente. Realiz-

zada a análise dos projetos pedagógicos, suas conclusões foram comparadas ao estudo preliminar dos projetos de extensão do período de 2004-2011 (como insumos, foram usados os relatórios sociais de 2004 a 2006 e os registros do Sisdex de 2007 a 2011). Cotejamos, ainda, os diagnósticos regionais com as ações/projetos extensionistas realizados; buscamos dialogar com entes públicos e parceiros locais (mapeando atuais e potenciais)⁹² e, ainda, inventariamos a infraestrutura de cada *campi* a partir de planilhas descritivas e fotos.

Nosso esforço configurou-se em definir programas que orientassem as ações extensionistas estreitamente conectados à missão institucional, à realidade territorial, ao perfil de formação dos cursos, à efetividade (e possibilidades reais) de financiamento da extensão, ao marco legal da educação superior e da PNEx. Importante destacar que a participação em fóruns de extensão e, em especial, no Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social, sediado pela Ulbra, em outubro de 2011, enriqueceu nossa trajetória e inspirou novas reflexões.

Após inúmeros exercícios de categorização, delimitamos onze programas de extensão: Acessibilidade; Ações Culturais e Artísticas; Comunicação, Mídia e *Marketing*; Desenvolvimento Regional; Educação e Formação Profissional; Gestão Pública e Institucional; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Memória Social e Patrimônio Cultural; Qualidade de Vida e Saúde; Tecnologia, Produção e Inovação; e Violência e Direitos Humanos.

A partir da definição dos programas institucionais, aos quais se vinculariam todas as demais modalidades extensionistas (projetos, cursos, eventos, prestação de serviços), iniciamos a terceira etapa intitulada Sistematização da Extensão. Foram esboçados os procedimentos técnicos que subsidiariam a arquitetura informacional da extensão aderente: à PNEx; às políticas acadêmicas institucionais; aos

⁹² Esse esforço de diálogo interinstitucional de forma direta restringiu-se a Canoas e região metropolitana de Porto Alegre, dadas as restrições orçamentárias. Nos demais *campi*, deu-se por iniciativa das coordenações de extensão e suas respectivas direções, identificando os parceiros existentes ou potenciais na planilha de territorialização.

fluxos operacionais – submissão, aprovação, vinculação de alunos, avaliação, certificação, lançamento de carga horária docente; às necessidades do Censo Educacional; ao Sinaes; às demandas da gestão/relatórios. Nessa etapa, adotou-se como referenciais as obras “Extensão Universitária: organização e sistematização” (FORPROEX, 2007) e “Sistematização de Experiências: teoria e prática para outros mundos possíveis” (JARA, 2012).

Com o objetivo de criação de um banco de dados⁹³ padronizados para registro, gerenciamento e avaliação da experiência extensionista de todas as mantidas da Aelbra, adotamos, além da categorização dos onze programas pré-definidos na etapa de institucionalização da extensão, linhas (53), sublinhas (154) e áreas temáticas (8) da Extensão, classificação dos projetos – comunitários, vinculados a disciplinas, voluntários, prestação de serviços, pastoral, cultural, – e eixos temáticos institucionais da pesquisa (18).

O sistema é provido de informações por meio de um formulário eletrônico de cadastramento de projetos disponível via *web* aos docentes, contemplando, além dos dados supracitados, os campos de preenchimento: *campus*/unidade, cursos participantes, caracterização do público participante e forma de participação, de forma a ampliar as ferramentas de busca dos relatórios gerenciais. Além dos campos com pré-cadastro relacionados,⁹⁴ o referido formulário contempla campos-texto como: título, resumo, objetivo(s) acadêmico(s), objetivo(s) comunitário(s), componentes curriculares relacionados/disciplinas; justificativa, descrição da comunidade participante, metodologia de trabalho, bibliografia, informações complementares, cronograma quinzenal de atividades e respectivas metas – qualitativas e quantitativas, equipe do projeto (docente, discente, comunidade externa, técnicos-administrativos), produção acadêmica e/ou produção técnica prevista, quantificação do público participante estimado, carga horária

⁹³ Inicialmente propusemos uma melhoria no sistema de mesmo nome existente (atualização de versão), contudo, dada a complexidade da proposição, optou-se pelo desenvolvimento de um novo sistema pela nossa TI a partir das necessidades informacionais delimitadas.

⁹⁴ Que podem ser ampliados a partir da especificidade dos projetos/programas e pluralidade dos respectivos públicos.

semanal prevista para a execução do projeto e outros recursos necessários para seu desenvolvimento.

Os dados são submetidos à aprovação da coordenação de extensão local que posta seu parecer. Na sequência a Direção de Extensão discute o parecer com as coordenações locais e elabora um parecer consolidado, sugerindo melhorias e ou apontando inconformidades através de diligências, deferindo ou indeferindo os projetos. O docente proponente (coordenador do projeto) acompanha todo o fluxo via *web* e, cumprindo prazos delimitados em editais, elabora ajustes, quando solicitados. A partir da abertura de diligências o projeto entra novamente em fluxo de aprovação.

O fluxo definido, da submissão até o parecer final, envolve um calendário que contempla aprovação do edital no Comitê da Pró-reitoria Acadêmica, lançamento do referido edital (discussão das diretrizes e instrumentalização de coordenadores e docentes), período de submissão dos projetos (plantões de dúvidas, *workshops*, FAQ/passos a passo), avaliação/*feedback*, complementação/redesenho da proposta - diligências encaminhadas a cada um dos projetos, em parecer específico, com questionamentos/orientações, parecer final (aprovação ou indeferimento), provisionamento e lançamento de carga horária observado o teto orçamentário de cada *campus*.

Projetos deferidos são executados no ano subsequente, a partir da definição de carga horária das equipes de trabalho e do pacto do cronograma de ações. A vinculação de alunos é compulsória, com períodos específicos de encaminhamento dos planos de trabalho dos bolsistas e dos termos de compromisso de todos os demais discentes participantes (voluntários).

O acompanhamento dos projetos em desenvolvimento é corresponsabilidade das coordenações de extensão dos *campi* e da respectiva Direção de Extensão.⁹⁵ Projetos com desempenho insuficiente ou sem a participação de alunos são descontinuados. Com base nesse fluxo, gradualmente construímos um aprendizado coletivo, mediado pelos pareceres dos projetos, com o detalhamento das inconformidades,

⁹⁵ Os docentes acompanham via autoatendimento as etapas de submissão de projetos e avaliação.

orientação para as adequações necessárias e delimitação para ajustes. Ainda, registro a importância dos pareceres avaliativos semestrais dos docentes e coordenadores de extensão e a ciência do acompanhamento permanente dos referidos projetos para a compreensão do novo perfil da extensão.

Independentemente do *status* do projeto, ele passa a integrar a base de dados da instituição, podendo ser acessado através dos diferentes buscadores, em relatórios sintéticos ou analíticos, pelos coordenadores acadêmicos e ou diretores dos *campi*/unidade. Contudo, somente projetos com *status* “deferido” podem receber alocação de carga horária docente, lançada diretamente no Sisdex.

O registro de alunos nos projetos é efetivado individualmente⁹⁶ ou através da vinculação de turmas (no caso de projetos realizados em disciplinas específicas). A certificação da equipe do projeto (discentes, docentes, comunidade externa) é semestral, disponível na *web* para os docentes e discentes, mediante a formalização de relatório das horas trabalhadas pelo docente coordenador da equipe do projeto e liberação dos atestados/certificados pelas coordenações locais de extensão.

O processo avaliativo é semestral, em junho e novembro, sendo realizado pelo docente coordenador do projeto (que avalia o trabalho da equipe e o desenvolvimento, parcial e final, do projeto em relação aos objetivos previstos/resultados obtidos) e pelos discentes (que avaliam os aprendizados vivenciados e a relação com sua formação). Para cada um dos perfis, coordenadores de projetos e discentes, foram formatados formulários específicos de avaliação. Na sequência às avaliações, parcial e final, a coordenação local de extensão elabora seu parecer avaliativo sobre o projeto em curso.

No desenvolvimento do Sisdex, o trabalho não foi linear ou contínuo. Tivemos entregas parciais da TI, inconsistências e interrupções (em função da priorização de outros projetos de tecnologia). O primeiro edital de submissão de projetos anuais a serem desenvolvidos em 2012 teve a submissão de projetos efetivada via *e-mail*, em consequên-

⁹⁶ Mediante apresentação de termo de aluno voluntário ou plano de trabalho de aluno bolsista conforme citado.

cia dos erros e dificuldades de acesso ao sistema em desenvolvimento, gerando muitos constrangimentos à equipe da extensão. Ademais, o resultado da análise dos projetos, por meio do grupo de trabalho da extensão e convidados externos, teve um percentual de diligências/indeferimento de 95%, exigindo sucessivas prorrogações para ajustes e lançamento de novos editais.

Apesar de termos discutido a política de extensão com os docentes e coordenações (em jornadas de formação, encontros com as coordenações, teleconferências, orientações via telefone), constatamos a inobservância das suas diretrizes e dos critérios de aprovação vigentes. Mantinha-se a proposição de atividades eventuais, o sombreamento de projetos de pesquisa/extensão, estágios/extensão, práticas profissionais/extensão e, muitas vezes, não havia sequer a previsão da participação discente. Alguns projetos não foram redimensionados, sendo apresentados tal qual nos anos anteriores, em absoluta indiferença ao processo em curso. Insistimos nas correções, com apoio da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e intenso trabalho cooperativo da equipe da extensão e coordenações locais.

Não foram poucos nem insignificantes os conflitos decorrentes, inclusive com as coordenações de extensão e direções das unidades, por vezes entre o próprio grupo de trabalho da Pró-reitoria. Mas a experiência contribuiu para nosso amadurecimento, a redefinição do projeto (priorização de módulos para implantação; simplificação da estrutura do Sisdex; realinhamento de fluxos e processos).

Ainda em 2012, concedeu-se autonomia ao *Campus* Canoas e foram segmentadas as atribuições entre a gestão da extensão “local” e a “institucional”, havendo, por consequência, uma paulatina migração de tarefas, no que se refere aos projetos comunitários durante todo o ano de 2013. Como consequência, não mais trabalharíamos (equipe da extensão da Pró-reitoria) na operacionalização dos projetos de Canoas, mas sim na consolidação e avaliação da política extensionista (análogo ao nosso papel em relação aos demais *campi*), com isso, passamos a nos dedicar à essência de nosso trabalho institucional, o que se constituiu em vantagem comparativa.

Durante o processo de implementação, o fluxo de submissão e aprovação de projetos para desenvolvimento em 2013 foi efetivado com êxito via Sisdex, corrigida a maior parte das inconsistências técnicas. Contudo, ainda estávamos longe da aderência acadêmica dos projetos submetidos. Novamente, a avaliação decorreu em diferentes etapas e o grupo avaliador incluía membros internos e externos em produtivas reuniões de discussão, após prévia leitura e relatoria realizada pela equipe da Extensão. O percentual de diligências ainda foi significativo nessa segunda experiência; entretanto, a adesão dos docentes foi maior e mais diversificada, o mesmo tendo sido verificado em relação ao número de projetos submetidos.

Tínhamos trabalhado com os docentes de cada uma das unidades/*campus*, de forma presencial ou virtual; elaboramos um roteiro de preenchimento e um instrumento de “perguntas mais frequentes”; realizamos reuniões com as coordenações de Extensão, divulgando o Regulamento (ULBRA, 2012) e participamos da Jornada de Formação Docente de Canoas (transmitida para todos os *campi*). Pouco a pouco, os projetos de extensão entravam na pauta das reflexões e práticas docentes, o projeto de institucionalização e sistematização se legitimava e tínhamos mais segurança de sua continuidade visto que a reestruturação implementada se fundamentava nas proposições do Forproex:

1. As ações de extensão devem ser institucionalizadas, com aprovação nos órgãos acadêmicos e registro em sistema de informação aberto à comunidade.
2. A política de institucionalização deve estimular a sistematização de ações de extensão em programas, formato que induz práticas interdepartamentais, interdisciplinares e interinstitucionais; os focos temáticos devem representar linhas de extensão.
3. Os programas e os projetos a ele vinculados devem ter formalizados em seu corpo uma “proposta didático-pedagógica”.
4. Os programas e projetos de extensão podem ser formalizados como: disciplinas (obrigatórias, optativas ou eletivas) ou atividades complementares, previamente definidas, ou reconhecidas ao final do tempo de participação.

5. A avaliação das ações de extensão deve considerar as categorias e indicadores destacados no documento de Avaliação Nacional da Extensão Universitária, o conceito de extensão e suas diretrizes como critérios de aprovação, considerando a relevância acadêmica e social, a interdisciplinaridade e a relação dialógica com os setores sociais (FORPROEX, 2006. p. 71-77).

A estratégia de “aprender fazendo solidariamente”⁹⁷ abriu espaços de formação docente em extensão que, paulatinamente, legitimou-a como ação educativa alicerçada no projeto de universidade. Constituiu-se, ainda, em importante ferramenta de gestão, possibilitando a geração de relatórios, que mapearam o percurso da extensão na Ulbra a partir de 2012, e referenciaram a consolidação dos programas e projetos de extensão, bem como a caminhada de sua integração à proposta pedagógica dos cursos prevista já no PL 8035/2010.

A sistematização proposta, mais do que um conjunto de regras e procedimentos (registro, controle, avaliação) explícitos e regularizados, ambicionou estruturar um repositório institucional dos projetos de extensão, cujos objetivos essenciais foram a preservação da história da extensão e a disseminação da nova cultura e diretrizes extensionistas, seu legado e resultados (acadêmicos e sociais). O redesenho rompeu com a lógica formal, meramente burocrática, de um pré-requisito para lançamento de carga horária, constituindo-se em instrumento-base para a formação contínua dos docentes em extensão, a partir da compreensão dos sentidos e ações envolvidas e sua rediscussão, nas jornadas de formação e, principalmente, nos fluxos anuais de submissão, acompanhamento e avaliação de projetos.

A padronização dos registros em pré-cadastros permitiu-nos a identificação de projetos de mesma categoria, classificação, linhas e

⁹⁷ “Aprender fazendo solidariamente”, porque é um exercício propositivo de projetos de extensão, envolvendo vários atores: docente, coordenador de extensão e diretora de Extensão, em interação permanente. Desde a proposição da minuta do edital e as discussões para sua adequação/aprovação, o lançamento do edital e as discussões acerca dos critérios de seleção dos projetos com coordenadores e docentes, passando pelos plantões de dúvidas, até a discussão dos pareceres da coordenação de extensão e da diretoria envolvida com vistas a postagem de um parecer individual e abertura de diligências (se for o caso) são as múltiplas as oportunidades de aprendizado organizacional, amplamente exploradas nos últimos oito anos.

sublinhas de atuação, eixos temáticos de pesquisa, públicos participantes e cursos proponentes. Para as mantidas da Aelbra, dada a sua dimensão nacional, tal estratégia possibilitou intensa troca de experiências e articulação entre os *campi*/equipes, além de potencializar a indução de projetos em rede, a participação em concursos e premiações e o incremento de publicações das experiências extensionistas dada a consolidação de informações/histórico e avaliação existentes. Também a busca por parceiros externos foi viabilizada dado o alto grau de transparência e rigor metodológico obtido pelo processo.

A institucionalização e sistematização da extensão na Ulbra, sintetizadas no Regulamento da Extensão (ULBRA, 2012), exigiu atualizações nos anos de 2013 e 2015,⁹⁸ com vistas a contemplar as retroalimentações advindas das discussões em curso, da testagem/implantação das novas versões do Sisdex, da avaliação da dinâmica das práticas extensionistas, da evolução dos atos normativos e das mudanças administrativas advindas da integração das Pró-reitorias de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão e Assuntos Comunitários, EAD em uma única Pró-reitoria Acadêmica, com implicações nos fluxos, processos, papéis e atribuições.

Em 23 de outubro de 2013, participei de um encontro de extensão na Universidade do Rio Grande do Sul (Ufrgs), com o professor equatoriano Oscar Jara, sobre a temática “Sistematização de experiências: o desafio de aprender com nossas práticas”. Suas palavras e exemplos serenaram minhas angústias, pois evidenciaram o alinhamento de nosso trabalho na construção de sentidos da extensão, de educação superior e de universidade. A sistematização de experiências (diferente de sistematização de meras informações) foi apresentada por Jara, como metodologia de produção de conhecimentos e de aprendizagens significativas a partir da apropriação das experiências vividas. Novamente mais estive frente a frente com a pesquisa-ação, dessa vez sob a perspectiva do colombiano Orlando Fals Borda que,

⁹⁸ Com a integração das Direções de Extensão e de Assuntos Comunitários ocorrida em 2018, estamos em novo processo de atualização do referido regulamento. Ainda mantemos manuais operacionais em permanente atualização dadas as constantes melhorias/ inovações no Sisdex.

conforme Jara, constitui-se em uma investigação-ação participativa, cuja característica essencial é a autoinvestigação dos setores populares, na análise de sua própria realidade (saber), tendo por objetivo a transformação social (JARA, 2013). Num momento em que nos esforçávamos para diferenciar pesquisa e extensão (em função das estruturas administrativas e dos fluxos/critérios de alocação de carga horária/editais), questionei-me se poderíamos repensar a experiência científico-extensionista na graduação.

Encontrei a resposta desse questionamento no Edital do Programa de Extensão Universitária – Proext 2012, do Ministério de Educação (para financiamento de programas e projetos de extensão das Instituições Federais, Estaduais e Municipais de Educação Superior), publicado no Diário Oficial, em março de 2012, ao qual tive acesso apenas em 2014:

Entende-se como **Programa de Extensão** o conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino. Tem caráter orgânico-institucional, integração no território e/ou grupos populacionais, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo (MEC/SESU, 2014L).

Extensão, pesquisa e ensino entrecruzavam-se nos programas de extensão, delimitados pelo referido edital, tendo por diretrizes:

3.1 De natureza acadêmica:

3.1.1 Cumprimento ao preceito da indissociabilidade extensão, ensino e pesquisa, caracterizada pela integração da ação desenvolvida à formação técnica e cidadã do estudante e pela produção e difusão de novos conhecimentos e novas metodologias, de modo a configurar a natureza extensionista da proposta;

3.1.2 Interdisciplinaridade, caracterizada pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, oriundos das várias disciplinas e áreas do conhecimento, buscando consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos atores do processo de intervenção da extensão na realidade social. Essa interação complementar abrange a interinstitucionalidade, a interprofissionalidade, a interpessoalidade, campos de alianças e de conflitos;

3.1.3 Impacto na formação do estudante – técnico-científica, pessoal e social, existência de projeto didático-pedagógico que facilite a flexibilização e a integralização curricular, com atribuição de créditos acadêmicos, sob orientação docente/tutoria e avaliação;

3.1.4 Geração de produtos ou processos como publicações, monografias, dissertações, teses, abertura de novas linhas de extensão, ensino e pesquisa;

3.1.5 Integração com o ensino de graduação (MEC/SESU, 2014).

Cabe destacar que, refinando as minhas investigações, encontrei a Carta do IV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, datada de maio de 1990 (vinte e dois anos antes da publicação do edital citado), cujo texto sugere que as metodologias aplicáveis à extensão deveriam privilegiar, dentre suas diretrizes operacionais, “[...] a organização na forma de programas institucionais, articulando a pesquisa e o ensino e oportunizando espaço para o exercício interdisciplinar” (FORPROEX, 1990). Tais diretrizes influenciaram a política de extensão e, por consequência, os critérios dos editais de seleção de projetos de extensão na Ulbra.

4.4 INTEGRAÇÃO PESQUISA-EXTENSÃO

Colocar em diálogo a pesquisa e a extensão supõe a busca permanente da apropriação social do conhecimento, ao mesmo tempo que possibilita a construção de novos conhecimentos socialmente pactuados. Essa dinâmica requer somar às capacidades existentes na universidade o diálogo aberto com outros atores, maior atenção aos problemas do entorno social e crescimento relativo das atividades de pesquisa oriundas de uma nova sinergia com o meio socioprodutivo (MENÉNDEZ, 2011).⁹⁹

No segundo semestre de 2010 e durante o ano de 2011 (concomitante às etapas de ressignificação, territorialização, institucionalização e sistematização da extensão), foi construída, conjuntamente pela

⁹⁹ Tradução livre, do original: *Poner en diálogo la investigación y la intervención, supone la búsqueda permanente de la apropiación social del conocimiento, al tiempo que posibilita la construcción de nuevos conocimientos socialmente acordados. Esta dinámica requiere sumar a las capacidades existentes en la universidad el diálogo abierto con otros actores, una mayor atención a los problemas del entorno social y un crecimiento relativo de las actividades de investigación surgidas de una nueva sinergia con el medio socio-productivo* (MENÉNDEZ, 2011)

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, a proposta de criação de uma instância de articulação pesquisa-extensão. Essa instância, inicialmente designada de Núcleo de Pesquisa e Extensão (Nupex) e, na sequência, renomeada para Coordenação de Integração entre Pesquisa e Extensão (Cipex), teria por finalidade:

[...] orientar a realização da pesquisa e da extensão integrando-as com o ensino e com as demandas, interesses e necessidades da sociedade contribuindo com o desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental da região, bem como tornar-se mecanismos de difusão e socialização do saber acadêmico e do saber popular (ULBRA, 2011).

A proposição convergia para uma organicidade pesquisa-extensão-ensino, orientada por linhas de ação oriundas das demandas, interesses e necessidades das regiões em que a universidade está presente. Sua concepção adveio da análise do histórico de projetos, de pesquisa e extensão, com vistas ao estabelecimento de intersecções dialógicas.

Preliminarmente à concepção da referida proposta, foi realizado um mapeamento dos projetos de pesquisa e de extensão, desenvolvidos nas unidades gaúchas da Ulbra, estabelecendo inter-relações com base nas áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nas áreas temáticas do Plano Nacional de Extensão vigente. Entendíamos que havia necessidade de adaptar os eixos da extensão, porque não supriam as necessidades da pesquisa. Esse foi um esforço de aproximação entre as áreas (DIÁRIO DE CAMPO 2, informação verbal de gestora da pesquisa, maio 2017).

Conforme consta no escopo do projeto, para a organização do trabalho da Cipex, inicialmente foram delimitados oito temas transversais (Comunicação e Cultura; Direito e Cidadania; Educação; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Saúde e Bem-Estar; Tecnologia, Produção e Inovação; Trabalho e Promoção Social; Gestão do Conhecimento) os quais, a partir do aprofundamento das interlocuções entre os pesquisadores e diretores envolvidos e do levantamento dos grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Cien-

tífico e Tecnológico (CNPq), culminaram com a redefinição de dezoito eixos temáticos, a saber:

1. Violência e inclusão social;
2. Gestão do conhecimento;
3. Tecnologia e produção;
4. Meio ambiente e sustentabilidade;
5. Desenvolvimento urbano e rural;
6. Biotecnologia e fármacos;
7. Gestão pública e institucional;
8. Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem;
9. Patrimônio cultural, histórico e natural;
10. Mídia, comunicação e sociedade;
11. Memória, identidades e práticas culturais;
12. Acessibilidade;
13. Desenvolvimento humano;
14. Atenção à saúde e ao bem-estar;
15. Genética clínica;
16. Biodiversidade;
17. Direito e cidadania;
18. Teologia e ciências da religião.

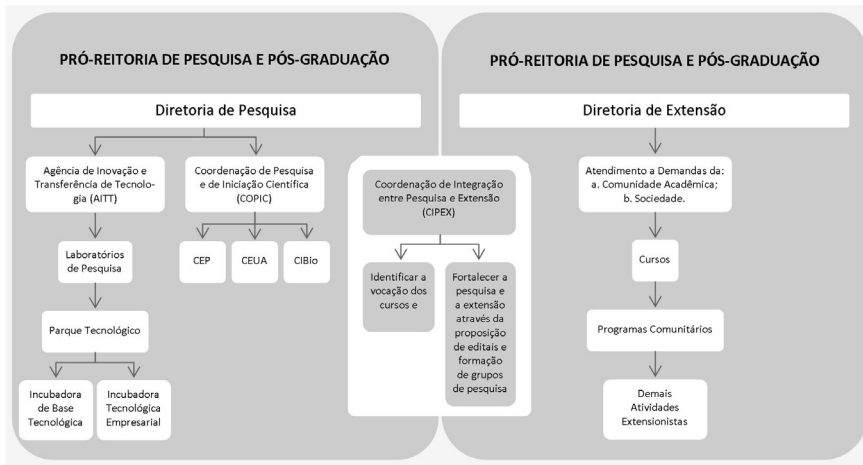
Analisando-se o esboço da resolução e os registros da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), datados de 2011, conclui-se que a articulação operacional das atividades de pesquisa e extensão, a partir dos referidos eixos, configurou-se em estratégia de interação com vistas a:

- (a) promover um trabalho interdisciplinar, ampliando a inserção da Ulbra na sociedade;

- (b) alavancar grupos de pesquisa a partir da identificação da vocação investigativa dos *campi* e cursos;
- (c) qualificar fluxos e processos da pesquisa e da extensão, a partir de uma estrutura de governança plural (com a participação das coordenações de curso);
- (d) otimizar investimentos em pesquisa e extensão;
- (e) integrar o pós-graduação *lato* e *stricto sensu* com os cursos de graduação.

A Figura 2 explicita os resultados potenciais esperados, com a criação da Cipex.

Figura 2 - Potenciais resultados com a criação da Cipex



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A figura, feita a partir de um *power point* da PRPPG de 2011, representa graficamente a Cipex como um espaço de interlocução pesquisa-extensão tendo por objetivos reconhecer a identidade local/regional dos *campi* e cursos e promover o fortalecimento da pesquisa na Ulbra. Tal iniciativa guarda coerência com a diretriz do Forproex para a viabilização da extensão como prática acadêmica:

Uma condição essencial identificada para se viabilizar a extensão como prática acadêmica é a de que, no âmbito de cada universidade,

fosse discutida sua proposta de ação global, definindo suas linhas de ensino e pesquisa, em função das exigências da realidade. Tal discussão teria a participação de todas as Pró-Reitorias e órgãos similares, departamentos, unidades, cursos, professores, alunos e população. Uma outra medida fundamental seria a revisão do próprio modelo estrutural da universidade. Estas medidas, de caráter mais amplo e global, teriam como uma das decorrências o reconhecimento curricular programático-administrativo das atividades de docentes e alunos, numa expressão orgânica de ensino e pesquisa articulada pela extensão (FORPROEX, 1988, p. 4).

Ao analisar o papel da extensão proposto pela Cipex, contudo, deparo-me com uma concepção intrínseca de extensão universitária associada à comunicação dos resultados da pesquisa e à transferência tecnológica. Ainda a proposição da Cipex aconteceu sem a efetiva interlocução com o universo de atores envolvidos, por consequência, sem a representatividade exigida e alheia ao percurso trajetória em trâmite na extensão (descrita no presente livro). Por outro lado, a equipe operacional da extensão (diretamente envolvida em seu processo de reestruturação) desconhecia o movimento de articulação proposto pela pesquisa, em prejuízo da integração pretendida por ambas.

A constituição da Cipex não foi efetivada e a definição de eixos temáticos (legado do referido projeto) é utilizada na pesquisa desde então; contudo, passou despercebida pela equipe da extensão, que não a contemplou nas etapas de institucionalização e sistematização de programas e projetos (por desconhecê-la). Isso indica que a discussão do projeto Cipex ficou restrita aos níveis estratégicos das referidas Pró-reitorias. Destaco que essa potencialidade de intersecção pesquisa-extensão, através e pelos eixos temáticos, sequer foi apresentada, avaliada ou rediscutida, quando da aprovação do Regulamento da Extensão, no Conselho Universitário em agosto de 2012.

Sopesadas as considerações apresentadas, a análise dos eixos temáticos da pesquisa e dos programas de extensão ratifica a convergência das linhas de atuação da pesquisa e da extensão, mesmo

que observado o paralelismo e a insuficiente interação dialógica, em seus processos de institucionalização. O Quadro 1 evidencia essa correspondência ao comparar os eixos temáticos da pesquisa e os programas de extensão.

Quadro 1 - Correspondência Eixos Temáticos da Pesquisa e Programas de Extensão Ullbra

EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA	PROGRAMAS DE EXTENSÃO
VIOLÊNCIA E INCLUSÃO SOCIAL: contempla estudos sobre violência, questões de gênero, de etnia, de orientação sexual, de diversidade cultural, de credos religiosos; promoção, defesa e garantia de direitos; mediação de conflitos; atenção a vítimas de crimes; proteção a testemunhas; práticas esportivas, experiências culturais e vivências de lazer para crianças, jovens e adultos, como princípios de cidadania, inclusão, participação social e promoção da saúde.	VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS: violência, questões de gênero, de etnia, de orientação sexual, de diversidade cultural, de credos religiosos; promoção, defesa e garantia de direitos; mediação de conflitos; atenção a vítimas de crimes violentos; proteção a testemunhas; projetos de defesa, proteção e promoção de direitos humanos; assistência jurídica e judiciária, individual e coletiva, ações educativas e preventivas ao uso de drogas e para garantia de direitos humanos; planejamento, implementação e avaliação de processos e metodologias de intervenção; policiamento comunitário.
DIREITO E CIDADANIA: envolve projetos de defesa, proteção e promoção de direitos humanos; assistência jurídica e judiciária, individual e coletiva, ações educativas e preventivas para garantia de direitos humanos; planejamento, implementação e avaliação de processos e metodologias de intervenção; policiamento comunitário.	
TECNOLOGIA E PRODUÇÃO: aborda estudos que focalizam crescimento e produtividade; inovações e mercado de trabalho; processos de desenvolvimento de produtos e serviços; instituições, ciência e tecnologia; áreas estratégicas e portadoras de futuro; processos de desenvolvimento de tecnologia; relações entre ciência, tecnologia e sociedade.	TECNOLOGIA, PRODUÇÃO E INOVAÇÃO: desenvolvimento de produtos ou processos; crescimento e produtividade; inovações e mercado de trabalho; instituições, ciência e tecnologia; áreas estratégicas; processos de desenvolvimento de tecnologia social; relações entre ciência, tecnologia e sociedade.
MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE: engloba estudos que focalizam avaliações globais de impacto no meio ambiente, incluindo armazenamento, gerenciamento e reciclagem de água e gerenciamento de resíduos e controle de poluição; energia; biocombustíveis; bioprospecção; educação ambiental e sustentabilidade; arquitetura sustentável; agronegócio e ecodesign.	MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE: avaliações globais de impacto no meio ambiente, incluindo armazenamento, gerenciamento e reciclagem de água e gerenciamento de resíduos e controle de poluição; energia; biocombustíveis; bioprospecção; processos de educação ambiental e sustentabilidade; cidadania e meio ambiente; arquitetura sustentável; agronegócio e ecodesign.
BIODIVERSIDADE: engloba estudos de avaliação e manejo da biodiversidade; estratégias de conservação da biodiversidade por grupos sociais e nas políticas públicas; inventário e avaliação da biodiversidade em biomas.	

DESENVOLVIMENTO URBANO E RURAL: congrega estudos sobre modos de vida urbana e rural e diversificação das formas sociais familiares; cultura, sociabilidade e ação política nos espaços; processos de desenvolvimento nessas áreas; análise socioeconômica de cadeias agroindustriais; dinâmicas socioambientais; agrobiotecnologias; indicadores de sustentabilidade em agroecossistemas; mediadores técnicos e dinâmicos socioambientais; turismo; agroindústria.	DESENVOLVIMENTO REGIONAL: planejamento regional urbano e rural visando ao tratamento de problemas da população local; estudos sobre desenvolvimento regional integrado; modos de vida urbana e rural e diversificação das formas sociais familiares; análise socioeconômica de cadeias agroindustriais; assistência técnica; dinâmicas socioambientais; biotecnologias; estratégias de produção de roteiros turísticos sustentáveis; agroindústria; avaliação de processos e metodologias de intervenção.
GESTÃO PÚBLICA E INSTITUCIONAL: examina os temas relacionados às estratégias administrativas e organizacionais, em órgãos e instituições públicas, privadas e do terceiro setor; sistemas regionais e locais de políticas públicas; análise do impacto dos fatores sociais, econômicos e demográficos nas políticas públicas; formação, capacitação e qualificação de pessoas que atuam nos sistemas públicos.	GESTÃO PÚBLICA E INSTITUCIONAL: estratégias administrativas e organizacionais em órgãos e instituições públicas, privadas e do terceiro setor; sistemas regionais e locais de políticas públicas; análise do impacto dos fatores sociais, econômicos e demográficos nas políticas públicas; formação, capacitação e qualificação de pessoas que atuam nos sistemas públicos
METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: discute as questões sobre alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos; desenvolvimento de metodologias de ensino da leitura e da escrita; formação e valorização de professores, envolvendo a discussão de fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico.	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: educação e cidadania; incentivo à leitura e alfabetização; processos de ensino/aprendizagem em leitura, escrita e línguas estrangeiras; desenvolvimento de metodologias de ensino da educação presencial e a distância; formação e valorização de professores; promoção e apoio a oportunidades de trabalho; cooperativas e empreendimentos solidários; formação técnica profissional. Gestão Pública e Institucional: estratégias administrativas e organizacionais em órgãos e instituições públicas, privadas e do terceiro setor; sistemas regionais e locais de políticas públicas; análise do impacto dos fatores sociais, econômicos e demográficos nas políticas públicas; formação, capacitação e qualificação de pessoas que atuam nos sistemas públicos.
PATRIMÔNIO CULTURAL, HISTÓRICO E NATURAL: abrange as temáticas envolvendo a preservação e difusão do patrimônio artístico, cultural, histórico, natural, material e imaterial; formação, organização e manutenção de museus, bibliotecas, centros culturais, arquivos e outras organizações culturais, coleções e acervos; restauração de bens móveis e imóveis de reconhecido valor cultural; valorização da memória, educação patrimonial e educação ambiental.	MEMÓRIA SOCIAL E PATRIMÔNIO CULTURAL: preservação e difusão do patrimônio artístico, cultural, histórico, natural, material e imaterial; formação, organização e manutenção de centros de memória (museus, bibliotecas, centros culturais, arquivos e outras organizações culturais), coleções e acervos; restauração de bens móveis e imóveis de reconhecido valor cultural; educação patrimonial e educação ambiental; processos de construção das identidades culturais (etnias, relações de gênero, mulheres).

MÍDIA, COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE: congrega estudos de metodologia de análise crítica acerca dos fenômenos comunicativos nas produções da mídia e na suas relações com o campo da cultura e da subjetividade; de elaboração, implementação e avaliação de planos estratégicos de comunicação e <i>marketing</i> (publicidade, propaganda e de relações públicas); suporte de comunicação a programas e projetos de mobilização social, a organizações governamentais e da sociedade civil; mídias contemporâneas, multimídia, web design, arte digital; veículos de difusão da informação, impressos e eletrônicos; promoção do uso didático dos meios de educação e de ações educativas sobre as mídias.	COMUNICAÇÃO, MÍDIA E MARKETING: metodologia de análise crítica acerca dos fenômenos comunicativos nas produções da mídia; de elaboração, implementação e avaliação de planos estratégicos de comunicação e marketing (publicidade, propaganda e de relações públicas); suporte de comunicação a programas e projetos de mobilização social, a organizações governamentais e da sociedade civil; mídias contemporâneas, multimídia, web design, arte digital; veículos de difusão da informação, impressos e eletrônicos; promoção do uso didático dos meios de comunicação e de ações educativas sobre as mídias.
MEMÓRIA, IDENTIDADES E PRÁTICAS CULTURAIS: contemplam os temas de literatura, línguas, etnias, relações de gênero, mulheres; criação e performance de dança, teatro e música; produção e divulgação de informações e material didático na área; memória, ações multiculturais, envolvendo as diversas áreas da produção e difusão cultural e artística.	AÇÕES CULTURAIS E ARTÍSTICAS: desenvolvimento cultural; criação e performance de dança, teatro, música, folclore, artesanato, artes plásticas, gráficas e visuais; produção e divulgação de informações e material didático na área; ações multiculturais, envolvendo as diversas áreas da comunicação e difusão cultural e artística.
ACESSIBILIDADE: abrange os processos de atenção, de emancipação e inclusão de pessoas com deficiências, incapacidades físicas, sensoriais e mentais, síndromes, doenças crônicas, altas habilidades, dentre outras; estudos em ergonomia; promoção, defesa e garantia de direitos.	ACESSIBILIDADE: processos de atenção, de emancipação e inclusão de pessoas com deficiências, incapacidades físicas, sensoriais e mentais, síndromes, doenças crônicas, altas habilidades, dentre outras; estudos em ergonomia; promoção, defesa e garantia de direitos; desenvolvimento de metodologias de intervenção.
DESENVOLVIMENTO HUMANO: aborda estudos de diferentes áreas do conhecimento, especialmente de ciências humanas, biológicas, sociais aplicadas como o desenvolvimento econômico e financeiro, exatas e da terra, da saúde, ciências agrárias, engenharias, linguística, visando à reflexão, discussão, atualização e aperfeiçoamento humano.	QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE: cuidados com a saúde do ser humano (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso), incluindo as ações de educação e promoção da saúde, proteção e reabilitação de doenças; práticas esportivas e de lazer; processos de atenção e de inclusão da terceira idade; processos visando à promoção e assistência à saúde animal.
ATENÇÃO À SAÚDE E AO BEM-ESTAR: envolve estudos relacionados aos cuidados com a saúde do ser humano, em todas as fases - criança, adolescente e jovem, adulto e idoso, incluindo as ações de promoção, proteção, reabilitação e tratamento às doenças.	
GENÉTICA CLÍNICA: aborda estudos de prevenção e manejo de defeitos físicos congênitos e distúrbios genéticos; deficiências mental, física, auditiva e visual; doenças metabólicas; doenças degenerativas; câncer.	
BIOTECNOLOGIA E FÁRMACOS: aborda estudos de desenvolvimento e síntese de biofármacos e medicamentos; atividade de extratos e substâncias vegetais em organismos; constituintes químicos dos produtos naturais; efeito de extratos e substâncias vegetais sobre bactérias e fungos patogênicos; efeito de extratos e substâncias vegetais sobre doenças.	

TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: contempla o estudo das quatro grandes áreas da Teologia: Teologia Bíblica/Exegética (Antigo Testamento e Novo Testamento), Teologia Sistemática, Teologia Histórica e Teologia Prática; abrange igualmente estudos na fenomenologia da religião, englobando as áreas da Antropologia da Religião, Sociologia da Religião, Filosofia da Religião e Psicologia da Religião; interfaces entre Teologia e Ciências da Religião.	Não existem programas de extensão correspondentes.
GESTÃO DO CONHECIMENTO: congrega estudos que focalizam o uso de instrumentos de análise documental e das interfaces da análise documental com a linguística, a lógica, a terminologia e a comunicação; gerenciamento de processos e de documentos em organizações nacionais e internacionais; estudos do processo de construção e gestão do conhecimento e tecnologias da informação para o fornecimento e divulgação de informações econômicas, financeiras e sociais das organizações públicas, privadas e terceiro setor.	Não existem programas de extensão correspondentes.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ullbra (2015; 2016b).

Apesar da conexão eixos de pesquisa *versus* programas de extensão sinalizar uma integração presumida, verifica-se, na prática, o insulamento dessas dimensões acadêmicas, coerente com TRINDADE (2017),¹⁰⁰ que anuncia a irreconciliabilidade de uma universidade da Capes (pós-graduação/humboltiana) e outra do MEC (graduação/napoleônica) dada a dissonância entre os indicadores e os critérios avaliativos.

Nesse sentido, não obstante as diretrizes da pesquisa (ULBRA, 2017b) reafirmarem o compromisso entre graduação e pós-graduação e o desenvolvimento de soluções e serviços à sociedade, é visível a lógica conectiva entre pesquisa e pós-graduação.¹⁰¹ Essa lógica não se confir-

¹⁰⁰ Citação proferida em Conferências UFRGS na palestra intitulada Integração Acadêmica Latino-americana, em Porto Alegre, 22 nov 2017. Contudo, o Relatório Final do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (BRASIL, 2013), anuncia uma tendência à implantação de indicadores qualitativos pela Capes, com a valorização de requisitos ligados ao papel social da pós-graduação e a instrumentos de inclusão social para avaliação dos cursos. Intenção oficializada com a inclusão da inserção social, como requisito de avaliação dos cursos de Pós-Graduação, com peso de 10% para todos os programas. Ainda, a Capes dá autonomia aos programas para que cada área do conhecimento defina como entende inserção social e apresente seus próprios indicadores de impacto. O requisito legal ratifica o papel social da ciência/pesquisa e estabelece uma ponte entre pesquisa e extensão.

¹⁰¹ Atualmente a instituição tem seis cursos de mestrado e quatro de doutorado, credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nas áreas de concentração de estudos culturais em educação, ensino de ciências e matemática, saúde e materiais e processos (engenharia), fato que impacta/direciona o perfil de pesquisa institucional.

ma entre pesquisa e graduação na mesma intensidade, e acarreta, por conseguinte, um distanciamento da extensão¹⁰² (concentrada na graduação),¹⁰³ culminando com o direcionamento da iniciação científica e tecnológica para disciplinas de metodologia da pesquisa e trabalhos de conclusão de curso.

Resultante dessa desarticulação, os 194 projetos de pesquisa desenvolvidos em 2017 não dialogaram com os 171 projetos de extensão (ULBRA, 2017e) executados no mesmo período, mesmo quando apresentados em eventos comuns (salões e fóruns de pesquisa e extensão ou colóquio extensão-pesquisa-ensino, por exemplo), dado serem organizados de forma segmentada, em atendimento aos padrões e protocolos avaliativos, impostos pelos órgãos de financiamento da pesquisa.

Cabe destacar que, a partir de 2016, observa-se um movimento de integração pós-graduação e graduação, orientado pela definição de linhas de pesquisa dos cursos de graduação, sob uma lógica de educação continuada via cursos de extensão, *lato e stricto sensu*. Em relação à extensão, no mesmo período, a delimitação de linhas de extensão adota, como referência, a Política Nacional de Extensão (PNEx). Isso ocorreu a partir da releitura territorial das regiões de inserção da Uilbra, do Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022 e das diretrizes curriculares nacionais. Trata-se de movimentos simultâneos, tendo em comum o lastro no perfil profissiográfico dos referidos cursos e a predefinição da vinculação das linhas de extensão a um dos 18 eixos de pesquisa.

Quanto à extensão, segundo seu regulamento, suas diretrizes pautam-se na indissociabilidade das dimensões acadêmicas e na interação transformadora entre universidade e comunidade (ULBRA, 2015a). Contraditoriamente, a própria estrutura administrativa da ex-

¹⁰² Aqui me refiro à interconexão entre projetos de pesquisa e projetos de extensão ou potenciais projetos de pesquisa e extensão.

¹⁰³ Verifica-se um movimento concomitante de desenvolvimento de projetos de extensão, por iniciativa de docentes dos Programas de Pós-Graduação (Educação, Ciências e Matemática e Promoção da Saúde) e dos professores de graduação extensionistas no desenvolvimento de pesquisas (os editais dos projetos de extensão estabelecem uma publicação anual e a participação em eventos científicos, como estratégia indutora deste “movimento”).

tensão foi desmembrada em duas diretorias de 2013 a 2018. Esse fato ao mesmo tempo que promoveu a otimização de processos nos nove *campi* e na unidade de EAD, gerou áreas de sombreamento operacional e dificuldades na compreensão da comunidade acadêmica sobre o conceito sistêmico de extensão. Fato verificado, inclusive, nos processos avaliativos da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e visitas *in loco* do Ministério da Educação,¹⁰⁴ considerando a nomenclatura das diretorias e suas respectivas atribuições (cultura e projetos de extensão/comunitários estão associados a assuntos comunitários ou responsabilidade social, enquanto cursos, eventos, estágios, convênios, instituto de línguas e programa permanente de acessibilidade referem-se à extensão).

No que se refere ao Sisdex, contudo, observa-se sua articulação com o ensino, mediante a exigência (quando da submissão de projetos) de delimitação de objetivos acadêmicos vinculados às competências/diretrizes curriculares nacionais, perfil de formação profissional dos cursos, disciplinas/conteúdos. Em contrapartida, porém, ainda se verifica um insuficiente referenciamento da extensão nos Projetos Pedagógicos de Curso, a despeito de toda a caminhada realizada. Reafirma-se uma trajetória de formação acadêmica pautada na relação “hora-aula”, como alicerce de um processo formativo tradicional em detrimento de espaços de flexibilização curricular (hoje circunscritos às horas complementares e disciplinas optativas) que favoreçam a ampliação de propostas diferenciadas de pesquisa e de extensão integradas ao ensino.

Observam-se, também, restrições de cunho orçamentário e pedagógico, para a institucionalização da integração proposta. Em relação às restrições orçamentárias, a limitação de recursos próprios destinados ao financiamento de programas e projetos de extensão, as limita-

¹⁰⁴ Como integrante da CPA de Canoas, verifico o conflito semântico extensão – assuntos comunitários/responsabilidade social, quer nas respostas às questões avaliativas propostas anualmente, quer nos comentários abertos dos alunos, nos referidos instrumentos avaliativos. Exemplo disso é a não identificação, pelos alunos, dos projetos comunitários ou ações comunitárias integradas como atividades de extensão dos cursos, confundidos, muitas vezes, com ações de responsabilidade social, dada sua promoção pela Diretoria de Assuntos Comunitários (até outubro de 2018, data da unificação das referidas diretorias). Penso que há que se analisar o impacto disso também no preenchimento do formulário Enade.

ções à captação de recursos externos e a concentração da alocação de carga horária (82% do teto) nos *campi* de Canoas (54%), Torres (18%) e Guaíba (10%) fragilizam a implementação de uma política institucional efetivamente integrada com o ensino e a iniciação científica e tecnológica em todos os *campi*. Como relevante obstáculo pedagógico, soma-se às contradições semânticas e administrativas da extensão na Ulbra e à inexistente articulação pesquisa-extensão, a insuficiente formação e experiência docente em pesquisa e extensão.

Como fomento à integração extensão-pesquisa, a vinculação de eixos da pesquisa aderentes às linhas/projetos de extensão foi uma melhoria implementada no formulário eletrônico de submissão de projetos de extensão, no Edital 2017-2018. Por sua vez, o sistema de submissão de projetos de pesquisa não introduziu nenhuma interlocução com a extensão, e mantiveram-se políticas, fluxos operacionais e critérios avaliativos distintos, de seleção de projetos de pesquisa e de extensão (mesmo na graduação), além de equipes e sistemas de gestão independentes.

A despeito das práticas elencadas manifestarem tensões e contradições, na integração pesquisa-extensão na Ulbra (processo inconcluso), a instituição de canais de diálogo efetivo exigirá mais do que a formalização do alinhamento estratégico ou a escrita coletiva de políticas acadêmicas. Demandará a aproximação sinérgica dos atores envolvidos, em grupos de trabalho interdisciplinares. Nesse cenário, o resgate do projeto da Cipex é uma alternativa válida, desde que precedida pela reavaliação da atual política de iniciação científica (para que não se mantenha “disciplinada”). Essa reflexão estará em pauta no período 2017-2022, dada a proposta de uma lógica indissociável extensão-pesquisa-ensino-extensão, no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).



CAPÍTULO 5

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Um dos desafios centrais é que a extensão integre o ato educativo de todas as práticas dos estudantes e docentes da Universidade. Esse desafio exige um processo de institucionalização da extensão em relação a outras funções da universidade, que se opõe a curricularizar apenas certas experiências particulares e dar créditos (TOMMASINO; RODRÍGUEZ, 2011).¹⁰⁵

Curricularizar a extensão significa conceber um processo de aprendizagem que transcenda a mera transferência de conteúdos (ensino) e se reconfigure em conhecer para transformar, quer seja uma epistemologia crítico-dialética conexa a aprendizagens experienciais. Pressupõe, portanto, transcender o ato educativo a contextos, conflitos e demandas reais que afiancem a interlocução dialógica universidade/comunidade a partir do entrelaçamento de processos teóricos e práticos forjados na e pela práxis.

Sob esse viés, a curricularização abre múltiplas possibilidades de efetivação da indissociabilidade entre as dimensões acadêmicas que priorizem a reinvenção do currículo a partir:

- (a) do diálogo entre os diferentes atores (docentes, discentes, comunidades/território);
- (b) da apreensão de saberes ainda não sistematizados;

¹⁰⁵ Tradução livre, do original: *Uno de los desafíos centrales es que la extensión conviva en el acto educativo de todas las prácticas de los estudiantes y docentes de la Universidad. Dicho desafío requiere de un proceso de institucionalización de la extensión en relación con las otras funciones universitarias, que se contraponen a únicamente curricularizar ciertas experiencias particulares y otorgarle créditos.*

- (c) da avaliação/implementação de políticas públicas;
- (d) da ampliação do universo de referência dos acadêmicos e dos grupos sociais implicados;
- (e) do enriquecimento da experiência discente (e docente) em termos teóricos e metodológicos aderentes ao perfil profissiográfico dos respectivos cursos e às prioridades locais e regionais;
- (f) da democratização e humanização do conhecimento.

No Brasil, o neologismo “curricularização da extensão” relaciona-se à estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em junho de 2014 (BRASIL, Lei 13.005, 2014), que dispõe acerca da integralização curricular dos cursos de graduação a partir de programas e projetos de extensão em um percentual mínimo de 10% de suas matrizes. Portanto, para se compreender a finalidade de curricularizar a extensão é imperativo correlacioná-la à meta 12 que objetiva democratizar o acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, prioritariamente dos jovens de 18 a 24 anos. Qualidade que supera a compreensão dos ranqueamentos institucionalizados mas que, segundo documento da Conae (2010, p.48), é entendida como qualidade social, a saber:

O reconhecimento de que a qualidade da educação básica e superior para todos/as, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e a atualização histórico-cultural em termos de formação sólida, crítica, criativa, ética e solidária, em sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social e do mundo do trabalho, tendo em vista, principalmente, a formação sociocultural do Brasil.

Tal concepção é coerente com a caminhada empreendida pela Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) no que se refere à sua universalização lastreada no preceito de indissociabilidade estabelecido no Art. 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, CF, 1988) e nas finalidades da educação superior definidas no Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9.394, 1996).

Contudo, apesar de sua potência para embasar a reestruturação da educação superior, o termo veio carregado de contradições, geran-

do tensões que desencadearam incontáveis debates em fóruns de extensão, onde instituições públicas, comunitárias e privadas discutem, isoladamente, a implementação da referida estratégia:

- (a) Qual a efetiva relação da estratégia 7 com a meta 12 do PNE?
- (b) Qual a concepção de extensão (considerada sua polissemia) presente no PNE? Quais atividades/modalidades extensionistas podem ser “contabilizadas” neste percentual?
- (c) A extensão será “extinta” a partir de sua “fusão” com o ensino?
- (d) O percentual de 10% é incremental ou deve estar incluído na matriz/carga horária atual dos cursos? Ocasionará perda de conteúdos?
- (e) Quais os impactos financeiros da curricularização *versus* fontes de financiamento?
- (f) Como documentar o cumprimento do percentual legal: através da proposta pedagógica do curso e/ou individualmente na documentação dos acadêmicos?
- (g) As comunidades serão “invadidas” pelas universidades? Como supervisionar o trabalho acadêmico no “campo” dadas as dimensões superlativas do processo?
- (h) Em que medida a curricularização potencialmente contribui para a flexibilização curricular?
- (i) Quais as repercussões da curricularização sobre o trabalho docente (carga horária, regime de trabalho, plano de carreira, perfil/formação, etc)?
- (j) Em relação aos cursos noturnos, como operacionalizar os programas/projetos de extensão articulados ao currículo dadas as dificuldades de disponibilidade de campos de trabalho e o prevalente perfil de aluno trabalhador?
- (k) Em relação à educação à distância, quais as especificidades a serem observadas?

- (l) Como se configurará o processo avaliativo/indicadores (inclusive Sinaes) da curricularização da extensão?
- (m) A natureza administrativa das instituições (faculdades, centros universitários, universidades) e sua identidade de manutenção (pública, privada, comunitária) pressupõem concepções e trajetórias diferenciadas de curricularização da extensão?

A partir do elenco de questões propostas,¹⁰⁶ que não esgotam os tensionamentos anunciados nos fóruns citados e que subsidiaram nossas primeiras reflexões na Ulbra, sustento que cada instituição deve gerar espaços de conexão intra e interinstitucional que lhes permitam gerar projetos educativos aderentes à sua filosofia educacional. Nesse sentido, após a sanção do PNE, por deliberação da Pró-reitoria Acadêmica, teve início o Projeto Institucional “Curricularização da Extensão”.¹⁰⁷ Em sua primeira fase, o mencionado projeto pautou-se pela rediscussão do sentido de extensão presente no PNE, período em que retomamos e ampliamos as bases conceituais da etapa de ressignificação de 2010. Justifica-se esta retomada pela mudança na composição das equipes e pela ampliação do grupo de trabalho participante (restrito em 2010 às coordenações de extensão e docentes extensionistas e, agora, abrangendo o universo dos docentes e coordenações acadêmicas e de curso). A seguir apresento as discussões entremeadas com as correspondentes reflexões teóricas, necessárias à compreensão da construção do sentido de extensão no PNE.

5.1 QUAL O SENTIDO DE EXTENSÃO PRESENTE NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO?

A articulação de programas e projetos de extensão na matriz curricular dos cursos de graduação requer clareza acerca da concepção de extensão a nortear o processo e, nessa lógica, o questionamento “Qual

¹⁰⁶ Prenúncio da incompreensão dos interlocutores envolvidos dos fundamentos do Plano Nacional de Educação e da Política Nacional de Extensão, em especial das discussões/fóruns que os precederam e, reflexo da inexistência de uma regulamentação específica, a qual foi estabelecida quase quatro anos depois da sanção do PNE, através da Resolução MEC/CNE nº 7 de 18 de dezembro de 2018.

¹⁰⁷ Para o qual fui designada como coordenadora.

o sentido de extensão presente no PNE?” constituiu o marco orientador preliminar da equipe da extensão. Para a reflexão proposta, tornou-se imprescindível uma nova incursão nas origens da terminologia no Brasil e na Ulbra, motivada pelas contradições semânticas ainda não superadas, que se tornavam objeto de uma crítica possível, quando alguns sentidos puderam ser recuperados, rediscutidos e problematizados a partir do traçado histórico nacional em comparação com o nosso percurso institucional.

Orientei-me por Cardoso (2001, p. 15) quando afirma: “[...] o presente é o lugar temporal a partir do qual a reconstrução histórica é realizada; é também o lugar da construção da problematização que orienta a sua reconstrução histórica [...]”. É a partir do presente que esboço o itinerário que aproxima as concepções pretéritas e presentes, estabelecendo o fio condutor do desvelamento da construção conceitual.

Para responder ao questionamento, inicialmente recuperei a história da extensão brasileira sob a perspectiva de autores¹⁰⁸ como Gurgel (1986), Freire (1979, 1987, 1996, 2001, 2002, 2003, 2013a, 2013b), Botomé (1996, 2001), Sousa (2001, 2010), Nogueira (2001, 2005, 2013), Jezine (2001, 2010, 2014), Demo (2001, 2013), Faria (2001), Streck (2010), Tommasino (2011, 2017), Síveres (2012, 2013), Menéndez et al. (2013), Caputo e Teixeira (2014), Silva e Cândido (2014), Arroyo (2014), Bruno (2014), Huidobro et al. (2015), Castro e Oyarbide (2015). Publicações diversas da Rede Nacional de Extensão (Renex) e do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (em especial as Cartas do Encontros Nacionais de ambos os fóruns, Forproex e ForExt), a agenda de transição e debates na Constituinte do Observatório Universitário (NOGUEIRA, 2009), o documento síntese do Fórum Nacional de Educação (MEC, 2009), o documento referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, a legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (BRASIL, Lei 10.861,

¹⁰⁸ Muitos já haviam sido estudados na etapa de ressignificação da extensão em 2010 e outros foram incorporados aos referenciais. Importante destacar que na Diretoria de Assuntos Comunitários, apenas eu tinha participado da etapa de ressignificação em 2010, nos *campi* gaúchos, somente três coordenações de extensão (em função de mudanças verificadas nas equipes).

2004) e a publicação *Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década 2011-2020* (SPELLER; ROBL e MENEGHEL, 2012) também alicerçaram o referenciamento teórico.

Numa breve retrospectiva, a extensão conformou-se como missão religiosa e ou desincumbência do compromisso social da universidade; subordinou-se às políticas do Estado; configurou-se como um processo de mudança social, por vezes por meio da difusão, por vezes mediante a imposição/invasão cultural; limitou-se ao assistencialismo e ao voluntarismo; subverteu-se à venda de serviços e à captação de recursos; segregou-se como prestação de serviços sociais e, na atualidade, ressignifica-se, segundo Carvalho (2013, p. 38), “como princípio e processo de aprendizagem”.

Conforme Peirano (1995), um mesmo termo pode ter idêntica designação em diversos momentos, sem que tenha o mesmo conteúdo ou o mesmo objetivo. Assim é a extensão universitária brasileira, que segundo delimita Gurgel (1986) segmenta-se em três fases distintas: o pioneirismo de 1912 a 1930; o período de experiências isoladas de 1930 a 1968 e o início do processo de institucionalização, entre 1969 e 1976. O autor estabelece um modelo híbrido de extensão universitária adotado no Brasil na segunda metade do século XIX, a oferta de cursos de curta duração à população em geral nos moldes das universidades europeias, a realização de conferências e a prestação de serviços na área rural, conforme a experiência norte-americana.

Sousa (2010), por seu turno, apresenta distintas periodizações, considerando os interlocutores da extensão (discentes, Estado e instituições de ensino):

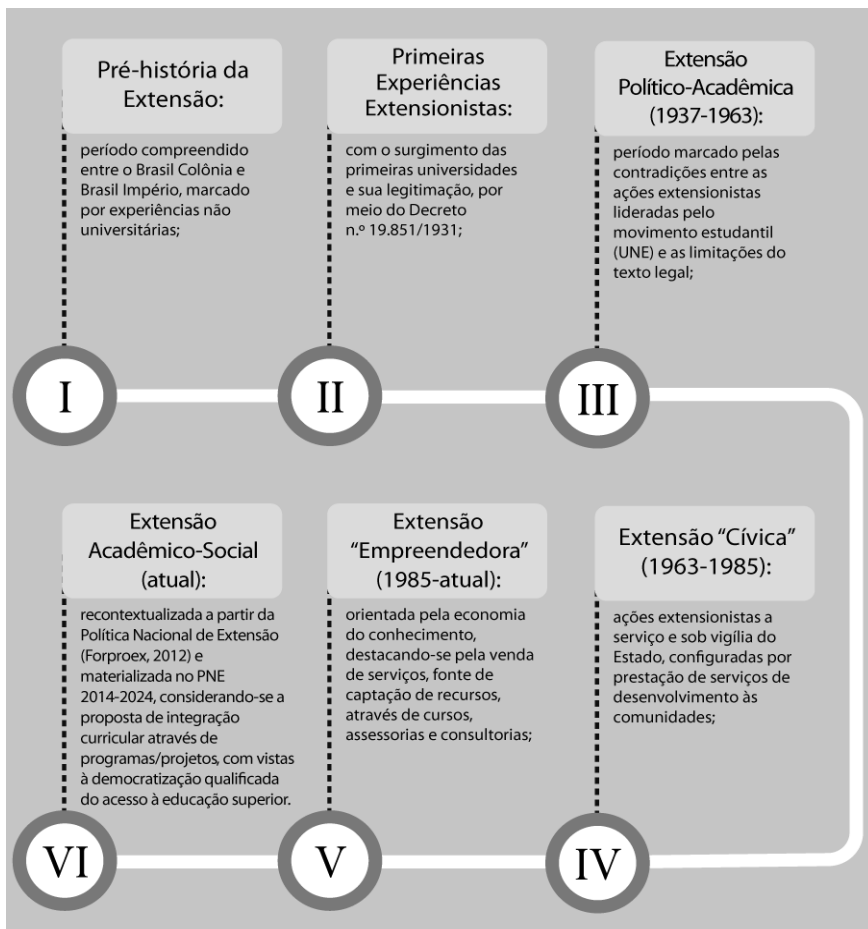
- (a) do início do ensino superior até as primeiras experiências extensionistas;
- (b) das primeiras experiências extensionistas até do golpe de 1964;
- (c) do golpe de 1964 até a abertura política e;
- (d) da abertura política até nossos dias.

A autora reconstrói as concepções de extensão sob as diferentes óticas, dos cursos livres dos jesuítas, passando pelas ações esporádicas

do movimento estudantil, pelo Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, pela criação da União Nacional de Estudantes (UNE), pela censura do Estado. Destaca a atuação das universidades populares e escolas agrícolas, o Projeto Rondon e os Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs), bem como a atuação dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão na interação com o Ministério da Educação.

Com base nos estudos de ambos e, enriquecida com os demais referenciais citados, propus-me a segmentar a história da extensão em intervalos temporais, delimitando seis períodos distintos:

Figura 3 – Cronologia da Extensão Universitária Brasileira



Fonte: IMPERATORE, 2019)

O período que nomeiei pré-história da extensão abrange o trabalho da Igreja na disseminação da cultura dos conquistadores e no envolvimento político-social dos acadêmicos nos movimentos emancipacionistas do Brasil Império. De 1912 a 1936, período das primeiras experiências extensionistas, a extensão universitária pauta-se por cursos, conferências e prestação de serviços, como instrumento de socialização do conhecimento nos moldes das universidades europeias e norte-americanas, legitimada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, Decreto n.º 19.851, 1931). Mais do que um caráter educacional e utilitário, tais modalidades extensionistas objetivavam a propagação dos ideais e princípios que salvaguardam os altos interesses nacionais, conforme preceitua o Art. 42 § 1.º, do decreto citado:

Art. 42. A extensão universitaria será effectivada por meio de cursos e conferências de character educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.

§ 1.º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à diffusão de conhecimentos uteis à vida individual ou collectiva, à solução de problemas sociaes ou à propagação de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes (*sic*).

[...]

Contudo, se o objetivo era “estender” o conhecimento aos que não estavam diretamente vinculados à universidade, na prática, segundo Nogueira (2005, p. 59): “As atividades desenvolvidas foram instrumento de divulgação do ensino ministrado nas universidades, complementando a formação de seus alunos e atualizando seus egressos”. Ao beneficiar os que já tinham acesso ao ensino superior, a extensão manteve excluídas as camadas populares do que a autora designa como “atmosfera universitária”.

Considerando o período compreendido após o surgimento das primeiras universidades, observa-se uma história extensionista marcada, em grande medida, por atividades eventuais, voluntárias

e acessórias, que prolongam o ensino e a pesquisa além dos muros da universidade. Isso ocorre com insuficiente participação discente, preponderantemente sob as modalidades de cursos, eventos e prestação de serviços. Trata-se de uma extensão reducionista, caricata e autoritária, restrita à transmissão de conhecimentos.

De 1937 ao final da década de 50, as atividades extensionistas foram lideradas pelo movimento estudantil, por meio da participação acadêmica na vida social, promoção de uma educação crítica e de ações de emancipação popular. A conotação vigente de extensão é de processo de mudança e difusão cultural e compromisso da universidade com a sociedade, sob a perspectiva de uma universidade a serviço do povo (SOUSA, 2010), o que é coerente com o movimento estudantil da América Latina daquele período. Destaca a autora três grandes eventos como marcos do movimento estudantil: o I, II e III Seminários Nacionais da Reforma Universitária, em 1961 na Bahia; em 1962, no Paraná e, em 1963, em Minas Gerais, respectivamente.

Na Declaração da Bahia, documento-síntese do primeiro evento citado, reiterou-se o compromisso da universidade com as classes trabalhadoras e com o povo, delineando uma universidade orientada por atividades extensionistas: cursos de alfabetização e de formação para o trabalho, cursos para líderes sindicais, prestação de serviços a órgãos governamentais, escritórios de assistência judiciária, médica e odontológica, campanhas sanitárias de erradicação de doenças, promoção e defesa de direitos, atuação política da classe universitária, movimentos de cultura popular, UNE Volante, organização dos movimentos populares, entre outras ações (FÁVERO, 1961).

Registre-se que as atividades promovidas pela UNE marcaram uma mudança de concepção de extensão, concretizando ações na direção do compromisso com as classes populares, de forma a conscientizá-las de seus direitos.¹⁰⁹ O protagonismo é discente nes-

¹⁰⁹ Suprimidas pelos governos militares, tais ações reaparecem em fases posteriores da extensão universitária brasileira, seguindo a lógica do marco regulatório corrente.

se período, contudo a extensão não é institucionalizada como função acadêmica, na universidade ou sequer na política educacional (fato que é evidenciado pelas contradições do marco legal). Em 1961, promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 4.024, 1961) que trata vagamente da extensão em seu Art.69, registrando apenas que, nos estabelecimentos de ensino superior, podem ser ministrados “cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão”.

Cabe destacar que o primeiro Plano Nacional de Educação também não contempla a extensão, que será referida no Decreto que fixa os princípios de funcionamento das universidades federais (BRASIL, Decreto-Lei n.º 252, 1967) como difusoras dos resultados de pesquisas e promotoras de eventos técnico-científicos. Em 28 de julho de 1968, por intermédio do Decreto-Lei n.º 62.927, de 1968, é instituído o Grupo de Trabalho do Projeto Rondon como promotor da participação acadêmica na integração nacional por meio de “serviços de desenvolvimento”, da interiorização da universidade e da preparação do universitário para o exercício da cidadania, entre outros princípios elencados no texto legal. Segundo Nogueira (2013, p. 35):

Os estudantes são recrutados para as chamadas “Operações Nacionais”, de cunho assistencialista, sem participação das unidades acadêmicas das universidades, constituindo, portanto, ações de extensão desvinculadas das demais atividades acadêmicas — o ensino e a pesquisa.

A autora complementa ao reconhecer o caráter esporádico, descontínuo e assistencialista do Projeto Rondon que, ironicamente,¹¹⁰ representou a primeira proposição de institucionalização da extensão mediante a prestação de serviços, no sentido de promover a integração, o desenvolvimento e segurança nacionais. Novamente a extensão resume-se a atividades não universitárias e os chamados serviços de desenvolvimento seguem a modelos observados na Inglaterra, Estados Unidos, Áustria, Alemanha, Bélgica, França, Itália,

¹¹⁰ Sequer estava sob gestão do Ministério da Educação.

Suécia e Suíça. Em relação às políticas educacionais durante o regime militar, Paula (2005) *apud* Nogueira (2005, p. 7) destaca que:

No Brasil, as políticas de extensão universitária tiveram um momento particularmente problemático, quando do contexto da ditadura militar, no âmbito do projeto Rondon, a extensão foi imposta como parte de uma política geral, manipulatória e obscurantista.

A Lei da Reforma Universitária (BRASIL, Lei 5.540, 1968) que fixou as normas de organização e o funcionamento da educação superior brasileira, instituiu a indissociabilidade ensino-pesquisa, e fez referência, de forma secundária, à extensão, tornando-a obrigatória, por intermédio da promoção cultural, artística, cívica e desportiva dos acadêmicos e a contribuição ao desenvolvimento das comunidades. O marco legal aproximou as políticas educacionais brasileiras ao modelo norte-americano, e ratificou o vínculo da prática extensionista à prestação de serviços por meio dos CRUTACs, do Projeto Rondon e do Campus Avançado, projetos desenvolvidos nacionalmente.

Determinou, ainda, que as instituições de ensino estendessem à comunidade, suas atividades de ensino e os resultados da pesquisa (NOGUEIRA, 2005). Realizada por estudantes, em caráter opcional e sem participação docente, a extensão mantém-se desarticulada das demais atividades acadêmicas, sendo considerada uma atividade social. Segundo Sousa (2010, p. 65): “Trata-se da Universidade cumprindo uma missão social a serviço do Estado”.

O primeiro Plano de Trabalho de Extensão Universitária data de 1975 e definiu como competência do MEC a proposição de diretrizes extensionistas para as universidades. As atividades de extensão presentes nesse plano foram, além das citadas anteriormente, os Projetos de Integração das Universidades nas Comunidades e de Integração Escola-Empresa-Governo. Até a abertura política, a extensão foi tratada, essencialmente, como prestação de serviços assistencialistas a serviço do projeto desenvolvimentista do Estado (BRASIL, MEC/DAU, 1975).

A partir do final dos anos 80, as discussões sobre a ação extensionista, a proposição de diretrizes e a interlocução com o MEC foram capitaneadas pelo Forproex, fundamentadas na função social da universidade; na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; no caráter interdisciplinar da ação extensionista, na necessidade de institucionalização da extensão nas universidades e no próprio MEC; no reconhecimento do saber popular e a valorização da troca de saberes universidade-sociedade; na necessidade de financiamento estatal da ação extensionista (NOGUEIRA, 2005).

O conceito estabelecido pelo referido Fórum alicerça o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXT) e a Política Nacional de Extensão Universitária, e depõe velhos conceitos que, até então, orientaram as práticas extensionistas e a legislação. No mesmo período, nos debates pré-Constituintes sobre a educação superior brasileira, encontro pistas da histórica polissemia da extensão. Nas 75 páginas do documento-síntese do Observatório Universitário, Nogueira (2009) registra os debates dos grupos de trabalho e a proposta do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) e da União Nacional dos Estudantes (UNE) de incorporação da extensão ao princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa (este último presente nas normas legais desde 1960).

No decorrer das discussões parlamentares descritas por Nogueira, ora a extensão é tida como ação política da universidade ao estender as atividades de ensino e pesquisa além de suas “fronteiras” ora é a conjugação de saber crítico e compromisso/trabalho social, ora mera prestação de serviços. Extensão é vista, ainda, como experimentação e intervenção social, *feedback* à sociedade e inter-relação com o meio social.

As contradições verificadas entre os diferentes conceitos de extensão elencados, convergem para uma prática marcada por múltiplas vertentes: lazer, acesso à cultura, complementação de estudos universitários, difusão de resultados de pesquisas/promoção de eventos técnico-científicos, alfabetização de jovens e adultos, extensão rural, estágios curriculares, serviços eventuais, atendimento

ao público em espaços de cultura, ciência e tecnologia, atividades de propriedade intelectual, exames e laudos técnicos, atendimento jurídico e judicial, atendimento em saúde, projetos entre outros. Botomé (2001, p. 161) observa que:

O “nascimento” da extensão universitária teve múltiplas vertentes: o uso do conhecimento como lazer e usufruto dos bens culturais, a complementação dos estudos universitários, a prestação de serviços que a comunidade não tinha pela universidade, que dominava o conhecimento e a tecnologia para fazê-los. Tudo isso se justificava em uma certa época e em condições definidas. Mas aos poucos, a extensão universitária começou a ser uma crítica à instituição fechada em seus próprios limites, atividades, critérios e referenciais. A extensão começou a configurar-se como um tipo de atividade da universidade para compensar pesquisa e ensino alienados da realidade social.

Destaca Jezine (2014) três concepções ideológicas que se materializam na extensão universitária brasileira:

- (a) a primeira concepção, forjada desde sua origem sob a ótica de atendimento das demandas sociais por intermédio da prestação de serviços/assistencialismo, caracteriza-se por programas e ações esporádicas nas comunidades, objetivando a resolução (imediata, superficial e paliativa) de problemas sociais;
- (b) a segunda concepção, formulada no cerne dos movimentos sociais, vê a possibilidade de uma ação transformadora da sociedade a partir da relação universidade/extensão universitária/sociedade;
- (c) a terceira concepção, muito próxima da primeira, concebe as ações extensionistas como atendimento às demandas advindas da sociedade, como expectativa de prestação de serviços, tornando a política extensionista uma política mercantilista de balcão e captação de recursos.

Apesar do aparente avanço verificado com a instituição do tripé ensino, pesquisa e extensão, no Art. 207, da Constituição Federal, como fundamento da autonomia universitária, a Lei de Di-

retrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, Lei 9.394, 1996) postulou uma prática extensionista dissociada das atividades de pesquisa e de ensino, transformando-a em prestadora de serviços de caráter assistencial ou num balcão de negócios, mediante consultorias técnicas (BOTOMÉ, 1996), comumente designadas como extensão tecnológica ou extensão produtiva.

O PNE 2001-2010 (BRASIL, Lei 10.172, 2001), por meio das metas 21 e 23, buscou reverter essa lógica, alinhando a concepção de extensão às discussões do Forproex e ForExt,¹¹¹ propondo sua universalização por meio da obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação integralizados em ações extensionistas. A partir da atribuição de créditos curriculares através de atividades extensionistas, constitui-se um movimento de flexibilização curricular (horas complementares).

Some-se aos esforços realizados pelo Forproex e ForExt, o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES) propôs uma “reforma universitária por dentro”, capaz de aproximar a universidade da sociedade:

Pensar a instituição acadêmica no séc. XXI como um espaço de equilíbrio entre qualidade, equidade e pertinência social implica romper com a tradição de escolas cerradas em si mesmas e, também, com o discurso mais recente de que a inovação ocorrerá a partir da aproximação com o setor produtivo. Uma universidade comprometida socialmente é espaço de educação de cidadãos de um mundo de desigualdades e injustiças; de pessoas em condições de encontrar seu lugar no mercado de trabalho e produzir, mas, também responsáveis pelo mundo e sociedade onde vivem e comprometidas com a causa pública (MEC, 2009).

No sentido de repensar a instituição acadêmica no século XXI, o documento síntese do FNES, no registro da mesa 3 “Compromisso Social e Inovação”, apresenta o direcionamento das discussões

¹¹¹ Em 1998, foi instituído o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (ForExt). Outros fóruns de extensão surgem a partir de então. Em 2002, o Fórum de Extensão das IES Particulares (Forexp) e, em 2009 o Fórum de Extensão da Educação Tecnológica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT). Quatro fóruns distintos, com restrito diálogo entre si.

à reflexão de um modelo de universidade em permanente interação social, de forma que suas agendas de pesquisa e seus programas acadêmicos estabeleçam novas dinâmicas de relacionamento com os atores sociais, orientadas pela produção de conhecimentos e serviços em prol da realidade social. Especificamente em relação à extensão, o referido documento registra como fundamentos para a construção de uma universidade socialmente relevante:

- i-* Criação de políticas de atendimento a demandas de grupos específicos e regiões com baixos indicadores sociais;
- ii-* Tomada da extensão como centro das políticas acadêmicas, redefinindo linhas de pesquisa e programas de ensino;
- iii-* Introdução, na formação acadêmica, de atividades curriculares junto à comunidade e ao entorno da instituição, rompendo a tradição de aulas com “transmissão de conteúdo” que não estimulam e propiciam a transposição de conceitos e a reflexão sobre a realidade social. Seria o “estágio social obrigatório” por meio de projetos globais e institucionais;
- iv-* [...] (MEC, 2009).

A reorientação do eixo educacional proposto pelo FNES é aderente aos debates promovidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a “[...] construção de modelos e possibilidades de aprendizagem, pesquisa e inovação a fim de que as IES atuem com maior sentido de pertinência social” (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012). Da mesma forma, coaduna-se com a Declaração da Conferência Regional da Educação Superior (CRES) que destaca em relação à qualidade:

A qualidade está vinculada à pertinência e à responsabilidade com o desenvolvimento sustentável da sociedade. Isso exige impulsionar um modelo acadêmico caracterizado pela indagação dos problemas em seus contextos; a produção e transferência do valor social dos conhecimentos; [...] um trabalho de extensão que enriqueça a formação, colabore na identificação de problemas para a agenda de pesquisa e crie espaços de ação conjunta com distintos atores sociais, especialmente os mais excluídos e marginalizados (CRES, 2009).

Na mesma linha, a Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) estabeleceu como diretrizes a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade; a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; o impacto na formação do estudante; o impacto e transformação social, tendo por pilares a sistematização do fazer extensionista e a universalização da extensão, entendida como “[...] processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade”.

Para as instituições comunitárias de educação superior (ICES), a extensão envolve “[...] um conjunto de ações de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, articulando os saberes produzidos na vida acadêmica e na vida cotidiana das populações, para a compreensão da realidade e busca de resposta aos seus desafios” (FOREXT, 2013). Em ambas as proposições, há o destaque à dimensão acadêmica da extensão sustentada pela sua potencialidade de produção de conhecimentos a partir da interlocução entre saberes científicos e cotidianos; da apreensão, problematização e transformação da realidade.

Nessa perspectiva, apesar da periodização apresentada, coexistem distintas “extensões”, refletindo os conflitos e contradições, presentes na educação superior brasileira, ao mesmo tempo em que, segundo Tavares (1997), reconhece-se, a partir da década de 1980, um movimento de superação da dicotomia entre produção e socialização do saber, bem como define-se a opção política de atendimento às demandas da maioria da população com o objetivo de transformação social. Ao analisar o percurso conceitual da extensão presente nas cartas dos encontros nacionais dos fóruns de extensão das instituições públicas e comunitárias no período de 1987 a 2015, verifico as evidências de sua paulatina reconfiguração como função educativa pautada na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa e na interlocução entre universidade e sociedade. Extensão como inovação curricular, estratégia de transformação social e da própria universidade. É o que sintetizo no Quadro 2, que segue.

Quadro 2 - Conceito(s) de extensão, manifesto(s) nas cartas dos Encontros do Forproex ● e do ForExt ● de 1987 a 2015

1987	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.
1988	A extensão como prática acadêmica tem como objetivo interligar a universidade em suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade, buscando respeitar o compromisso social da universidade.
1989	A extensão é um dos espaços estratégicos para a promoção de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar, integrando grupos de áreas distintas do conhecimento, contribuindo à modificação progressiva da forma de fazer ciência e da transmissão desse tipo de saber e revertendo a tendência historicamente dominante de compartimentalização do conhecimento da realidade.
1991	A atividade extensionista expressa a função social da universidade; a institucionalização da extensão deve incentivar a interdisciplinaridade e a definição de mecanismos de operacionalização do processo extensionista nas estruturas curriculares, a fim de que a participação dos discentes em projetos e atividades de extensão seja computada na integralização curricular.
1992	Cultura, arte, esporte e lazer como ações extensionistas. Sinalização para que os currículos e as ações extensionistas privilegiem o contexto sócio-histórico local e latino-americano, geralmente pouco ou nada estudados.
1993	A avaliação da extensão deve considerar a existência de uma política baseada nos seguintes princípios: Extensão universitária é processo educativo, cultural e científico; A Extensão universitária deve caminhar articulada com o ensino e a pesquisa; A Extensão articula as relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade no sentido da transformação social; A Extensão universitária, como prática acadêmica, deve dirigir seus interesses para as questões sociais importantes e aquelas demandadas pela comunidade.
1994	A experiência da extensão contribui para a promoção de uma nova cultura de cidadania no Brasil, contribuindo para uma ação crítica e criativa do fazer acadêmico.
1995	Extensão como prática acadêmica capaz de articular a universidade e a sociedade, aproximando sujeitos e atores na busca e proposição de soluções para problemas emergentes.
1999	Extensão como estratégia para transformação da sociedade brasileira e da educação superior no Brasil.
2002	Extensão entendida como estratégia/política institucional, envolvendo ensino, administração e pesquisa; processo integrado e dimensão visceralmente presente em todas as atividades que se colocam como meio e como fim do ser e agir universitários; afirmando-se como processo inerente à aprendizagem; novo conceito de sala de aula (espaços dentro e fora da universidade).
2003	Extensão como dimensão necessária da própria pesquisa e do ensino em estreita interlocução com a sociedade; inovação curricular/formação integral; relação teoria-prática; relevância social da extensão/impactos; extensão versus identidade e alinhamento estratégico institucional; Extensão como processo educativo (Paideia) e prática social (Politeia).
2004	Papel da extensão como referencial ético e metodológico tanto no processo formativo do educador como do educando, quanto no processo de produção de conhecimentos.
2006	Extensão como processo significativo de aprendizagem, fomentando a participação do maior número de discentes, caracterizando-a como um componente pedagógico efetivo enquanto prática orgânica do processo acadêmico, tendo como princípio a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa.
2007	A extensão é parâmetro ético e epistemológico da pesquisa e do ensino. É igualmente instrumento pedagógico para a formação, que deve estar sempre aberto às novas realidades, aos novos modos de efetivar a produção socialmente engajada do conhecimento científico e de formar integralmente as pessoas.

	2008 – Extensão como vetor imprescindível para a realização da identidade universitária;
	2009 – A extensão busca a constituição de uma educação problematizadora que provoca nos estudantes e na comunidade, a potencialização de sua capacidade de pensar sobre seus próprios problemas na busca de soluções conjuntas, alimentando um conhecimento baseado na participação e mobilização sociais.
	2010 – Extensão como lugar privilegiado de diálogo entre os diversos modos e formas do conhecimento e entre as necessidades e possibilidades de solução de problemas da sociedade atual, ou seja, um novo campo de produção e socialização do conhecimento, possibilidade de aprendizagem articulada ao ensino e à pesquisa e oportunidade de contribuição ao desenvolvimento da sociedade; extensão e identidade da Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES).
	2011 – Proposição da incorporação curricular definitiva das ações de extensão, reconhecendo seu papel formativo.
	2012 – Entendimento de que a extensão pode contribuir na formulação e desenvolvimento de políticas através de sua ação e reflexão nos espaços sociais e, particularmente, em âmbito acadêmico.
	2012 – A extensão universitária como definição da identidade da ICES.
	2013 – Extensão universitária compreendida no seu caráter acadêmico, enquanto estratégia para transformação da sociedade brasileira e da educação superior no Brasil.
	2014 – A extensão, ação acadêmica contributiva da formação profissional, construção e difusão do conhecimento, que amplia a participação do estudante na implementação das políticas públicas brasileiras, expondo-o ao diálogo com a sociedade diretamente implicada em suas ações, deve ser reconhecida e legitimada como tal.
	2015 – Extensão como processo de aprendizagem integrado ao currículo e articulado à pesquisa – Curricularização.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas cartas dos Encontros do ForExt e Forproex de 1987 a 2015.

O PNE segue a concepção de extensão sintetizada na Política Nacional de Extensão (PNEx), propondo a consolidação da extensão como função acadêmica, integrada ao currículo e à pesquisa, o que pressupõe o rompimento com o padrão que Demo (2001) caracterizou como extensão extrínseca, voluntária e acessória. Contudo, para além de uma curricularização compulsória, Pons e Almeida (2015) preconizam uma prática acadêmica que transponha o espaço físico tradicional da sala de aula, mas compreenda, segundo complementa Garrafa (1989, p. 114), “todos os espaços dentro e fora da Universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo interdisciplinar/transdisciplinar como exigência da própria prática”.

Para Albuquerque (2013, p. 137), o sentido recente de extensão implica associá-la ao “fazer-saber” e ao “saber-fazer”, do que se de-

preende um processo sistemático de ação-reflexão e reflexão na ação lastreado por múltiplas aprendizagens (formação acadêmica e profissional, promoção e desenvolvimento humano, compromisso social). Por intermédio da extensão, o desvelamento da realidade, segundo o autor, promove um processo de tomada de consciência, progressiva, crítica e criativa, acerca do homem, do meio e da relação recíproca homem-meio.

Silva (2013, p. 133) reafirma a extensão como uma metodologia de ação da universidade, articulada entre diferentes atores e atividades, envolvendo uma relação dialógica e democrática entre universidade-sociedade, ambas aprendentes e ensinantes. Souza Neto e Atik (2005, p. 27) defendem:

[...] que a práxis da Extensão deixa perceber que a construção do conhecimento requer uma lógica que supere o simples mecanismo de causas e efeitos. Para olhar a realidade e o mundo, é necessário saber ver e pensar, o que não significa excluir certas leituras e análises, mas sim, apropriar-se delas criticamente, isto é, pensar o pensado, e ultrapassá-lo.

A extensão acadêmico-social, sob a modalidade de programas, é vista como conjunto orgânico de projetos e outras ações contínuas articuladas à pesquisa e ao ensino, observada sua integração ao território, bem como seu caráter educativo, social, cultural e tecnológico. Norteadas por objetivos acadêmicos relacionados ao perfil profissiográfico de formação dos cursos de graduação e por objetivos comunitários conexos a demandas locais e regionais e à integração com as políticas públicas, sendo executada por alunos orientados por professores.

Segundo Nogueira (2013, p. 41), “avança-se na metodologia de extensão ao recomendar o desenvolvimento de atividades de

programas de maior duração, compostos por projetos, cursos e outras atividades desenvolvidos de forma articulada”. Rompe-se com concepções arcaicas de extensão, entranhadas quer nas práticas, na legislação, no modelo estrutural de universidade, nos processos avaliativos. Anuncia-se a universalização da extensão (e da pesquisa dada a articulação manifesta no conceito de programas de extensão).¹¹²

5.2 QUAIS AS DIRETRIZES DA CURRICULARIZAÇÃO NA ULBRA?

Respondido o questionamento inicial sobre o sentido da extensão a ser seguido, nossas reflexões encaminharam-se para a formalização do projeto institucional de curricularização da extensão, a partir da predefinição de suas diretrizes. O objetivo, além de darmos voz aos docentes na normatização desse processo, foi o de promovermos um amplo espaço de debate sobre extensão, retomando as lições aprendidas na caminhada de ressignificação, territorialização, institucionalização e sistematização, integração pesquisa-extensão trilhada a partir de 2010.

Inicialmente, em 17 de agosto de 2015, em reunião com as coordenações acadêmicas e de extensão, ao apresentar o desafio da curricularização e a proposta de um trabalho coletivo, partimos dos seguintes questionamentos:

- (a) em que medida nossos programas e projetos se aproximam da missão da universidade e de suas políticas acadêmicas?
- (b) como as atividades extensionistas repercutem no processo formativo dos alunos?
- (c) quais seus impactos na constituição da autonomia (econômica e social) das populações envolvidas?

¹¹² É preciso compreender, contudo, que concorrem nesse percurso as circunstâncias históricas e políticas, a legislação educacional, a natureza de manutenção das instituições de educação superior, os modelos de universidade e suas distintas filosofias educacionais, a atuação dos diferentes Fóruns de Extensão, as fontes de financiamento das ações extensionistas, as políticas públicas e os indicadores de avaliação da educação superior.

- (d) quais os resultados obtidos pelos programas/projetos desenvolvidos na instituição? Estão de acordo com o previsto/indicadores de avaliação?
- (e) que conceitos, concepções e práticas podem ser intensificados?
- (f) que modificações devem ser introduzidas?

As falas evidenciaram, de um lado, o desconhecimento, pelas coordenações acadêmicas, dos fundamentos conceituais e operacionais da extensão, dos programas e projetos em desenvolvimento em suas unidades, da potencialidade pedagógica da extensão e, por consequência, a omissão da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos (mantido seu referenciamento nas horas complementares). De outro, as manifestações das coordenações de extensão revelaram o foco social das práticas existentes relacionando-as, mesmo que tacitamente à missão institucional e à sua natureza confessional e, a relação dos objetivos comunitários com as demandas “a atender” e a consideração de sua relevância, ainda que subjetiva, para as comunidades. No tocante à conexão dos projetos extensionistas com a formação acadêmica, foi relacionada à dimensão atitudinal, quase que exclusivamente.

O relato de atividades eventuais (cursos e eventos), de atividades comunitárias integradas (relacionadas a temas transversais: direitos humanos, meio ambiente, cultura, relações étnico-raciais, por exemplo), de prestação de serviços através de disciplinas práticas (atendimentos multiprofissionais), de “extensão produtiva/tecnológica” referente a projetos desenvolvidos com captação de recursos foi preponderante nas unidades em que havia inexpressiva alocação de carga horária em projetos de extensão.

A segmentação administrativa da extensão em duas diretorias causava evidentes equívocos entre as coordenações: “De que extensão estamos falando?”, por vezes perguntavam em meio às discussões. Tal dúvida advinha da identificação dos programas de projetos com trabalho comunitário/práticas de responsabilidade social, sob a

condução da Diretoria de Assuntos Comunitários, enquanto os cursos, os eventos, os convênios e os estágios estavam relacionados à Diretoria de Extensão. Para falarmos em extensão, currículo, PNE e programas de extensão, precisávamos transpor a dicotomia existente. Diante desse contexto, evidente a necessidade de retomarmos, em cada etapa do trabalho, o sentido (e modalidades/programas e projetos) de extensão a sinalizar o processo.

Registrei falas de coordenações de extensão que consideraram inaplicável a integração de programas e projetos ao currículo quer pela “perda” de conteúdos, quer pelo perfil de alunos trabalhadores ou pelo regime de trabalho docente (parcial/horista). Nesse sentido, percebi, ainda, uma preocupação tácita com o aumento do volume de trabalho, decorrente de tal implementação, ou com a possível extinção da extensão, dada sua potencial fusão com o ensino ou, ainda, com o risco de evasão de alunos.

A proposta de redefinição de extensão como um processo de aprendizagem como ação e reflexão a partir de possibilidades diferenciadas de experiências educativas (SÍVERES, 2013) não foi sequer considerada nas discussões que se seguiram à apresentação inicial naquele encontro. Enquanto ouvia e anotava as ponderações, observava a preocupação com a defesa da qualidade acadêmica lastreada em práticas e políticas acadêmicas já “solidificadas” na instituição. O desinteresse dos acadêmicos pela extensão também foi destacado, exemplificada sua baixa participação em palestras e semanas acadêmicas e a dificuldade em mobilizá-los para cursos (pagos). Ao reafirmar que estávamos falando de programas e projetos de extensão, articulados à pesquisa e integrados ao ensino (e não de atividades eventuais), a tensão aumentou e, diante do limite de tempo, propus os seguintes pontos para organizarmos o trabalho:

- (a) definir as diretrizes que nortearão o percurso de curriculização da Extensão;
- (b) elaborar uma reflexão objetiva (e coletiva) acerca da Lei 13.005/2014, em agenda de trabalho a ser pactuada;

- (c) mapear os principais entraves, as necessidades operacionais e os pontos de partida para a curricularização da extensão com os docentes de todos os *campi*;
- (d) discutir conjuntamente as trajetórias possíveis de curricularização da extensão;
- (e) propor, a partir de uma escrita coletiva, a normatização da curricularização da extensão na Ulbra (resolução para encaminhamento ao ConsUn).

Após a conclusão das atividades e, enquanto revia meus registros, considerei tímida a participação das coordenações no primeiro encontro sobre a temática, enunciada a partir de sussurros e de alguns porta-vozes. Avaliei que muitos eram inexperientes na gestão e entendi como necessária a implementação de um novo processo de formação, bem como a formulação de um instrumento para que professores e coordenadores registrassem as dificuldades e entraves que vislumbravam, os fatores instrumentais necessários e os possíveis pontos de partida/fundamentos a serem considerados no processo de integração da extensão ao currículo. A partir da reflexão das falas, dediquei-me ao re-estudo das diretrizes acadêmicas institucionais, com ênfase na proposta em discussão de um modelo de universidade transformadora, pautada pela reorientação do eixo pedagógico extensão-pesquisa-ensino-extensão.

Nesse contexto, concentrei-me na contextualização do princípio de indissociabilidade como diretriz da curricularização, como seu fundamento epistêmico. A semântica do termo indissociabilidade reporta à integralidade das dimensões acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, articuladas reciprocamente. Relaciona-se à compreensão sistêmica de educação e, segundo Puhl e Dresch (2016), à deposição das dicotomias entre teoria/prática, sujeito/objeto, empiria/razão. Trata-se de um projeto político de universidade alicerçado na construção social de aprendizagens intersubjetivas, não centralizado no aluno, sequer no docente, mas nos vínculos, na relação entre ambos e em suas condições sócio-históricas.

Huidobro et al. (2015, p. 19) contextualizam o novo paradigma de universidade que se delineia sob a óptica da indissociabilidade:

[...] a integralidade supõe um movimento para dentro da Universidade que impulsiona parar de pensar isoladamente em pesquisa, ensino e extensão, se você realmente deseja colocar em discussão novas formas de fazer universidade. Integrar essas funções significa a criação de um modelo de universidade que, aberta e flexível, se estruture a partir dos problemas sociais, deixando de usar a realidade como mera desculpa para a autorreprodução.¹¹³

Esse movimento, que vincula pesquisa social e ação política transformadora e põe em diálogo os saberes acadêmicos e os originados pelos setores populares (FREIRE, 1987; STRECK, 2010), vai de encontro à decolonialidade existente, e requer um trabalho interdisciplinar e intensa relação dialógica intra e interinstitucional (SANTOS, 2010). Ao mesmo tempo, apoia-se em uma relação ecossistêmica e complexa, em princípios de incerteza e autorreferência, autocríticos e autorreflexivos (MORIN, 2015).

Sob tais perspectivas e assentada na concepção de extensão como princípio e processo de aprendizagem (SÍVERES, 2013) a partir do diálogo universidade-comunidade, operacionalizada em programas e projetos integrados ao currículo, propus as diretrizes do projeto curricularização da extensão da Ulbra com base na Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012), como segue:

I- Indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino-extensão

Extensão que se consolida como diretriz institucional da Ulbra, através da redefinição do eixo pedagógico extensão-pesquisa-ensino-extensão: extensão que orienta a pesquisa e retroalimenta o ensino, a partir da integração de programas e projetos de extensão à dinâmica curricular dos cursos. Indissociabilidade, tendo como referência o conceito de Programa de Extensão, adotado

¹¹³Tradução livre, do original: [...] la integralidad supone un movimiento hacia adentro de la Universidad que impulse el dejar de pensar aisladamente la investigación, la docencia y la extensión si realmente queremos poner en discusión nuevos modos de hacer universidad. Integrar dichas funciones para nosotros significa generar un modelo de universidad que, abierta y flexible, se estructure a partir de las problemáticas sociales, dejando de usar a la realidad como mera excusa para su auto reproducción.

pelo MEC: “[...] conjunto articulado de projetos e outras ações extensionistas de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino, executado a médio e longo prazos por alunos orientados por um ou mais docentes da instituição (PROEXT, 2013).

II- Interdisciplinaridade e interprofissionalidade

Objetiva-se, através dos programas e projetos de extensão, não a deposição da especificidade das ciências ou disciplinas, mas a instituição de elos de intercâmbio, entre os conhecimentos e a realidade concreta, entre as dimensões acadêmicas, entre diferentes cursos.

III- Interação dialógica – intra e interinstitucional

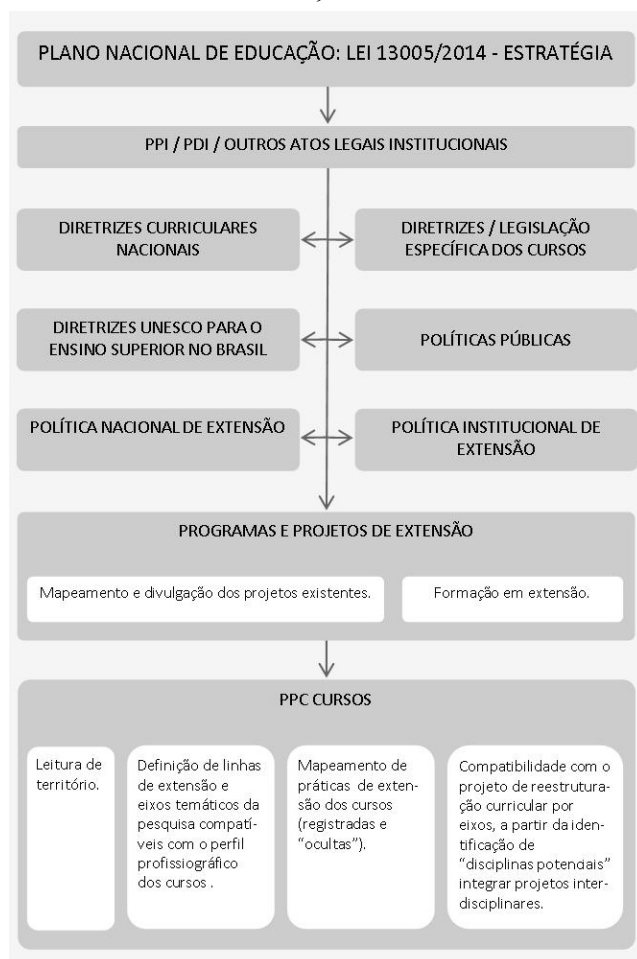
A defesa do diálogo de saberes, acadêmico e social, racional e empírico, norteia a proposição de integração da extensão ao currículo. A dialogicidade se impõe a partir da efetiva indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino-extensão e do relacionamento com diferentes atores/entidades sociais.

IV- Identidade confessional da instituição e compromisso social/ comunitário

Fortalecimento da missão confessional da instituição e de seu compromisso comunitário, manifestos em seu alinhamento estratégico (IMPERATORE, 2015).

Tendo o Pró-Reitor validado a proposição das diretrizes, esboçamos um roteiro de trabalho, para orientar as discussões iniciais com as coordenações acadêmicas, de extensão e de curso. À seleção dos aportes teóricos necessários à fundamentação das discussões em curso (que eram disponibilizados previamente à realização dos encontros) e ao compartilhamento das experiências existentes, somava-se a reiteração da vinculação da extensão, sob a modalidade de programas e projetos, à estrutura curricular como uma decisão político-institucional, coerente com o modelo de universidade em discussão, superando, portanto, o preceito legal do PNE 2014-2024. A Figura 4 foi usada em todas as reuniões de formação e discussão da curricularização.

**Figura 4 - Roteiro de Trabalho do Projeto Institucional
Curricularização da Extensão**



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Examinávamos conjuntamente as inter-relações entre o PNE, o PDI e PPI institucionais, as DCNs dos diferentes cursos, as Políticas Nacional e Institucional de Extensão. Trabalhávamos o conceito de extensão presente no PNE (a partir dos autores estudados) e compartilhávamos as experiências extensionistas da Ulbra nos diferentes *campi*. Propunha-se, ainda, uma análise da concepção de extensão presente no Projeto Pedagógico dos Cursos e a definição de linhas de extensão pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) (dentre as 53 constantes na

PNEx) e de eixos de pesquisa correlacionados às respectivas linhas de extensão (dentre os 18 pré-definidos pela Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, conforme apresentados no Quadro 2), considerando-se o perfil profissiográfico dos cursos.

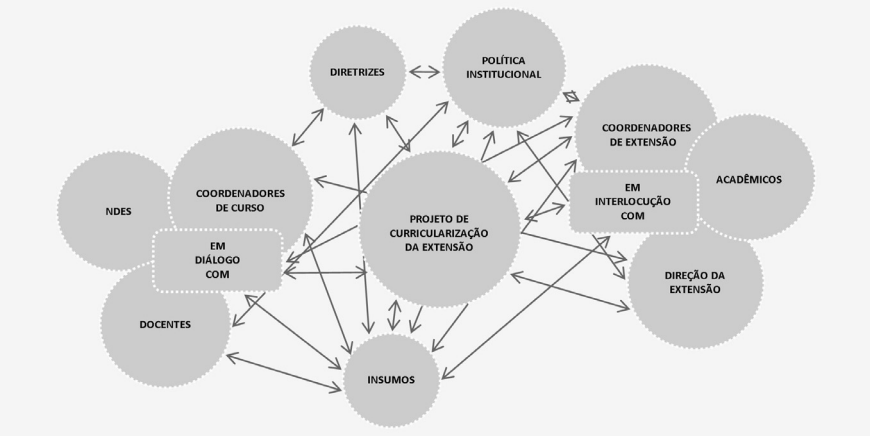
Alinhadas as concepções e diretrizes norteadoras do projeto, discutíamos nosso plano de trabalho, que projetava como etapas subsequentes:

- (a) leitura de território, quer seja o estudo-diagnóstico da realidade, social, cultural, política, econômica, ambiental relacionada ao perfil de formação do curso na região de inserção da universidade (atual e ou potencial). A caracterização dos atores (movimentos sociais, entidades governamentais e não governamentais, empresas, terceiro setor, outros) também era requerida, com vistas à identificação de potenciais parceiros para a estruturação e desenvolvimento dos programas de extensão;
- (b) mapeamento de práticas extensionistas não registradas (currículo oculto), além da indicação de componentes curriculares aderentes às linhas de extensão selecionadas, para projetarmos possíveis programas de extensão orientados por objetivos comunitários (oriundos da leitura de território) e acadêmicos (relacionados às competências de formação delimitadas nas DCNs);

Validado o escopo de trabalho, trabalhamos com uma teia colaborativa, que teve como “nós” os coordenadores de curso em diálogo permanente com docentes, NDEs e coordenadores de extensão e os coordenadores acadêmicos em interlocução permanente com os coordenadores de curso e Direção de Extensão. Um fluxo de insusmos (diagnósticos territoriais, dinâmica da sinaleira, desconstrução/construção de unidades curriculares a partir das competências/DCNs, exercícios prospectivos de articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão, avaliação de projetos-piloto, fóruns devolutivos) em constante movimento de retroalimentação através de um cronograma mensal de reuniões presenciais por área, além de reuniões virtuais por cursos homônimos nos permitiu a concepção da metodologia dos Programas de

Extensão Interdisciplinares (PEIs) observadas a concepção de extensão presente no PNE e nossas diretrizes institucionais, escopo do presente projeto. A figura 5 sintetiza essa teia.

Figura 5 – Teia Colaborativa Projeto Curricularização da Extensão – Ulbra



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Nesse contexto, meus registros evidenciam nove fases do projeto Curricularização da Extensão,¹¹⁴ conforme sintetizo no Quadro 3:

Quadro 3 - Fases do Projeto Curricularização da Extensão – ULBRA 2015-2017

FASES	DESCRIÇÃO
1ª fase	Reunião de 17 de agosto de 2015: marcou o início do projeto com as coordenações acadêmicas e de extensão, conforme descrito anteriormente;
2ª fase	De agosto a novembro 2015: trabalho com as coordenações de curso de cada <i>campus</i> e, sempre que possível, com a participação dos NDEs. Nesse período apliquei o instrumento da “Dinâmica da Sinaleira”, para ter uma amostra das percepções das referidas coordenações em relação a entraves, aspectos instrumentais e pontos de partida do projeto;
3ª fase	De 12 de novembro de 2015 a 19 de abril de 2016: a etapa de formação docente e mapeamento dos registros docentes acerca dos entraves, necessidades operacionais e pontos de partida para a curricularização, utilizando novamente a “Dinâmica da Sinaleira”;
4ª fase	De fevereiro a junho 2016: realização dos “fóruns devolutivos” (exceto Canoas e Carazinho);
5ª fase	De maio a setembro de 2016: realização de “fóruns devolutivos” em Canoas e de Carazinho, com cursos de diferentes áreas de conhecimento para a discussão e simulação de potencialidades de integração curricular da extensão (esboço de projetos-piloto). A escolha dos <i>campi</i> deu-se por acessibilidade, no caso de Canoas, e por iniciativa das coordenações de curso (capitaneada pelas coordenações acadêmica e de extensão) no caso de Carazinho. O objetivo foi pensar a curricularização em realidades distintas de infraestrutura e perfis discente e docente;

¹¹⁴ Percorridas até a sua normatização.

6ª fase	Abril-Junho 2016: Grupo de Trabalho PDI – “Integração Extensão-Pesquisa-Ensino”; pesquisa virtual PDI 2017-2022;
7ª fase	Julho-Setembro 2016: seminários em cada <i>campus</i> ;
8ª fase	Setembro-Outubro 2016: Elaboração da minuta da Resolução que normatiza a curricularização da extensão e submissão à PROAC;
9ª fase	Dezembro 2016: Encaminhamento e aprovação da Resolução ConsUn n.º 48 (ULBRA, 2016d).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das anotações do Diário de Campo 2.

O intenso trabalho em rede foi desenvolvido com a participação dos coordenadores acadêmicos e de extensão que organizaram a agenda de discussão com coordenadores dos cursos e NDEs e, na sequência, a participação nas jornadas de formação docente. Na avaliação dos resultados do percurso, houve gradativa consolidação dos vínculos de confiança com as coordenações de extensão e, a partir dessas, com as acadêmicas e de curso/NDEs. Esse fortalecimento de vínculos ocorreu a partir de um duplo compromisso assumido: a confidencialidade das manifestações individuais e a apresentação de sínteses gerais à Pró-reitoria Acadêmica. Coloquei-me no papel de porta-voz dos docentes, fato que promoveu o estabelecimento de relações solidárias, que se configuraram em ampla participação e fluidez nas discussões propostas.

5.3 “DINÂMICA DA SINALEIRA”: INSTRUMENTO DE ESCUTA DOCENTE

Na 1.ª e 2.ª fases do trabalho aprofundamos as reflexões do sentido de extensão presente no PNE e do desafio de integração de programas e projetos ao percurso de formação dos cursos de graduação na Ulbra; estabelecemos as diretrizes institucionais norteadoras do percurso; formalizamos os vínculos/rede e o pacto de trabalho do projeto institucional. Na sequência, trabalhamos nas jornadas de formação docente de novembro/2015 a abril/2016, quando concluímos a coleta de informações docentes acerca dos entraves, dos condicionantes operacionais e dos pontos de partida a serem considerados no projeto.

O referido instrumento da “Sinaleira” foi criado para resguardar o anonimato dos participantes, objetivando estabelecer um canal que garantisse a sua liberdade de expressão, consolidasse a interação entre

pesquisadora-pesquisados e garantisse também a liberdade e fidedignidade dos registros.¹¹⁵ O nome “sinaleira” foi atribuído, com vistas a qualificá-lo como recurso de apontamento de sinalizadores à implementação da curricularização da extensão.

Os dados foram coletados no período de agosto de 2015 a 19 de abril de 2016, em 16 eventos¹¹⁶ – reuniões de coordenações e jornadas de formação docente – que envolveram 681 docentes, nove *campi* (por adesão) e a unidade EAD. A pauta de cada evento era a mesma:

- (a) contextualização teórica sobre a história da extensão na Ulbra; o Plano Nacional de Educação, a concepção de extensão presente no PNE;
- (b) apresentação do Projeto Institucional “Curricularização da Extensão – Diretrizes e Pacto de Trabalho”;
- (c) espaço para questionamentos;
- (d) aplicação do instrumento da “Dinâmica da Sinaleira”.

Para a coleta de dados, os participantes recebiam o instrumento impresso (Apêndice A) com as orientações: no campo vermelho relacione os pontos de alerta, dificuldades/entraves existentes e/ou possíveis pontos negativos (da instituição, da unidade, de seu curso, outros) que podem obstaculizar o projeto; no amarelo, elenque os fatores instrumentais/operacionais, necessários à sua implementação, os condicionantes para seu planejamento e efetivação; e no verde, liste os pontos de partida a balizar o projeto “curricularização”, sob a perspectiva de práticas existentes, saberes/lições aprendidas, aspec-

¹¹⁵ Inicialmente havia esboçado questionários eletrônicos, cujo pré-teste evidenciou limitações e inexpressiva adesão dos docentes. Na sequência, entrevistas, cuja dificuldade de agendamento e constrangimento dos dois primeiros entrevistados revelou a sua inaplicabilidade. Declinei da proposta de grupos focais na experiência com os coordenadores acadêmicos e de extensão, ao perceber que os silêncios falaram mais do que as manifestações expressas (e tive dificuldade em “decodificá-los”). Tal incidência fez-me repensar os procedimentos metodológicos dado o elevado número de docentes envolvidos (e minha limitação para operacionalizar as anotações), o meu lugar na extensão como diretora, o anonimato dos “informantes”, o ineditismo da experiência de construção coletiva de uma política acadêmica na Ulbra.

¹¹⁶ Alguns eventos de formação envolveram mais de um *campus*.

tos positivos (da instituição, da unidade, de seu curso), outros fatores/perspectivas considerados relevantes.

A análise dos dados, segmentada em distintas e sucessivas etapas, caracterizou-se por um círculo hermenêutico, mediante o processo de compreensão-interpretação coletiva-nova interpretação fundamentado em Martins e Theóphilo (2009). Hermenêutica entendida como um método de análise interpretativa dos construtos resultantes do processo interativo de pesquisa, partindo das experiências subjetivas (no caso, intersubjetivas), com vistas a identificar intersecções de sentidos que possam fundamentar a construção de um discurso coletivo (HABERMAS, 1987).

A sinopse dos dados da “Dinâmica da Sinalreira” consolidou-se como um instrumento basilar do debate e esboço das referências e normatização institucional da curricularização da extensão. Na interpretação e tratamento dos dados foi empregado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Essa análise permitiu-me ir além do aspecto meramente descritivo do conteúdo e dos registros docentes, elaborando sínteses interpretativas e selecionando apontamentos significativos codificados. Para a categorização dos registros, parti dos elementos particulares e os reagrubei por aproximação de elementos contíguos, atribuindo-lhes um título – seguindo procedimento de repartição descrito por Bardin – e, na sequência, computei manualmente as frequências. Esse exercício foi progressivo após a coleta de dados em cada um dos *campi*, e também após os “fóruns devolutivos”,¹¹⁷ gerando inúmeros reagrupamentos até a validação, pelos coordenadores de curso, acadêmicos e de extensão dos *campi* participantes, das tabelas 1, 2 e 3.

Do universo de 896 registros coletados, 42% referiram-se a entraves, 37% a necessidades operacionais e 21% a pontos de partida. Referente aos entraves a serem vencidos para a formalização, regulamentação e implementação da curricularização da extensão, as ca-

¹¹⁷ Os chamados “fóruns devolutivos” foram reuniões de discussão dos resultados compilados, mesmo que parciais, em cada um dos oito *campi* participantes e com a unidade EAD. Essa dinâmica foi adotada para avaliação e validação conjunta dos dados e aprofundamento das reflexões sobre as trajetórias possíveis de curricularização (hipóteses de trabalho).

tegorias de análise delimitadas foram: financiamento da extensão, infraestrutura, perfil/cultura discente, perfil/cultura docente, política institucional, comunicação da extensão, relação Ulbra-sociedade. A Tabela 1 sintetiza os apontamentos docentes.

Tabela 1 - Dinâmica da Sinaleira: Apontamentos dos docentes – entraves/obstáculos à curricularização da extensão

EXTRAVES/OBSTÁCULOS À CURRICULARIZAÇÃO	f
1. Financiamento da Extensão	94
Remuneração docente para o desenvolvimento de projetos de extensão/regime de trabalho horista ou parcial/reduzido número de projetos.	59
Restrições à captação <i>versus</i> a necessidade de diversificação de recursos para financiamento de programas/projetos de extensão.	21
Disponibilidade/carga horária para planejamento e coordenação dos projetos de extensão.	14
2. Infraestrutura	49
Carência de infraestrutura física para o desenvolvimento de projetos; Recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para desenvolvimento de projetos de extensão na EAD.	9
Insuficiente estrutura de apoio para planejamento e desenvolvimento dos projetos, especialmente nos polos EAD.	5
Materiais/insumos para os projetos, logística, bolsas/seguro discente.	21
Número de alunos por turma; oferta regular de disciplinas (no caso de disciplinas-projeto); atual processo avaliativo ((G1 + 2G2)/3) incompatível com a “pedagogia por projetos” e a perspectiva de uma avaliação emancipatória	14
3. Perfil/Cultura Discente	109
Indisponibilidade de tempo/cursos noturnos/restrrição de campo para atuação/desenvolvimento de projetos.	73
Desinteresse por atividades extensionistas extraclasse/inexpressividade da participação discente em programas/projetos de extensão.	13
Insuficiente fomento (inclusive financeiro) à participação discente em projetos de extensão.	7
Dificuldades dos alunos da educação à distância.	8
Capacitação do aluno para o desenvolvimento de atividades extensionistas.	6
Alunos de diferentes municípios - deslocamentos diários/controle da participação discente.	2
4. Perfil/Cultura Docente	36
Deficiente formação e experiência docente em programas e projetos de extensão; desvalorização do fazer extensionista na carreira docente.	16
Desconhecimento das Políticas Nacional e Institucional de Extensão e do Plano Nacional de Educação.	8
Insuficiente formação em pesquisa (na perspectiva de pesquisa-ação).	2
Desconhecimento das coordenações de curso acerca dos projetos de extensão desenvolvidos inclusive no âmbito de seu curso.	3
Excessiva carga de trabalho dos professores; número reduzido de professores do curso.	4
Protagonismo docente no “ensino”.	3

5. Política Institucional	39
Descontinuidade de políticas/projetos institucionais (dúvidas sobre a efetividade da curricularização da extensão).	3
Representatividade/disponibilidade tempo para a participação dos atores na definição dos projetos (docentes, discentes, comunidade).	2
Complexidade da instituição; cultura disciplinar da instituição/rigidez curricular/ dificuldade de operacionalizar atividades integradas (insuficiente integração entre os cursos; resistências na integração EAD e presencial para o desenvolvimento de programas e projetos de extensão); histórica dissociação pesquisa, extensão e currículo.	23
Burocratização dos processos internos da extensão, Sisdex pouco eficaz.	11
6. Comunicação da Extensão	11
Falta de <i>marketing</i> institucional sobre extensão (programas e projetos).	11
7. Relação Uilbra-Comunidade	38
Questões políticas locais/relação com o poder público.	4
Aceite das instituições para receber nossos alunos/número elevado de alunos; parcerias despreparadas para orientação do trabalho discente.	9
Compreensão das instituições acerca do processo em curso.	2
Diálogo universidade-sociedade/parcerias.	8
Descontinuidade dos projetos/tempo da universidade <i>versus</i> tempo da comunidade.	2
Cultura/expectativa assistencialista da comunidade; diagnóstico das demandas comunitárias.	2
Limites da responsabilidade técnica docente no desenvolvimento das atividades extensionistas; observância das exigências/regulamentações dos respectivos Conselhos Profissionais e compreensão da curricularização.	11
Total Entraves/Obstáculos Curricularização	376

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros da Dinâmica da Sinaleira, 2016.

Das 376 manifestações relacionadas a entraves, 29% referiram-se ao perfil/cultura discente, destacando a indisponibilidade de tempo e o presumido desinteresse dos alunos para participação em atividades extracurriculares em horário diverso das aulas, bem como a restrição de campo de atuação¹¹⁸ no horário noturno (turno preponderante dos cursos ofertados). Dificuldades dos acadêmicos dos cursos EAD também foram citadas, assim como o insuficiente fomento financeiro (bolsas/descontos) à participação dos acadêmicos em projetos de extensão.

O perfil de aluno trabalhador foi o entrave que contabilizou o maior número de registros dada suas restrições de horários “extraclas-

¹¹⁸ Campo de atuação referido como locais para desenvolvimento dos programas/projetos.

se”. Presente estava também a apreensão com a compatibilização dos horários potenciais de inserção comunitária e o perfil majoritário de cursos noturnos. A compreensão do sentido de extensão na formação discente igualmente é um desafio que se desvela, visto que verificava-se uma fala proeminente de que “[...] nossos alunos vêm até a Ulbra **para terem aula**” (grifo da autora), portanto, pensar em metodologias diferenciadas de aprendizagem exige investimento em formação docente e sensibilização discente. Ainda, a relação estabelecida com o conceito de atividades semipresenciais (atividades que complementam a carga horária semestral das disciplinas) evidencia a intencionalidade em pulverizar ações de extensão nas disciplinas e, quando questionados sobre o tipo de ações previstas, citavam ações de voluntariado.

O financiamento da extensão foi a segunda categoria mais frequente (25%) no registro dos entraves, destacando a insuficiente carga horária destinada ao planejamento e coordenação de projetos de extensão, o regime de trabalho parcial/horista e as restrições à diversificação de fontes de financiamento dos projetos (logística, insumos, carga horária, bolsas etc.). Nas percepções manifestas, a preocupação com a alocação de carga horária específica para a extensão evidencia um entendimento preliminar de curricularização como mera incorporação de projetos de extensão existentes ao currículo dos cursos, dissociada dos componentes curriculares/disciplinas, portanto, com alocação suplementar de carga horária e expressivo (e inviável) impacto orçamentário nos *campi*.

Tal entendimento denota o desconhecimento da potencialidade pedagógica da extensão e da possibilidade de projeção de trajetórias flexíveis de formação acadêmica pautadas pela educação experiencial¹¹⁹ a partir de disciplinas-projeto, da incorporação da

¹¹⁹ Camillioni (2013) conceitua educação experiencial como uma estratégia holística de ensino que relaciona as aprendizagens acadêmicas com a vida real. Sujeitos e seu mundo implicados e em contínuo processo de construção de saberes, como diria Freire (1987). Para Deeley (2016), a aprendizagem-serviço é uma experiência educativa que combina o trabalho comunitário com a formação acadêmica, mantendo vínculos com os princípios de justiça social, cidadania, desenvolvimento intelectual e pensamento crítico. Carbonell (2016, p. 21) a define como “[...] projeto educativo com potencialidade social”. Segundo esse autor, a aprendizagem-serviço segue a sequência: aprendizagem + trabalho + projeto + participação + reflexão.

pesquisa-ação¹²⁰ como metodologia ativa de aprendizagem, do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e interprofissionais, da reestruturação dos “planos de aprendizagem”, de mudanças curriculares, por exemplo. A alusão à dependência exclusiva de recursos próprios para financiamento de projetos de extensão (dadas as restrições vigentes para a captação de recursos) como um dos entraves mais destacados nesta categoria, corrobora essa incompreensão. Duas questões são precípuas: a deposição da lógica periférica da extensão e a necessidade de reajuste/reestruturação da matriz curricular, de forma que não haja incremento de carga horária nos cursos e, portanto, sequer nos custos com folha de pagamento docente.

Massivamente, os professores reportaram a variabilidade da composição do plano de trabalho docente¹²¹ como um “acender velas” a inúmeros setores que semestralmente renegociam a alocação de carga horária. Tal afirmação alertou-me para a necessidade da predefinição de condicionantes que orientem a participação docente nos programas de extensão, dada sua característica continuada.

A proposição de mudança no processo avaliativo e a necessidade de integração da TI ao projeto curricularização (além da exigência de investimentos em tecnologia para subsidiar essa mudança) também foram fatores elencados. Em relação às especificidades da EAD, é evidente a necessidade de avaliação dos projetos-piloto em desenvolvimento desde 2015 para que a definição de papéis e atribuições de docentes, tutores e orientadores de polo possam ser dimensionadas e, se for o caso, revistas.

¹²⁰ Sob a perspectiva de Fals Borda e Paulo Freire *apud* Streck (2010), pesquisa-ação como pesquisa social e ação política transformadora. Orientada pela elucidação de problemas sociais cientificamente relevantes, em grupos de trabalho em que se reúnem docentes, discentes, atores e interessados na resolução dos problemas/demandas levantados. Na pesquisa-ação encontram-se entrelaçados objetivos de conhecimento e ação que remetem a quadros de referência teóricos com base nos quais estruturam-se os conceitos, linhas de interpretação e dados coletados no campo (THIOLLENT, 2011). Silva e Miranda (2012, p. 53) complementam, afirmando que “Trabalha-se com aprendizagens em processo que vão ressignificando a realidade a ser transformada”.

¹²¹ Constituído por inúmeras atividades: turmas/ensino graduação presencial e EAD, turmas/ensino pós-graduação presencial e EAD, orientações de TCC, projetos de extensão e de pesquisa – via editais, horas autorizadas, outros.

Questões de infraestrutura (também relacionadas a financiamento) ficaram em terceiro lugar no elenco de entraves (13%). Foram enumeradas, majoritariamente, as restrições das instalações físicas; logística; limitações do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para o desenvolvimento de projetos de extensão mediado por TICs; financiamento de materiais, logística e seguros; oferta regular de disciplinas; readequação dos critérios do número de alunos por turma (com vistas a viabilizar o trabalho com metodologias diferenciadas); reformulação do processo avaliativo atual (com implicações nas metodologias/instrumentos avaliativos e na arquitetura informacional dos registros acadêmicos); controle da participação discente e contabilização do percentual legal exigido.

Tais registros sinalizam para a necessidade de uma categorização distinta de disciplinas/componentes curriculares integrantes dos referidos programas (para estabelecer um fluxo de oferta contínua, metodologias e processos avaliativos diferenciados e os demais controles exigidos). Em relação ao elenco de restrições relacionadas, o custeio de materiais/insumos foi a preocupação mais destacada que, acrescida às instalações físicas, basicamente relacionadas à estrutura disponível de laboratórios e necessidades de reinvestimentos, desnuda a compreensão equivocada da modalidade de prestação de serviços como o fundamento da curricularização da extensão.

Ao questioná-los sobre suas preocupações com logística, ficava evidenciada a percepção da necessidade de deslocamentos de turmas inteiras para o desenvolvimento das atividades e os exemplos remetiam a suas experiências “extramuros” com os mutirões comunitários, dias de responsabilidade social e visitas técnicas.

Eu retomava as alternativas elencadas em resposta à manifesta dificuldade dos alunos participarem de atividades extracurriculares. Além disso, propunha nos atermos, rigorosamente, ao conceito de programa de extensão que reafirma em relação ao desenvolvimento das atividades: “[...] sendo executado a médio e longo prazo por *alunos orientados por um ou mais professores da instituição*” (grifo da auto-

ra). O termo “orientados” é distinto de “supervisionados”, portanto pressupõe a possibilidade de ações autônomas em grupos de trabalho operativos (observados os limites de formação/atuação profissional), potencial uso de tecnologias da informação para mediação das atividades, trabalho colaborativo com parceiros externos mediante predefinição de papéis, atribuições e controles, por exemplo.

Nas discussões, certas disciplinas/componentes curriculares eram relacionados pelos docentes por sua natureza “mais adequada”, seja por experiências pré-existentes, seja pela sua potencialidade de inserção comunitária, pelas competências/abordagens temáticas/conteúdos envolvidos, pela potencialidade de vínculos transversais ou pela opção metodológica que contribui para motivar processos de reflexão e construção de conhecimentos (no decorrer das nossas discussões, paulatinamente a pesquisa-ação foi se consolidando como metodologia aplicável à curricularização da extensão).

Em relação ao AVA, minha devolutiva era exemplificar cada um dos projetos-piloto em desenvolvimento na EAD (e a potencialidade dos alunos dos cursos presenciais também participarem dos referidos projetos), bem como o andamento do projeto Ulbra Virtual que incorporará inovações importantes no ambiente virtual que, em muito, contribuirão para a curricularização.¹²² Lembrando-os sempre que a curricularização não se limita aos cursos presenciais e que, ao pensarmos trajetórias para os cursos, teríamos que ponderar alternativas factíveis para sua implementação em ambas as modalidades.

Discutíamos as metodologias utilizadas nos projetos-piloto da EAD,¹²³ os resultados obtidos, a participação discente e seus depoimentos acerca dos aprendizados realizados (postados nos fóruns de

¹²² Hoje materializado no AULA, novo ambiente virtual desenvolvido por nossa Diretoria de TI.

¹²³ Após a sanção do PNE, lançamos o primeiro edital de projetos-piloto de extensão EAD. Desde então, já desenvolvemos 11(onze) projetos, tendo por principal característica a participação de acadêmicos de todos os cursos dada a transversalidade das temáticas. Essa experiência tem sido fundamental para aprimorarmos metodologias, fluxos e processos, recursos tecnológicos e processos avaliativos. Também para dirimirmos, aos poucos, as resistências entre educação à distância e cursos presenciais.

avaliação), as articulações locais nos polos realizadas pelos próprios alunos, a receptividade/participação comunitária, os documentos de trabalho adotados para controle e avaliação das etapas de trabalho (similares aos dos estágios). Os resultados evidenciaram a potencialidade de desenvolvermos projetos que integrassem cursos de diferentes modalidades nas disciplinas EAD, o que também contribuía para a deposição de resistências acerca dos entraves relacionados à participação discente.

Ainda em relação à infraestrutura, observava nas falas a evidente preocupação com o apoio operacional no planejamento e desenvolvimento dos programas, o que se referia diretamente às coordenações de curso, de extensão dos *campi* e à Direção de Extensão, o que nos conduz a repensar as atribuições *versus* carga horária das coordenações de extensão nos *campi*, bem como a formação permanente das referidas coordenações.

Na sequência, dados relacionados à política institucional (10,4%) com destaque para a complexidade e a cultura disciplinar da instituição, sua rigidez curricular, dificuldades de operacionalização de atividades integradas, histórica dissociação entre as dimensões acadêmicas. Também a burocratização da extensão do Sisdex foi levantada e muitas sugestões de simplificação de processos foram apontadas (e desde então integram o rol de projetos de melhoria submetidos ao Comitê de TICs).

A desarticulação das práticas de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação são evidentes nos registros coletados. Tal constatação já era notória, quando do diálogo com as coordenações de curso na etapa de ressignificação da extensão da Ulbra e diante do exposto não foi superada (apesar de todos os esforços de sistematização, normatização e institucionalização realizados). A polissemia da extensão na Ulbra, a compartimentalização disciplinar do currículo, o desconhecimento da política institucional de extensão, a seletividade da participação discente e docente na pesquisa e na extensão, os limitados investimentos em formação docente em pesquisa e extensão, o regime docente, a incipiente integração

pesquisa-extensão são alguns dos fatores a serem considerados na reflexão proposta.

Chamou-me a atenção as falas, explícitas ou subliminares sobre a desvalorização das atividades “fora de sala”. Ao questioná-los alertavam-me sobre o rigoroso controle de “cumprimento de horários” e do cronograma de atividades das disciplinas. Assim, a participação em palestras, salões/fóruns de pesquisa e extensão, visitas técnicas, atividades culturais, atividades comunitárias integradas, dentre outros, por vezes era vetada pelas coordenações acadêmicas.

A relação ULBRA-comunidade ocupou o quinto lugar (10,1%) na frequência de registros, provocando uma reflexão acerca de questões políticas a serem enfrentadas no relacionamento com o poder público, na necessidade de novo levantamento das demandas comunitárias, na imprescindibilidade de estreitamento de diálogo com parceiros para planejamento e desenvolvimento de projetos. Observa-se, contudo, nos registros do Sisdex, a evolução do número de participantes em projetos de extensão no período 2013-2016.

A partir da limitação de espaços para o desenvolvimento dos programas e da expressa dificuldade da comunidade no deslocamento aos *campi* (custeio do transporte), pactuamos a necessidade de pré-definirmos com quem devemos dialogar para o planejamento e desenvolvimento dos referidos programas. Esse elenco de atores (empresas, organizações governamentais e não governamentais, movimentos sociais, entidades representativas de classe, sociedades cooperativas, terceiro setor, etc.) deve, no entender do grupo de trabalho, integrar-se ao processo em fóruns temáticos,¹²⁴ configurando as comunidades de aprendizagem envolvidas.

Destaque à preocupação dos docentes acerca da urgente interlocução com os conselhos profissionais sobre a temática, com vistas à definição do limite entre a formação e a atuação profissional no desenvolvimento dos projetos de extensão (antecipação de possíveis conflitos éticos). A preocupação é com a responsabilidade técnica de professores e alunos no planejamento e desenvolvimento dos proje-

¹²⁴ Que na sequência denominamos de “Fóruns Comunitários”.

tos e a necessidade das entidades mencionadas também participarem das discussões para que se manifestem formalmente a respeito. Nesse sentido, dada a ampla representatividade da Ulbra nos diferentes conselhos profissionais, acordamos que os professores conselheiros levariam tais pautas aos seus respectivos conselhos.¹²⁵

Para a ampliação do número de parceiras interinstitucionais, compilei sugestões como a realização de novo mapeamento de entidades nas regiões de inserção, assim, como a constituição de canais de comunicação interinstitucionais mais efetivos, envolvendo os chamados fóruns comunitários e a implementação de um fluxo contínuo de cadastramento de demandas externas.¹²⁶

Em relação ao perfil/cultura docente (9,6%) os registros compilados enfatizam sua insuficiente formação e experiência em programas e projetos de extensão, o desconhecimento das Políticas Nacional e Institucional de Extensão e do Plano Nacional de Educação, preponderantemente. Essa menção é justificável ao se analisar a proporção de docentes participantes de projetos no período de 2013 a 2016, nunca superior a 38% do universo de docentes, contudo, centralizado nos *campi* de Canoas, Torres e Guaíba, dada a alocação de carga horária.

Os professores alertam, ainda, para a sua indisponibilidade de horários haja visto o regime parcial de trabalho (característica marcante do perfil docente, exceto no *campus* de Canoas). As preocupações com carga horária são reiteradas e há alguns registros de desinteresse na participação nos projetos de extensão dado o presumido volume de trabalho.

¹²⁵ Tivemos a oportunidade de dialogar com o Conselho Regional de Arquitetura e Urbanismo (CAU-RS) sobre a temática, em seminário que contou com a participação de coordenações de curso do Estado e no qual fui painelistas, esboçando potencialidades de curricularização da extensão nos cursos de Arquitetura, normatização do Escritório Modelo e os limites de atuação profissional e formação acadêmica *versus* responsabilidade técnica. No CRCRS, participei da Comissão de Estudos de Responsabilidade Social, e trabalhei em projeto de incorporação do Programa de Voluntariado da Classe Contábil (instituído em 2004) à proposta de curricularização dos cursos de Ciências Contábeis. A pauta tem sido levada a outros conselhos como o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Rio Grande do Sul (CREA), Conselho Regional de Educação Física do Rio Grande do Sul (CREFRS) e Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO).

¹²⁶ Disponível em https://servicos.ulbra.br/pls/ulbra24/Pk_Proposta.Acao_comunitaria

A análise das manifestações acerca do perfil/cultura docente ratifica o legado histórico da extensão na Ulbra, pautado essencialmente pela promoção de atividades eventuais, autossustentáveis e relativas à integralização de atividades complementares. Assim, justifica-se a insuficiente formação e experiência docente em programas e projetos de extensão e, conseqüentemente, as contradições, as resistências e os tensionamentos verificados. Some-se ao exposto, a desvalorização da extensão na carreira docente.

Por fim, elencada a deficiência de comunicação da extensão, os docentes destacaram a falta de marketing institucional da extensão e, por conseqüência, de visibilidade dos programas e projetos desenvolvidos como uma das causas do desconhecimento das ações extensionistas realizadas nos *campi*. Diante do exposto, eu lhes pedia para que avaliassem os resumos dos projetos nos *sites* dos *campi* e na página dos seus cursos, bem como os *clippings* de notícias, os anais dos Colóquios de Extensão, Pesquisa e Ensino, os *flickers* das ações comunitárias integradas, também lhes mostrava nosso relatório social (todos disponíveis no *site* dos *campi*) e, comumente verificava que desconheciam tais registros.

Destacava a realização de salões, fóruns e colóquios de ensino, pesquisa e extensão, a produção científica e técnica derivada dos projetos de extensão (constante dos registros do Sisdex) e a organização de um calendário de ações comunitárias que integram os diferentes projetos sob temáticas transversais. Quando questionados sobre essas ações de divulgação/comunicação, eles alegavam desconhecimento e/ou dificuldades em participar em função das “aulas” conforme mencionado no item anterior.

A partir da compilação e análise dos apontamentos docentes acerca dos aspectos instrumentais necessários à operacionalização da extensão (amarelos), categorizei-os em delimitação do projeto de curricularização, participação discente, participação docente, infraestrutura, relacionamento Ulbra-comunidade e financiamento da extensão, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Apontamentos dos docentes – aspectos instrumentais necessários à operacionalização da curricularização da extensão

ASPECTOS INSTRUMENTAIS/OPERACIONAIS NECESSÁRIOS	f
1. Delimitação do projeto de curricularização da extensão na Ullbra	71
Definição objetiva das etapas, diretrizes, papéis e critérios da curricularização, inclusive no tocante à EAD; estabelecimento de canais de comunicação entre os cursos/ <i>campi</i> ; promoção de espaços de discussão dos docentes, em especial dos extensionistas.	13
Articulação entre os cursos, em especial os homônimos; reanálise das estruturas dos cursos e as potencialidades de trabalho interdisciplinar.	16
Articulação extensão-pesquisa e presencial/EAD.	5
Identificação de disciplinas com potencialidade para adotarem a metodologia de projetos.	5
Socialização de experiências extensionistas, com destaque para as potencialmente interdisciplinares; mapeamento de ações extensionistas; sistematização de ações que já ocorrem na prática.	25
Realização de projetos-piloto de extensão EAD via AVA; reconfiguração da plataforma para que atenda à nova demanda.	4
Trabalhar com projetos de extensão “amarrados” ao projeto pedagógico dos cursos; reorganização curricular.	3
2. Participação discente	30
Sensibilização discente para a compreensão da proposta e da importância da sua participação nas discussões.	19
Adoção de meios de incentivo à participação discente nos projetos; valorização dos discentes extensionistas; adequação de horário dos projetos para viabilizar a participação discente.	4
Formação discente em extensão.	7
3. Participação docente	114
Sensibilização e formação docente em extensão com ênfase em metodologias aplicáveis a projetos de extensão.	47
Formação e incentivo ao docente para pesquisa.	2
Carga horária para participação no projeto institucional/planejamento, mapeamento de processos, esboço de trajetórias; acompanhamento de todas as etapas do processo em curso.	12
Revisão dos critérios de remuneração docente em programas/projetos de extensão.	41
Mudança nos contratos de trabalho (parcial/horista e tutores EAD).	2
Valorização da extensão na carreira docente.	4
Capacitação acerca dos fluxos e processos de programas e projetos de extensão.	3
Fortalecimento dos NDEs.	3
4. Infraestrutura	79
Instrumentos de controle da participação discente em programas e projetos de extensão – atividades extraclasse.	3
Redesenho do Sisdex – simplificação de fluxos e processos.	6
Infraestrutura física e tecnológica para desenvolvimento de projetos.	20
Apoio técnico-administrativo para o planejamento, supervisão e desenvolvimento dos projetos, bem como para mediação com instituições; Comitê de Ética para projetos de extensão.	11
Redimensionamento do número de alunos/turma para as disciplinas-projeto.	5

Dotação orçamentária para custeio de materiais/insumos, logística, seguros.	34
5. Relacionamento ULBRA-COMUNIDADE	39
Diagnóstico/conhecimento do território de inserção da universidade: demandas, políticas públicas, atores, potencialidades, instituições; articulação dos cursos com o entorno.	13
Socialização da curricularização à sociedade, com vistas à integrá-la no processo de construção de trajetórias.	3
Socialização dos resultados de projetos de pesquisa e de extensão/devolutiva social.	4
Ampliação do número de parcerias/termos e cooperação/criação de canais permanentes de interação com a sociedade.	15
Continuidade das ações; desconstrução do conceito assistencialista de extensão.	2
Busca de apoio dos Conselhos Profissionais para a realização de atividades que dependam de regulamentação profissional.	1
Carga horária para representação institucional em instâncias de controle social.	1
Total aspectos instrumentais necessários à curricularização da extensão.	333

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros da Dinâmica da Sinaleira.

A análise das anotações docentes e sua categorização evidencia uma preocupação reiterada em relação à participação docente no planejamento e implementação da curricularização (34,2%) e com a infraestrutura disponível (23,7%), bem como com a clara delimitação do projeto curricularização (21,3%).

No que se refere à participação docente no processo, destacam os docentes a apreensão com a necessidade de ampla mobilização para o projeto, investimentos em formação em extensão e em carga horária para participação das reuniões, planejamento/mapeamento de processos e esboço de trajetórias possíveis. Tal apreensão mantém relação com o financiamento da extensão, quando os docentes reiteram expressivamente a necessidade de revisão dos critérios de remuneração docente em programas/projetos de extensão.

Novamente é ratificada a preocupação com a promoção de fóruns de participação docente e discente no processo em curso, bem como a qualificação de docentes para a inovação pedagógica proposta. A valorização da extensão na carreira docente é pautada como um sinalizador efetivo da equidade das dimensões acadêmicas. Campanhas de sensibilização discente também são propostas, com vistas a dirimir quaisquer ruídos de comunicação no período de planejamento e implementação.

A infraestrutura e financiamento são referidos com destaque, principalmente no que se refere às necessidades físicas e tecnológicas para o desenvolvimento dos projetos e ao apoio técnico-administrativo para o planejamento e gestão dos projetos, bem como para a interlocução comunitária.

Nos registros dos fatores instrumentais necessários à implementação do projeto curricularização da extensão, a reiteração de alguns dos obstáculos manifestos anteriormente como as questões relacionadas à infraestrutura, ao suporte pedagógico para o planejamento e desenvolvimento dos referidos programas/projetos, ao perfil de atuação da coordenação de extensão, à limitação do número de alunos/turma de disciplinas com natureza extensionista,¹²⁷ à remuneração docente (inclusive dos NDEs) e à necessidade de melhorias no Sisdex. A preocupação com a formação docente em metodologias que promovam a articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão e também com o desenvolvimento de instrumentos que evidenciem o cumprimento do percentual exigido também foram apontados.

Os docentes apontam como necessidade operacional premente a constituição de redes de trabalho que possibilitem a efetivação de espaços de interação universidade-sociedade para a articulação de demandas comunitárias e objetivos acadêmicos. Um movimento de re-territorialização (similar ao de 2010, contudo com ampla participação docente) como base para a delimitação de linhas de atuação dos cursos/*campi*.

Segundo os apontamentos analisados, a operacionalização de programas e projetos prescinde da socialização das experiências extensionistas e exige articulação entre os cursos, bem como a reanálise de sua estrutura curricular, sinalizando que não há como “inserir” a extensão nos projetos pedagógicos simplesmente, ou “ratear” o currículo vigente. A definição objetiva de um escopo de trabalho e o estabelecimento de canais de comunicação entre *campi*, cursos e docentes também são referenciados. Além disso, a sensibilização dos acadêmicos para a compreensão da proposta em construção e sua participação nas discussões é levantada como um requisito a ser observado.

¹²⁷ Gradativamente a opção por Programas de Extensão integrando disciplinas-projeto se consolidava nas discussões.

Além do levantamento de demandas e busca de parcerias para o desenvolvimento de programas/projetos, os docentes também sugeriram a troca de experiências com outras instituições de educação superior. Tal sugestão advém do compartilhamento de experiências extensionistas integradas ao currículo, nacionais e internacionais (argentinas, uruguaias, cubanas e mexicanas, principalmente), coletadas a partir da interação na rede virtual de extensão universitária que constituiu após o XIII *Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria*, Havana, Cuba junho/2015. Aos poucos, o compartilhamento de materiais sobre a temática tornou-se prática habitual (inclusive demandado pelos docentes) e a discussão de subsídios teórico-práticos também integrou a pauta das reuniões com as coordenações. Frutos desse compartilhamento de publicações, surgiu a preocupação com o entrosamento entre as diferentes áreas do saber advinda das discussões sobre interdisciplinaridade. A alusão à necessidade de mudança curricular¹²⁸ passou a fazer-se presente nas discussões.

Sobre a relação Ulbra-comunidade, os docentes alertaram para a necessidade de ampliação do número de parceiras, da criação de canais permanentes de interação com entidades governamentais e não governamentais, movimentos sociais e empresas, bem como da realização de novo estudo-diagnóstico do território de inserção da universidade.

Na Tabela 3, sintetizo os apontamentos recorrentes dos docentes acerca dos pontos de partida para a curricularização da extensão.

Tabela 3 - Dinâmica da Sinaleira: Apontamentos dos docentes – pontos de partida para a curricularização da extensão

PONTOS DE PARTIDA PARA A CURRICULARIZAÇÃO NA ULBRA	f
1- Alinhamento da extensão ao currículo	54
Definição de linhas de extensão aderentes à proposta curricular que orientem o trabalho extensionista através de programas/projetos; identificação das linhas/eixos de pesquisa aderentes às linhas de extensão a partir do diagnóstico territorial/regional	9

¹²⁸ Em sua origem, a delimitação do escopo do projeto de curricularização da extensão na Ulbra compatibilizava-se com o entendimento de Menéndez (2013), de proposição de um mesmo currículo e uma nova forma de conhecer, conceito amplamente divulgado em 2015 nas reuniões com as coordenações acadêmicas, de extensão e de cursos.

Trabalho interdisciplinar envolvendo áreas afins para planejamento conjunto dos programas	5
Estudo das DCNs dos cursos e sua relação com a extensão/potencialidades de programas e projetos de extensão interdisciplinares	14
Redefinição das horas complementares	5
Integração de temas transversais obrigatórios aos programas/projetos de extensão - Educação Ambiental; Relações Étnico-raciais, Cultura Afro-brasileira e indígena; Educação em Direitos Humanos	5
Proposta educativa orientada pela aproximação com a comunidade; cumprimento da missão institucional; articulação pesquisa na extensão e extensão na pesquisa: pesquisa-ação.	16
2- Compartilhamento de Lições Extensionistas Aprendidas	64
Projetos de Extensão pré-existentes; referência da Ullbra em relação aos projetos já desenvolvidos	36
Banco de ideias, compartilhamento de experiências entre <i>campi</i>	9
Escuta dos alunos extensionistas	5
Identificação das atividades desenvolvidas nas disciplinas práticas; projetos vinculados a disciplinas (currículo oculto)	14
3- Descentralização e governança participativa no processo de curricularização da extensão	10
Ampla participação e representatividade docente no processo; participação dos NDEs na delimitação das etapas, planejamento e implementação da curricularização	2
Contribuição de grupos de trabalho interprofissionais	6
Integração dos alunos às discussões em curso	2
4- Integração Ullbra-Ullbra	13
UllbraTECH; clínicas multiprofissionais; hospital veterinário;	4
Pastoral	1
Graduação-pós-graduação	2
Graduação-Rede de Escolas da Ullbra	1
Interlocução entre os <i>campi</i> gaúchos, Norte e Centro-Oeste	2
Integração projetos-piloto EAD aos <i>campi</i> presenciais e vice-versa	3
5- Integração ULBRA-COMUNIDADE	46
Parcerias existentes; Estudo de parcerias potenciais; intercâmbio de experiências com outras universidades	16
Atuação profissional dos discentes como referencial do relacionamento com empresas locais	5
Demandas comunitárias - políticas públicas	3
Relacionamento/presença da Ullbra na comunidade	15
Representação institucional	7
TOTAL	187

Fonte: Elaborado pela autora.

A respeito dos pontos de partida (187) enumerados pelos docentes no instrumento da sinaleira (e nas anotações de meu diário de

campo), destaca-se a necessidade de compartilhamento das lições extensionistas aprendidas (34,2%).

Nos encontros realizados, o desconhecimento dos projetos desenvolvidos no próprio *campus* era reiterado e, por conseguinte, sugeriu-se conhecer o histórico de tais práticas como fundamento para a reflexão acerca de trajetórias possíveis de curricularização. A potencial troca de experiências entre os *campi* também era destacada a partir da ciência da potencialidade de pesquisa nos registros do Sisdex (a que atribuíram a designação de “banco de ideias”). Nos exemplos de atividades desenvolvidas (e foram muitos os relatos escritos e orais nesse sentido), eu comprovava a inexistência dos respectivos registros e, portanto, identificava um “currículo oculto” a ser mapeado para conhecer experiências integradas às disciplinas¹²⁹ que não constavam dos registros da extensão, sequer dos planos de ensino eletrônicos.¹³⁰

O alinhamento da extensão ao currículo fundamentado em linhas e extensão e de pesquisa coerentes com as diretrizes curriculares nacionais dos cursos a partir do diagnóstico do entorno (28,9%) foi a trajetória orientadora proposta pelos docentes. Também foi registrada a preocupação com os temas transversais e a sugestão de um trabalho interdisciplinar para o desenvolvimento de programas e projetos (mesmo que reiteradas as dificuldades organizacionais para tal prática).

Mesmo que aparentemente se configurasse uma trajetória harmoniosa na construção do marco orientador da curricularização da extensão, verifiquei contradições entre as manifestações explicitadas e em alguns exercícios prospectivos realizados. Nesse sentido, apresento uma anotação de meu diário de campo que considero relevante:

Quando questionados sobre os eixos/diretrizes de formação, perfil profissional e perfil de atuação dos cursos, os docentes responderam que os cursos não tinham um perfil profissional específico, mas sim, um perfil de formação geral, abrangendo as áreas de conhecimento das disciplinas de formação.

¹²⁹ A partir dessa constatação criei uma nova categoria de projetos – “projetos vinculados a disciplinas”, motivando os docentes a cadastrarem suas práticas a partir do segundo semestre de 2016.

¹³⁰ A Direção Geral de Ensino no período 2015-2016 fez um esforço para a implementação dos planos de ensino eletrônicos de todos os cursos, de forma a harmonizar os registros acadêmicos. Campos-texto para a extensão e para a pesquisa foram disponibilizados no referido plano eletrônico para o registro das ações de extensão e de pesquisa articuladas às práticas das disciplinas. Entretanto, verifiquei que os raros registros de ações extensionistas existentes estavam vinculados a ações pontuais de eventos (seminários integradores, painéis, palestras, *workshops*) e de prestação de serviços/práticas profissionais.

boço de programas de extensão,¹³¹ regularmente eu verifico a dificuldade das coordenações de curso em estabelecerem as inter-relações necessárias entre as análises conceitual e situacional envolvidas (quando das reuniões específicas com esses atores). Entendo que a aplicação concreta de tais análises no exercício proposto é prejudicada por uma soma de fatores, dos quais elenco os que considero mais evidentes: (a) desconhecimento dos aspectos legais envolvidos (inclusive das próprias DCNs de seus cursos); (b) falta de clareza acerca do alinhamento estratégico institucional/políticas acadêmicas; (c) apropriação incipiente das diretrizes da curricularização (principalmente da dimensão acadêmica da extensão) e; (d) dificuldades no (re)conhecimento do entorno e das reais potencialidades de trabalho extensionista. Se confirmadas as hipóteses levantadas, antecipo dificuldades na implementação de quaisquer trajetórias a serem estabelecidas, o que me alerta para a necessidade de trabalharmos mais aprofundadamente os aspectos relacionados (DIÁRIO DE CAMPO 2, maio 2016).

Em relação à integração Ulbra-comunidade (24,6%), terceira categoria mais frequente nas citações, destacam-se as parcerias já existentes e potenciais na região de inserção dos *campi*, considerando a presença da Ulbra nas comunidades e sua percepção da relevância e impactos positivos do trabalho desenvolvido. O intercâmbio de experiências extensionistas com outras instituições de ensino também foi sugerido.

Um registro singular nessa categoria foi a atuação profissional de nossos alunos como um ponto de partida. O perfil de aluno trabalhador, citado proeminentemente como um entrave, foi (re)considerado como uma oportunidade de “explorarmos as suas experiências profissionais”, tanto para o redimensionamento da relação universidade-mercado, quanto para a constituição de bancos de *cases* e núcleos de inovação nas diversas áreas do conhecimento.

A representação institucional da Ulbra em conselhos de políticas públicas, redes de cooperação interinstitucional, associações, câmaras, comitês, conselhos profissionais, grupos técnicos, fóruns, sindicatos, conselhos de gestão de entidades sociais/filantrópicas, entre outros, também foi considerada um dos alicerces potenciais para pensarmos

¹³¹ Invariavelmente era solicitada uma exemplificação ao final das reuniões de trabalho, o que construíamos conjuntamente a partir da realidade local de cada *campus*.

trajetórias de curricularização. Os principais apontamentos referiam-se à potencialidade de captação de geração espontânea de demandas, bem como ao fomento de um diálogo mais efetivo com os cursos por meio da estruturação de fóruns comunitários permanentes na própria Ullbra.

A integração Ullbra-Ullbra (7%) também foi registrada nos apontamentos docentes para subsidiar o planejamento de programas de extensão, e são identificadas potencialidades de trabalho conjunto. Nas falas, a possibilidade de estabelecermos um acordo interno de forma que possamos trabalhar com os públicos já presentes no dia a dia da universidade (pacientes de clínicas multiprofissionais, colaboradores e suas famílias, empresas incubadas, empresas/entidades conveniadas etc.). Nessa conjuntura, resgatava o sentido de pertinência social do trabalho extensionista com comunidades externas à universidade, sustentando o rompimento de qualquer tendência endógena.

Por último, os docentes registram a descentralização do projeto “curricularização da extensão” a partir do estabelecimento de uma governança participativa (5,3%) como ponto basilar. Saliento que o pacto de confidencialidade e os laços de confiança estabelecidos na teia colaborativa instituída foram fundamentais para a compreensão do sentido e relevância das discussões em curso. As falas reportaram a necessidade de transparência no decorrer do processo e, apesar de eu não ter conseguido implementar um mural eletrônico como sugerido, trabalhei em “fóruns devolutivos” presenciais (com as coordenações acadêmicas, de extensão e de cursos) em que retornei aos *campi* com os resultados parciais para contextualizações conceituais, discussões e complementações a partir dos dados compilados.

5.4 OS EXERCÍCIOS PROSPECTIVOS DE CURRICULARIZAÇÃO NOS FÓRUNS DEVOLUTIVOS E NOS PROJETOS-PILOTO

Nos “fóruns devolutivos”, eu apresentava a compilação parcial dos dados coletados na dinâmica da sinaleira e discutíamos as categorizações, registros/falas proeminentes e analisávamos as frequências. Ordinariamente as discussões eram ampliadas, destacando-se as especificidades dos *campi* e, delineando-se um elenco de elementos propositivos para a

implementação da curricularização da extensão. Tensões e resistências foram reveladas com maior fluência nessa etapa, corroborando a multiplicidade de sentidos da extensão, restrita à discussão das modalidades extensionistas e ainda distante do entendimento da concepção pedagógica proposta. A apreensão com a deficiente formação docente em extensão/programas e projetos, bem como com as dificuldades docentes em conciliar atividades profissionais externas com o desafio proposto (presente a concepção de projetos em turno diferente da “aula”).

O foco conteudista das práticas docentes, a eleição do espaço “áulico” como prevaLENcente nas rotinas de ensino e a preocupação com a “preparação” para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade),¹³² gerou, por consequência, um notório sentimento de “perda de conteúdos” com a articulação de atividades de extensão e pesquisa ao currículo. Nesse sentido, uma tímida, mas perceptível indignação com as mudanças propostas era justificada (ou gerava um ensaio de justificativa) pelos bons desempenhos obtidos nas avaliações dos cursos, pelas rotinas acadêmicas exitosas pré-estabelecidas, pelo grupo de trabalho alinhado ao modelo pedagógico vigente, pela expectativa dos alunos por aulas teóricas.

Some-se ao exposto a manifesta dificuldade de compreensão da potencial inter-relação entre objetivos de formação acadêmica e objetivos comunitários nos programas de extensão pelo aparente desconhecimento das competências previstas nas DCNs, de metodologias de aprendizagem baseadas em problemas, do contexto territorial de inserção da universidade. A inquietude com as contradições da orientação acadêmica e as práticas de gestão, assim como com o potencial impacto financeiro da inovação também se sobressaíram nas discussões.

Em Carazinho, no dia do “fórum devolutivo”, discutimos a caminhada realizada pelo projeto Curricularização da Extensão e, na sequência, os coordenadores apresentaram o mapeamento das práticas extensionistas em um exercício de projeção da curricularização em seus cursos, elaborado em conjunto com seus NDEs. Participaram os cursos

¹³² Preparação para concursos públicos, provas de residências, exames da OAB, prova de suficiência do CFC também foram elencados.

de enfermagem, engenharia de produção, sistemas de informação, direito, estética e cosmética, administração, gestão de RH, biomedicina, agronegócios e educação física bacharelado, totalizando dez coordenadores de curso, quatro representantes de NDE, além das coordenações de extensão e acadêmica. O exercício coletivo promoveu a partilha de experiências entre cursos e revelou potenciais articulações a partir das intersecções entre as linhas de extensão identificadas.

Na Figura 6 apresento o exemplo desse exercício do curso de enfermagem que subsidiou a discussão de todos os demais cursos da área da saúde daquele *campus*, evidenciando a viabilidade de um trabalho integrado. O esboço da proposta sintetizada na referida figura lastreia-se na Política Nacional de Extensão (áreas temáticas e linhas), evidenciando o aprofundamento teórico do grupo de trabalho.

Figura 6 - Proposta de Curricularização da Extensão – Curso de Enfermagem



Fonte: Elaborado pela autora com base na proposta de curricularização apresentada pelo NDE curso de enfermagem Ulbra Carazinho, 2016.

Foram momentos de inestimável aprendizado coletivo em que delimitávamos públicos e entidades com quem deveríamos dialogar para a construção dos programas. A relação disciplinas e de docentes com “perfil extensionista” também era abordada, apesar de trabalharmos com a pers-

pectiva de planejarmos os programas a partir de problemas concretos, competências, objetivos, abordagens temáticas, conteúdos, ações, processos avaliativos e instrumentalização docente para o desenvolvimento do programa (nunca partimos das disciplinas ou do perfil docente). Insumos de processos avaliativos, prospecção do nível de empregabilidade dos cursos, perfil discente, convênios existentes, dados socioeconômicos das regiões, entre outros, foram apresentados como subsídios das propostas. Em Carazinho, a participação discente nos grupos de trabalho que elaboraram as proposições foi um diferencial em busca de incluí-los no processo e dirimir as dificuldades previstas de participação discente.

Ao discutirmos sobre os condicionantes da integração das disciplinas de estágio aos programas de extensão, decidimos pela sua exclusão da proposta observados, rigorosamente:

- (a) os conceitos de extensão e de curricularização da extensão estabelecidos institucionalmente;
- (b) a definição de programas e projetos extensionistas preceituada pela Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012);
- (c) as diretrizes institucionais pactuadas coletivamente no projeto curricularização;
- (d) a relação dicotômica dissociativa através de disciplinas justapostas, teóricas de um lado e práticas de outro/estágios, sem efetiva articulação, em geral ao final do percurso acadêmico;
- (e) as normativas/restrições dos conselhos profissionais no que se refere aos estágios e ou *práticas de ensino* (grifo da autora);
- (f) a legislação aplicável aos estágios enquanto *prática pré-profissional supervisionada* (grifo da autora);¹³³
- (g) a incompatibilidade da lógica de *treinamento em serviço* (grifo da autora) com a metodologia de pesquisa-ação (opção metodoló-

¹³³ O Art. 2º da Lei nº 11.788 (BRASIL, Lei 11.788, 2008) classifica os estágios em obrigatórios (universais e integrantes da matriz curricular do curso e requisito para aprovação e obtenção de diploma) e estágios não obrigatórios (opcionais, adicionais à referida matriz curricular). As discussões apresentadas restringem-se à primeira categoria, dada sua característica de integração ao itinerário formativo dos cursos de graduação.

gica aplicável aos programas e projetos de extensão em processo de amadurecimento nas discussões correntes na Ulbra);

- (h) a compreensão de que a ampliação da oferta de estágios como parte integrante da formação na educação superior integra a estratégia 12.8 do PNE, portanto constitui estratégia complementar à 12.7.

Complementarmente aos aspectos essenciais relacionados, ponderamos a limitação de locais disponíveis e aptos academicamente para nosso universo de alunos (quase 40.000), considerando nossa capilaridade geográfica e a diversidade de cursos ofertados; as implicações operacionais, inclusive financeiras, decorrentes do controle, credenciamento dos referidos campos de estágio e da supervisão efetiva dos alunos; o perfil de aluno trabalhador e noturno e as dificuldades decorrentes (até mesmo no que se refere à atratividade/compatibilidade da oferta dos cursos em relação ao perfil da demanda regional). A exclusão das atividades de estágio do rol dos componentes curriculares potenciais de integração aos programas/projetos de extensão delineou-se como normativa institucional aplicável a todos os cursos de graduação.

A partir das discussões com a equipe de Carazinho, estruturei um roteiro simplificado para subsidiar o mapeamento em Canoas, a segunda unidade selecionada para a amostragem das experiências extensionistas e estudo prospectivo acerca de potencialidades de curricularização:

- (a) Descrição da prática extensionista (atividade proposta/realizada, modalidade de extensão, objetivos acadêmicos, vinculação com o currículo/se existente);
- (b) Relação universidade-comunidade identificada (relacionar os objetivos/demandas comunitárias; sua articulação com as políticas públicas, integração/inserção ao mercado/prática profissional; parceiros);
- (c) Articulação extensão-pesquisa-ensino (identificar as linhas de extensão e de pesquisa relacionadas à prática descrita);

- (d) Interdisciplinaridade (estabelecer conexões existentes ou potenciais entre áreas de conhecimento);
- (e) Formação discente (identificar os componentes curriculares, competências, habilidades, atitudes relacionadas ao perfil profissional/DCNs).

Participaram por adesão os cursos de enfermagem, design de moda, medicina veterinária e educação física licenciatura, descrevendo suas práticas, bem como projetando percursos possíveis de articulação extensão e pesquisa aos currículos, porém, ao contrário de Carazinho, foram realizadas reuniões específicas com cada um dos NDEs, professores extensionistas e respectivas coordenações dos cursos referidos.

Seguindo o formato de Carazinho, após as apresentações do trabalho realizado pelos NDEs dos cursos, discutíamos as hipóteses anteriormente levantadas na Dinâmica da Sinaleira referentes aos entraves, condicionantes/necessidades operacionais e pontos de partida, refletíamos sobre a viabilização de tais propostas e cotejávamos tais experiências com o esboço da resolução em elaboração. Via de regra, os delineamentos apresentados consideraram os projetos/ações de extensão e de pesquisa pré-existentes e/ou ações desenvolvidas nas disciplinas práticas ou teórico-práticas. Como exercício de conclusão, era proposta a integração de disciplinas diversas das elencadas (sob a perspectiva da metodologia de pesquisa-ação, de ressignificação do processo avaliativo, por exemplo), e exercitávamos conjuntamente o rascunho de programas transversais.¹³⁴ Reagendávamos nova reunião para apresentação dos resultados do “novo desafio proposto” (dessa vez induzido).

A partir da diversidade de exemplos, apresento nas falas compiladas a seguir o leque de possibilidades apresentado por esta amostra de cursos:

“Devemos trazer as experiências profissionais de nossos alunos para o centro do processo educativo”.

¹³⁴ O que somente era possível a partir de estudo prévio das diretrizes curriculares de cada um dos cursos envolvidos, bem como de seu projeto pedagógico.

“É oportuno estabelecermos canais de relacionamento com entidades/ organizações para o cadastramento de *cases* concretos a serem problematizados em sala de aula”.

“Alinharmos os programas de extensão às políticas/gestão pública e trabalharmos na avaliação de políticas/impactos”.

“Identificarmos entidades que possam receber nossos alunos à noite em atividades externas integrantes dos programas/projetos (instituições de longa permanência, casas de passagem, hospitais, unidades de pronto atendimento, escolas, entidades do terceiro setor, movimentos sociais, empresas, ONGs, entidades governamentais, etc.)”.

“Mapearmos entidades que possam vir à universidade dialogar e/ ou que já dialogam com nossos diferentes núcleos, observatórios, incubadoras, etc”.

“Estabelecermos canais de comunicação para o registro de demandas de entidades/organizações interessadas em se integrarem ao nosso trabalho”.

“Desenvolvermos tecnologias, materiais, produtos e processos que atendam a demandas comunitárias pode e deve ser o ponto de partida para pensarmos problemas reais a orientarem nossa ação”.

“Utilizarmos relatórios de estágios, de TCCs como subsídios/diagnóstico para o planejamento das atividades dos programas/projetos”.

“Oportunidade de ampliarmos a relação prática-teoria-prática”.

Os fóruns devolutivos, ao mesmo tempo em que se constituíram em espaços de esboço de itinerários exequíveis, sopesadas as especificidades de cada curso, oportunizaram o compartilhamento de experiências em desenvolvimento em disciplinas institucionais¹³⁵ como Sociedade e Contemporaneidade, Cultura Religiosa e outras disciplinas específicas dos cursos participantes, além dos projetos da EAD com temáticas transversais (direitos humanos, meio ambiente, relações étnico-raciais, formação de leitores, etc). Essa etapa foi essencial ao delineamento dos Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs) e ao rascunho da resolução da curricularização a ser submetida ao ConsUn.

¹³⁵ As quatro disciplinas institucionais foram excluídas do rol de disciplinas potenciais da curricularização por definição da Proac.

Ainda, aproveitava as discussões para destacar a potencialidade da pesquisa, por intermédio dos coordenadores acadêmicos e de extensão, sobre todo e qualquer projeto desenvolvido ou em desenvolvimento em quaisquer dos *campi* da Ulbra (de 2012 em diante) em um banco de projetos com mais de dois mil registros, podendo selecioná-los por programas, por linhas de extensão, por públicos participantes, por cursos etc. Essa possibilidade motivou-os, fazendo com que os coordenadores buscassem instrumentalizar-se acerca dessas ferramentas de consulta que, apesar de disponíveis e manualizadas, evidentemente não constituíam fontes de consulta consagradas/divulgadas.

5.5 O DELINEAMENTO DOS PROGRAMAS DE EXTENSÃO INTERDISCIPLINARES (PEIs)

A análise dos materiais/apresentações demonstrava que o delineamento sugerido para os programas de extensão contemplava componentes curriculares organicamente inter-relacionados que suplantassem as fronteiras disciplinares e que possibilitassem um ciclo de apreensão da realidade, a sua problematização, a busca de soluções/planejamento de ações, implementação das ações previstas e sua avaliação.

Nessa perspectiva, o programa de extensão tomou a forma de uma prática educativa de construção de aprendizagem a partir da leitura da realidade concreta, da sua problematização e do enfrentamento das “situações-problema”, com a intencionalidade de solucioná-las ou desvelá-las de forma participativa, mobilizando vários saberes e fazeres em diálogo constante (RAMOS, 2016). Outrossim, os programas se constituíam em trajetos curriculares obrigatórios a todos os acadêmicos, rompendo a perspectiva de creditação curricular ou de mera criação de novas disciplinas, em observância à Política Nacional de Extensão:

Um dos passos fundamentais em direção à universalização da Extensão Universitária está em sua inclusão nos currículos, flexibilizando-os e imprimindo neles um novo significado com a adoção

dos novos conceitos de ‘sala de aula’ e de ‘eixo pedagógico’. É importante ter claro que não se trata apenas de aproveitamento de créditos oriundos de atividades extensionistas, para efeitos de integralização curricular ou de criação de novas disciplinas relacionadas com a Extensão Universitária, mas, sim, de sua inclusão criativa no projeto pedagógico dos cursos universitários, assimilando-a como elemento fundamental no processo de formação profissional e de produção do conhecimento (FORPROEX, 2012, p. 29-30).

Um primeiro consenso sinalizava a viabilidade de PEIs orientados por linhas de extensão – aderentes ao perfil profissiográfico dos cursos e aos contextos territoriais – correlacionadas a eixos institucionais de pesquisa e compostos por disciplinas-projeto e por outras atividades extensionistas integradas (eventos, cursos, prestação de serviços, publicações, etc). Isso posto, todos os PEIs devem ser desenhados, a partir da delimitação de sua carga horária mínima (correspondente ao percentual exigido pela legislação) e do correspondente número de disciplinas-projeto envolvidas.

Considerando que os referidos PEIs, para desenvolver o ciclo previsto de apreensão da realidade-problematização-busca de soluções-planejamento de ações-implementação das ações previstas-avaliação, necessitam de, no mínimo duas disciplinas sucessivas (considerando-se 68 horas semestrais), foram concebidas preliminarmente, como:

- (a) disciplina 1: estudo diagnóstico-situacional e elaboração de plano de trabalho;
- (b) disciplina 2: implementação do plano de trabalho, avaliação e publicização/devolutiva dos resultados (acadêmicos e comunitários).¹³⁶

As especificidades metodológicas das referidas disciplinas exigiram o redimensionamento do número de alunos por turma/sub-

¹³⁶ No decorrer do trabalho, muitos dos PEIs organizaram-se a partir de três disciplinas, mantido o esboço da concepção preliminar e, adicionalmente, complexificando-se e/ou diversificando-se a etapa de implementação do(s) plano(s) de trabalho, avaliação e publicização de resultados.

turma, do percentual de imersões a campo e do processo avaliativo. Por exemplo na disciplina 1 para a elaboração do diagnóstico situacional, análise dos dados coletados, delimitação de prioridades de ação e idealização do plano de trabalho, estima-se um percentual de 25% da carga horária no campo (empresas, entidades governamentais ou não governamentais, OSCIPs, movimentos sociais, outros atores). Na sequência (há interdependência/pré-requisitos entre as disciplinas), entende-se que a implementação do plano de trabalho, avaliação e publicização/devolutiva dos resultados exige um percentual mínimo de 75% da carga horária no cenário de ação na disciplina 2. A complexidade das ações determina a existência de subturmas de até 15 alunos na segunda disciplina, de forma que o docente consiga orientar, adequadamente, os grupos operativos.

Na interseccionalidade das dimensões acadêmicas, destacam-se duas faces da extensão – a primeira, a percepção da realidade em contextos reais e sua problematização; a segunda, a produção e aplicação de conhecimentos a partir da formação de agentes transformadores. Nesse processo cíclico, “o sujeito aprende por meio de sua própria ação transformadora, constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza o mundo e o transforma”¹³⁷ (BRUNO, 2014, p.11).

A discussão do processo avaliativo das potenciais “disciplinas-projeto”, integrantes dos programas de extensão interdisciplinares, configurou-se como uma heresia para os docentes (principalmente para os extensionistas), exigindo a revisão de estratégias pedagógicas e de instrumentos avaliativos.¹³⁸ Para dirimir as tensões, discutíamos sobre instrumentos avaliativo e gradativamente delineávamos novas possibilidades coerentes à proposta em construção.

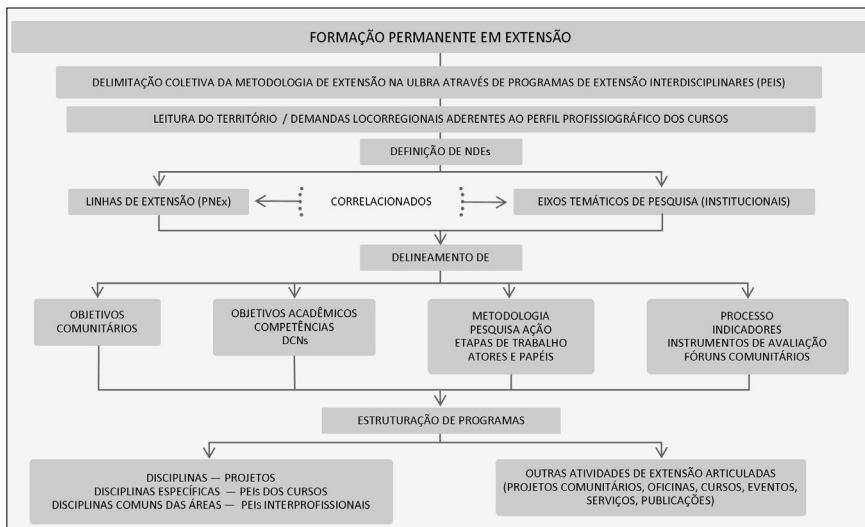
¹³⁷ Tradução livre do original: *El sujeto aprende por medio de su propia acción transformadora, construye sus propias categorías de pensamiento, organiza el mundo y lo transforma.*

¹³⁸ A Coordenadoria de Processos Avaliativos da Diretoria Geral de Ensino organizou o material intitulado “Dinamização do Processo de Avaliação da Aprendizagem: Subsídios Teóricos e Avaliativos” com a colaboração das demais diretorias, de forma a subsidiar o trabalho com metodologias e instrumentos avaliativos na perspectiva de uma avaliação emancipatória.

A Resolução ConsUn n.º 50/2016 (ULBRA, 2016f) aprovou o novo sistema de avaliação da aprendizagem na Ulbra, incluindo as inovações introduzidas no processo avaliativo das disciplinas integrantes dos PEIs. Além da predefinição de um rol de instrumentos avaliativos diferenciados¹³⁹ nas avaliações parciais e avaliação semestral (que não inclui a possibilidade de provas objetivas ou discursivas), não há exame/prova de recuperação nestas disciplinas dado o caráter processual da avaliação. Isso constituiu um outro tensionamento com os docentes, já que a eliminação de “provas” no sentido estrito (e restrito) do elenco de instrumentos avaliativos sugeridos para essas disciplinas-projeto foi interpretado como ausência ou insuficiência de avaliação.

A Figura 7 resume o delineamento dos programas de extensão interdisciplinares resultante das discussões realizadas em 2015-2016 nas diferentes etapas de curricularização da extensão.

Figura 7 – Trajeto de Curricularização da Extensão na Ulbra através de Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs)



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

¹³⁹ Relatórios de visitas técnicas, registros e análises de entrevistas, estudos de caso, pesquisa etnográfica, projetos de trabalho, portfólios/webfólios, mapas conceituais, ensaios argumentativos, ensaios críticos, artigos, pôsteres, seminários integradores, por exemplo.

Operacionalmente, para a concepção dos PEIs as etapas da curricularização deliberadas na Resolução ConsUn n.º 48/2016 (ULBRA, 2016d) foram as seguintes:

- (a) Estudo-diagnóstico das regiões de inserção da Ulbra, a que designamos “leitura de território”, para identificação de problemas concretos aderentes à proposta de formação dos cursos;
- (b) Predefinição de linhas de extensão que constituirão o marco orientador dos programas de extensão, articuladas ao perfil profissiográfico, ao diagnóstico territorial, bem como aos eixos temáticos institucionais da pesquisa;
- (c) Delineamento dos objetivos acadêmicos dos programas, relacionados às competências dos cursos e seu perfil de formação;
- (d) Delimitação de objetivos comunitários exequíveis e mensuráveis, pactuados com os públicos participantes e, preferentemente, alinhados às políticas públicas;
- (e) Desenvolvimento de programas de extensão em rede para cursos homônimos a partir da definição conjunta das linhas de extensão e do planejamento dos referidos programas;
- (f) Planejamento das disciplinas-projeto integrantes dos Programas de Extensão Interdisciplinares, inter-relacionadas entre si pela natureza metodológica, por abordagens temáticas aderentes ao programa, pela interdependência das etapas de operacionalização das atividades previstas, pelo processo avaliativo;
- (g) Proposição da integração de outras atividades de extensão aos referidos programas (projetos comunitários, cursos, eventos, publicações, prestação de serviços);
- (h) Possibilidade de planejamento de programas de extensão interdisciplinares comuns por área do conhecimento;
- (i) Adoção de categorizações específicas (e distintas) das disciplinas de curricularização com vistas ao gerenciamento acadêmico, delimitando-se suas especificidades no que se refere ao limite de alunos por turmas/subturmas, aos aspectos metodológicos, ao processo avaliativo, à contratação de seguros, etc;
- (j) Incorporação da curricularização da extensão no projeto pedagógico do curso, explicitando a articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão;
- (k) Readequação do Sisdex para o registro/evidenciação dos referidos programas de extensão;
- (l) Definição de fluxos e rotinas operacionais (coordenação dos PEIs pelas coordenações de extensão dos campi, critérios de seleção de docentes, prospecção de “campos de trabalho”, vinculação semestral de turmas, realização de fóruns comunitários anuais, avaliações semestrais por discentes e docentes participantes do processo, por exemplo).

Cabe ressaltar que, a partir do processo de reestruturação curricular normatizado em 2016, pela Resolução ConsUn n.º 49 (ULBRA, 2016e), e implementado a partir de janeiro de 2017 nos cursos da área da saúde (obedecendo um cronograma por área de conhecimento), todas as matrizes curriculares dos cursos de graduação passam por reanálise, desconstrução e reconstrução observadas as competências de suas diretrizes curriculares. Essa proposição constituiu o fundamento do repensar os componentes curriculares, processo que viabilizou a estruturação dos PEIs de forma sistêmica e a recontextualização do

processo de aprendizagem à dinâmica territorial. Não partimos de um novo “rateio” curricular, mas de uma completa reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos.

Programas comuns (interprofissionais) com foco em educação e promoção da saúde (área de saúde e bem-estar); desenvolvimento rural através das cadeias produtivas (agrárias); segurança no trabalho, acessibilidade e gestão ambiental (engenharias, produção e construção); práticas educativas na diversidade (licenciaturas), são alguns exemplos dos programas delineados. Ditos programas são planejados a partir da identificação de situações-problema reais relacionadas ao perfil e formação dos cursos. Delimitada a questão-problema, os objetivos comunitários e acadêmicos (estes relacionados ao perfil de formação/competências), são estruturadas as disciplinas-projeto que constituem etapas de diagnóstico, construção teórica e proposição de plano de ação, validação da proposição com a comunidade/entidade envolvida, aplicação da proposta, avaliação dos resultados e sua publicização.

Programas específicos como Odontologia na Saúde da Família: um intenso trabalho integrado ao SUS; Estética e Sociedade; Exercício Físico na Promoção da Saúde; Ações Sustentáveis para a Saúde; Fisioterapia em Atenção Humana; Atenção à Saúde do Idoso; Segurança dos Alimentos; Desenvolvimento Rural e Questão Agrária; Saúde Animal; Melhoria de Processos Industriais; Gestão em Engenharia; Tecnologia e Desempenho de Construções; Preservação do Patrimônio Arquitetônico e Urbanístico; Projetos na Indústria Química e Petroquímica; Protótipos Automotivos; Tecnologias Criativas; Direitos Sociais e Participação Comunitária são alguns exemplos da modelagem coletiva realizada pelos cursos de seus programas específicos correlacionados às diretrizes curriculares nacionais. Cabe ressaltar que esse foi um trabalho artesanal em que cursos homônimos planejaram conjuntamente seu(s) PEI(s) (a categorização das disciplinas é comum na matriz curricular de todos os cursos independente do campus de oferta), facultada a participação de diferentes públicos de acordo com as realidades locais, observados, rigorosamente, os objetivos (comunitários e acadêmicos) pré-definidos, a metodologia de trabalho e o processo avaliativo comum.

No itinerário, a preocupação com a “curricularização da extensão” a partir de soluções simplistas, estéticas e superficiais que comprometessem o conceito, a ética, a práxis e o legado da extensão, o que Imperatore e Pedde (2015) definiram como “armadilha do currículo”, esteve sempre presente no percurso. Justificava-se a permanente vigília considerando-se as tensões envolvidas, oriundas das evidentes disputas de poder. Havia, ainda, o cuidado com a viabilização de ações nas comunidades e das comunidades na universidade, considerando o número de acadêmicos envolvidos e, por fim, os impactos administrativos (política institucional, estruturas de gestão, sistema de informação, sistematização da extensão), orçamentários (investimentos exigidos e respectivas fontes de financiamento) e político-pedagógicos (formação docente, rediscussão da proposta/estrutura pedagógica dos cursos, mudança do processo avaliativo).

O respaldo político-institucional da Reitoria foi decisivo para o desenvolvimento da proposta de curricularização da extensão na Ulbra, sua legitimidade deu-se a partir da ampla participação docente descrita e sua legalidade assenta-se na aprovação da Resolução nº. 48/2016 pelo Conselho Universitário. Contudo, há um longo caminho a trilhar para a efetividade da proposição, tendo por trajeto um currículo marcado pela deposição da compartimentalização disciplinar, da sala de aula como único espaço de aprendizagem, da promoção da re-territorialização da universidade, caminho que tem como aporte teórico-metodológico o reconstrucionismo, conforme Resolução ConsUn nº 49/2016:

[...] a Ulbra à luz do modelo curricular presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (MEC/INEP) assume o Reconstrucionismo como aporte teórico e metodológico para a sua reestruturação, compreendendo o objetivo da formação crítico-reflexiva com vistas a uma atuação social emancipatória e transformadora como mote da formação acadêmica. Enquanto instituição, objetiva formar cidadãos críticos e atuantes capazes de repensar e modificar sua realidade e, para tanto, veicula proposições pedagógicas que promovam o desenvolvimento da reflexão crítica, através da análise contextualizada e alicerçada sobre situações-pro-

blema advindas da comunidade na ênfase e no exercício da Extensão, da Pesquisa, do Ensino e da Extensão enquanto um processo de retroalimentação (ULBRA, 2016e).

Segundo MacNeil (2017) o mais importante reconstrucionista social, tanto na teoria como na prática, é Paulo Freire, que entende como objetivo da educação não a acomodação ou o ajustamento dos alunos ao sistema social, mas sua libertação da aderência servil a este. Freire (1996) propõe uma educação emancipatória fundada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do educando, ressaltando sua opção por ensinar o aluno a ler o mundo para transformá-lo, a partir da interação homens-homens e homens-mundo.

O caráter reconstrutivo de um currículo orientado pela aprendizagem é coerente com a reinvenção da ciência a partir do paradigma educacional emergente e com a curricularização da extensão proposta pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024. Implica, como asseverado anteriormente, na associação do currículo à vida, aos saberes cotidianos, aos modos de produção, às tradições, à diversidade cultural e, por consequência, na humanização do conhecimento por meio da práxis. Exige, contudo, pedagogias plurais que emergem dos coletivos sociais e promovam a consciência de si, do mundo e de si no mundo.



CAPÍTULO 6

REFLEXÕES FINAIS

A reflexão em prol de uma universidade que dialogue com seu território a partir de canais de escuta das demandas comunitárias foi o mote inspirador para promover amplo debate acerca da concepção, estrutura e práticas acadêmicas sob o olhar extensionista. Sob essa conjugação de fatores e, a partir de minha filiação freireana, em conexão com outros autores, propus-me a, mais do que edificar um lastro teórico, concertar um aprendizado coletivo que subsidiasse a formulação de uma política institucional da extensão que sustentasse a reorientação do eixo pedagógico “extensão-pesquisa-ensino-extensão” na Ulbra.

Em pauta a intencionalidade em contribuir para a construção de inéditos-viáveis pedagógicos a partir da insuficiência do modelo de educação desenvolvimentista para o cumprimento do alinhamento estratégico institucional; as diversidades epistemológicas de mundo, ciência, conhecimento, homem, cultura e educação que exigem novas lógicas de aprendizagem; a emergência de sujeitos como autoconstrutores de conhecimentos como seres sociais, políticos e históricos; a ressignificação da extensão sob a ótica de programas e projetos integrados ao currículo e articulados à pesquisa ante a estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Nesta obra, incursionei no mapeamento das etapas de implantação da política institucional de extensão, cujo percurso foi sendo desenhado dinâmica e coletivamente e constitui um dos pilares da mudança narrada. Inicialmente, a busca dos sentidos e a ressignificação da extensão na Ulbra referenciada pelo estudo das práticas evidenciadas

em registros garimpados. O desvelamento de contradições e tensões do fazer extensão ao se analisar os referenciais teóricos, o alinhamento institucional (missão, visão, valores, PPI/PDI), o lugar da extensão na universidade e nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Seguindo a caminhada, foi feita a reaproximação universidade-território com vistas a redimensionar o perfil de atuação acadêmico-social da extensão; a institucionalização de programas de extensão, derivada dos diagnósticos das regiões de inserção e do ajustamento à Política Nacional de Extensão. O desenho da arquitetura informacional de gestão dos programas e projetos e sua regulamentação constituiu a etapa subsequente: fluxos e processos, papéis e alçadas, avaliação e indicadores. A abertura de espaços de formação docente em extensão, mesmo que informais, por intermédio do fluxo de submissão anual de projetos (pareceres/devolutivas) e as aproximações (ou tentativas) entre pesquisa-extensão também foram passos levados a efeito. Por fim, o desenvolvimento de uma metodologia de curricularização através de Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs) como um novo paradigma da extensão enquanto ponto de partida e de chegada do processo pedagógico sob uma lógica circular: extensão-pesquisa-ensino-extensão (síntese da política institucional de extensão da Ulbra legitimada no PDI 2017-2022).

A roteirização da trajetória empreendida reuniu muitos sujeitos que aceitaram enfrentar os riscos e os obstáculos da jornada, desvelando os entraves, os condicionantes e os potenciais pontos de partida de uma extensão de cunho acadêmico, integrada à proposta curricular dos cursos de graduação, que alicerçasse a edificação de uma universidade orientada pela excelência acadêmica e sua relevância social.

Com o objetivo de reconhecer o eixo extensão-pesquisa-ensino-extensão como expressão e fundamento de uma universidade transformadora, considerando o processo de implantação da política institucional de extensão na Ulbra, identifiquei nas pegadas do caminho, inicialmente, o alinhamento do sentido-orientador de extensão como fundamento para a reconfiguração do eixo pedagógico. Na sequência, o estudo dos documentos institucionais, das diretrizes cur-

riculares nacionais, do marco regulatório vigente e de referenciais teóricos que subsidiaram a discussão de pedagogias para a educação no século XXI coerentes com a identidade institucional. Em todo o percurso, canais de escuta docente. O passo seguinte foi o desenho de rotas exequíveis, conciliando o inédito-viável da proposta a partir dos sinalizadores revelados no itinerário.

A dinâmica das reuniões, as jornadas de formação docente e os fóruns devolutivos constituíram-se em entremeios para a criação de vínculos, construção de sentidos e hipóteses de trabalho (a partir dos autores estudados), interpretação dos contextos, validação de dados/categorizações. A investigação do currículo oculto, o esboço prospectivo da curricularização, as experiências-piloto e os insumos da consulta pública do PDI 2017-2022 delinearão a proposta e sua normatização.

Importa destacar a preocupação em não “disciplinar a extensão”, sequer esboçar uma mera creditação curricular de ações extensionistas. Pretendia-se consolidar a extensão como espaço de aprendizagem a partir da problematização de contextos reais e sua convergência com a proposta de formação dos cursos (pertinência acadêmica e social), orientada por linhas de extensão, quer seja programas integrados por disciplinas-projeto e outras atividades extensionistas cuja metodologia de trabalho é a pesquisa-ação.

Os programas de extensão interdisciplinares – PEIs configuraram-se, portanto, como lócus de produção de conhecimento: extensão que apreende a realidade e a problematiza, iniciação científica que re-cria conhecimentos a partir da interação com a comunidade e a retroalimentação do ensino e extensão que faz a devolutiva do processo. Daí se depreende afirmar a potência pedagógica da extensão e corroborar um modelo de universidade que inter-relacione práticas educativas e sociais assentadas em um currículo crítico e emancipador (reconstrutivista).

Operacionalmente, sua implementação foi segmentada por áreas, tendo início no ano de 2017, e no ano de 2019 estamos implementando, simultaneamente, os PEIs dos cursos das áreas da saúde, bem-estar, agrárias, engenharias, licenciaturas e sistemas de informa-

ção e planejando os programas dos cursos das áreas de gestão, negócios e direito. A realização de fóruns comunitários anuais com as entidades participantes dos PEIs, a avaliação semestral das disciplinas integrantes dos PEIs (via Sisdex) e o diálogo com os alunos via centros acadêmicos/lideranças de turmas nos permite avaliar permanentemente a exequibilidade da proposta, as adequações necessárias e novos desafios/demandas. Some-se ao exposto, a abertura de canais de registro de demandas comunitárias via site tem ampliado as potencialidades de parcerias. Ainda, o cronograma mensal de reuniões presenciais com os cursos envolvidos no ciclo de reestruturação e, presencial/virtual, com os cursos em processo de implementação (utilizando-nos de sala de aula virtual para compartilhamento de materiais, experiências, dúvidas/dificuldades) têm se constituído em estratégias de instrumentalização e acompanhamento eficientes.

Discutir a proposta de uma educação transformadora em meio à uma conjuntura nacional e internacional atravessada por processos de exclusão e perda de direitos, de restrições orçamentárias para implementação de políticas públicas e de radicalização da lógica do mercado educacional em detrimento da lógica da emancipação social é paradoxal e pode parecer ingênua. Contudo, urge ressaltar que a proposição de aprendizagens em contextos reais consolidou-se como estratégia de inovação acadêmica institucional,¹⁴⁰ constituindo-se em espaços vivenciais de saberes e campo de aplicação teórico-prática orientado pelos desafios inerentes à realidade social, ao perfil de formação profissional e à filosofia educacional, de tal forma que a agregação de valor acadêmico (diferencial mercadológico) e sua operacionalização, administrativa e financeira, fossem compatibilizadas.

O aprendizado sem as tradicionais fronteiras acadêmicas (ensino-pesquisa-extensão-gestão) pressupõe novas aberturas e diálogos universidade-universidade e universidade-comunidade sob a perspectiva de novos espaços de interconhecimento que superem a perda de eficiência epistemológica e a dissintonia dos saberes acadêmicos e as

¹⁴⁰ Não restrita ao cumprimento legal da estratégia 12.7 do PNE, mas integrante da Política Acadêmica – PDI 2017-2022 (ULBRA, 2016a).

demandas da realidade social, inclusive (não exclusivamente) as oriundas do mercado de trabalho.

Cabe ressaltar que todo o percurso descrito antecedeu a Resolução MEC/CNE nº 7 de 18 de dezembro de 2018, entretanto mantém integral conformidade com sua concepção/lastro teórico, diretrizes e aplicabilidade (publicações coletivas futuras, segmentadas por áreas de conhecimento, apresentarão o balanço da implementação da curricularização da extensão na Ullbra, evidenciando a culminância da pertinência e exequibilidade dos PEIs ante ao marco legal vigente).

Por fim, quiçá a leitura do presente livro inspire novas andarilhagens e prospecções críticas, reflexivas, criativas e coletivas de curricularização da extensão para além de meros arranjos e ou rateios curriculares.

Um abraço

Simone Imperatore



REFERÊNCIAS

ADULBRA. *Adulbra 30 anos: história, memória e valor cultural*. Canoas: Carta, 2016.

AHLERT, Alvori. Educação, ética e cidadania na obra de Martim Lutero: contribuições protestantes para a história da educação numa aproximação com Paulo Freire. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 20, p. 101-114, set. 2006 Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29258/pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

ALBUQUERQUE, Lucimar Magalhães de. O fazer-saber e o saber-fazer: a integração de aspectos da aprendizagem extensionista com o exercício da cidadania. In: SÍVERES, Luiz (org.). *A extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 137-149.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo R. Pergunta. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino; LEONARDI, Fabricio. Educação popular na universidade, uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências, a partir do PET (Programa de Educação

Tutorial) educação popular da UNIFESP-Baixada Santista. In: *Revista E-Currículo*, v. 14, n. 2, p. 437-462 abr./jun.2016.

BACHELARD, Gaston. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECK, Nestor L. J. (Org). *As origens da Universidade Luterana do Brasil*. Canoas: Ed. Da Ulbra, 1994.

BORDA, Orlando Fals. Pesquisa-ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, Danilo R. *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOTOMÉ, Sílvia Paulo. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a Universidade. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001.

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

BRANDÃO, Carlos R. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo R.; REIDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. *Decreto-Lei 62.927*, de 28 junho de 1968. Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho “Projeto Rondon”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Decreto n. 19.851*, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema univer-

sitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/dcret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: mar. 2016.

_____. *Decreto-Lei 252*, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0252.htm>. Acesso em: 2 jan. 2014.

_____. *Decreto 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm Acesso em 14 jun 2017.

_____. *Lei 10.172*, de 9 de janeiro de 2001 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 2 jan. 2014.

_____. *Lei 12.101*, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis n.ºs 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória n.º 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12101.htm>. Acesso em: 2 jan 2014.

_____. *Lei 10.861*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em 12 out 2010>

_____. *Lei 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. *Lei 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 2 jan. 2016.

_____. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 2 jan. 2014.

_____. *Lei n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961 (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1962. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.html>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. *Plano de trabalho de extensão universitária*. Brasília, 1975.

_____. *Projeto de Lei 8.035*. Propõe a minuta do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em: out. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. – Brasília, DF : Inep, 2016. Disponível em < <http://>

download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf> Acesso em 12 dez 2018.

_____. Seminário Nacional de Reforma Universitária – Declaração da Bahia, promovido pela União Nacional dos Estudantes, 1., 1961, Salvador – Bahia. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

BROVETTO, Jorge. La educación para el siglo XXI. *Diálogo*, n. 25, nov. 1998.

BRUNO, Alejandra Capocasale. *Educación: investigación educativa hoy*. Montevideo: Trecho, 2014.

BUARQUE, Cristóvão. *A aventura da universidade*. 2ª. ed. São Paulo: Unesp, 1994.

_____. *A universidade na encruzilhada*. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

CAMILLIONI, Alicia (Org.). *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender*. 1. ed. Santa Fé. Universidade Nacional del Litoral, 2013.

CAPRA, Frijot. *A teia da vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1997.

CAPUTO, Maria Constantina; TEIXEIRA, Carmen Fontes (Orgs.). *Universidade e sociedade: concepções e projetos de extensão universitária*. Salvador: EDUFBA, 2014.

CARAÇA, João. Um discurso sobre as ciências passadas e presentes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARBONELL, Jaume. *Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa*. Trad. de Juliana dos Santos Padilha; rev. técnica Luciana Velinho Corso. 3ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2016

CARDOSO, Irene. *Para uma crítica do presente*. São Paulo: USP, 2001.

CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Orgs.). *Ciência, razão e paixão/Ilya Prigogine*. 2ª. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

CASTROCASTRO, Jorge; OYARBIDE, Fabricio. *Los caminos de la extensión en la universidad argentina*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2015.

CATANI, Afrânio Mendes. *Processo de Bolonha e impactos na América Latina*: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

COCHO, Germinal; GUTIÉRREZ, José Luis; MIRAMONTES, Pedro. Ciência e humanismo, capacidade criadora e alienação. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONAE 2010. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação*: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Referência. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf Acesso em 14 junho 2011.

COSTA, Camilla. “Brasil nunca aplicou Paulo Freire”, diz pesquisador. BBC Brasil. São Paulo: 24 jul. 2015. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2015/07/24/brasil-nunca-aplicou-paulo-freire-diz-pesquisador.htm>>. Acesso em: mar. 2017.

CRES. CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Declaração da conferência regional de educação superior na América Latina e no Caribe. *Avaliação*. Campinas, v. 14, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100012>. Acesso em julho 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

DEELEY, Susan J. *El apredijage-servicio em educaci3n superior – teor3a, pr3ctica y perspectiva cr3tica*. Madrid: Narcea, 2016.

DELLORS, Jacques. *A educa33o para o s3culo XXI: quest3es e perspectivas*. Trad. de F3tima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. Lugar da extens3o. In: FARIA, D3ris Santos de (Org.). *Constru33o conceitual da extens3o universit3ria na Am3rica Latina*. Bras3lia: UNB, 2001.

_____. *Metodologia do conhecimento cient3fico*. 1ª. ed. 11 reimpr. S3o Paulo: Atlas, 2013.

DIAS, Hilda Gavene (Org.). *Os caminhos da extens3o: manual da extens3o da Ulbra*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2000.

DUMONT, Louis. 1985. Do indiv3duo-fora-do-mundo ao indiv3duo-no mundo. In: _____. *O individualismo: uma perspectiva antropol3gica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco. Cap. 1.

FARIA, D3ris Santos de (Org.). *Constru33o conceitual da extens3o universit3ria na Am3rica Latina*. Bras3lia: UNB, 2001.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1961.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolu33o?* S3o Paulo: Alfa-3mega, 1975.

FERREIRA, Suely. *A universidade do s3culo XXI: concep33es, finalidades e contradi33es*. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de P3s Gradua33o em Educa33o, Universidade Federal de Goi3s, Goi3nia, 2009.

FOREXT. Carta do... In: ENCONTRO NACIONAL DE EXTENS3O E A33O COMUNIT3RIA E A XVI ASSEMBLEIA NACIONAL, 21., Campinas. *Anais*. Campinas, 2014.

FOREXT. *Cartas*. Dispon3vel em: <http://portal.pucminas.br/forext/index_padrao.php?pagina=4563>. Acesso em: jan. e out. 2015.

_____. *Extens3o nas institui33es comunit3rias de ensino superior: referenciais para a constru33o de uma pol3tica nacional de extens3o nas ICES*. 2013. Dispo-

nível em: <http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20150309182334.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2015.

FORPROEX. *Cartas e memória: cartas dos encontros nacionais do Forproex de 1987 a 2015*. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. *Conceito de extensão, institucionalização e financiamento*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, I., Brasília: UNB, 4 e 5 nov. 1987. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-Forproex.pdf>>. Acesso em: 12 jan.

_____. *Estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa extensão, pesquisa e compromisso social conceito de sala de aula extensão, estágio e crédito curricular*. Projetos e atividades de extensão. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2., 1988. Belo Horizonte: UFMG, 23 e 24 de maio de 1988. Disponível em: <www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1988-II-Encontro-Nacional-do-Forproex.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

FORPROEX. *Extensão: organização e sistematização*. In: CORRÊA, Edison José (Org.). Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

_____. *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Porto Alegre/Brasília: UFRGS/MEX/SESu, 2006.

_____. *Plano nacional de extensão universitária 2000/2001*. Disponível em: <<https://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2010.

_____. *Política nacional de extensão universitária*. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/dPONexocumentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 26^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação e mudança*. Trad. de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 27^a. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2003.

_____. *Extensão ou comunicação*. 16^a. ed. Trad. de Rosiska Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2013a.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da conscientização*. Trad. de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 36^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e educação*. 5^a. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

_____. *Universidade e compromisso popular*. Tradução do seminário coordenado por Paulo Freire com a colaboração dos Professores Adriano Nogueira e Débora Mazza. Campinas: PUC Campinas, 1986. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1030>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <http://www.dh-net.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. 2ª. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2002.

_____. *Pedagogia do inédito viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar*. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1821773/mod_folder/content/0/Leitura%20complementar/Pedagogia%20do%20in%C3%A9dito%20vi%C3%A1vel%20-%20Ana%20Freitas.PDF?forcedownload=1>. Acesso em: julho 2017.

_____. Utopia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GADOTTI, Moacir. Consciência e história. In: FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Trad. de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. *Extensão universitária: para quê?* Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>>. Acesso em: mar. 2017.

_____. *Pedagogia da práxis*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GALLO, Sílvio. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar*. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/3458983/transversalidadeeducacao_pensandoumaeducacao-nao-disciplinar273.doc>. Acesso em: ago. 2017.

GARRAFA, Volney (Org.). *Extensão: a universidade construindo saber e cidadania – relatório de atividades: 1987/1988*. Brasília: Ed. UNB, 1989.

GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão universitária: comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez Autores Associados/Universidade Federal do Ceará, 1986.

HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HOHMANN, João Luiz. A filosofia e a prática da extensão universitária. In: *Ulbra. Memorial: a extensão na Ulbra*. Canoas: Coordenadoria de Extensão, jun. 1997.

HOLTON, Gerald. As raízes da complementaridade. Trad. de Dinorah de Oliveira Mendes. *Revista Humanidades*, v. II, n. 9, out./dez. 1984. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/df/opessoa/Holton-Complementaridade.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

HUIDOBRO, Rodrigo Ávila; ELSEGOOD, Liliana; GARAÑO, Ignacio; HARGUINTEGUY, Facundo. *Universidad, territorio y transformación social: reflexiones em torno a procesos de aprendizaje en movimiento*. 2ª. ed. Avellaneda: UNDAV, 2015.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. “Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 13., 2015, Havana. *Anais*. Disponível em: <[http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20\(VF\).pdf](http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20(VF).pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2015a.

_____; _____. Curricularização da extensão na Universidade Luterana do Brasil: reflexões ante a resignificação da tríade extensão-pesquisa-ensino. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA ULEU, 15., Nicarágua, Manágua. *Anais*. jun. 2017.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. *Diário de campo 1*, 2010-2014.

_____. *Diário de campo 2*, 2015-2016.

_____. *Projeto institucional curricularização da extensão: diretrizes*. ULBRA, 2015.

_____. Sistematização dos projetos comunitários: reflexões e lições aprendidas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO,

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS SOBRE TEXTOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO, 14., 2014, Novo Hamburgo. *Anais*. Novo Hamburgo: Feevale, 2014. Disponível em: <[http://www.feevale.br/Comum/midias/772d765e-abf3-40cb-b172-5e-47ca1c100f/SISTEMATIZAÇÃO DOS PROJETOS COMUNITÁRIOS REFLEXÕES E LIÇÕES APRENDIDAS.pdf](http://www.feevale.br/Comum/midias/772d765e-abf3-40cb-b172-5e-47ca1c100f/SISTEMATIZAÇÃO%20DOS%20PROJETOS%20COMUNITÁRIOS%20REFLEXÕES%20E%20LIÇÕES%20APRENDIDAS.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. *Triade Extensão-Pesquisa-Ensino: expressão e fundamento de um universidade transformadora*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Universidade Feevale. Novo Hamburgo, 2017.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luís Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo?: aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU DESAFIOS DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA NO SÉCULO XXI, 15., 2015, Mar Del Plata. *Anais*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 dez. 2015.

IMPERATORE, Simone; PEDDE, Valdir; KUENZER, Acácia. Extensão ou tensão no currículo ante a estratégia 12.7 do plano nacional de educação 2014-2024? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS, 15., 2016, Novo Hamburgo. *Anais*. Novo Hamburgo: Feevale, 2016. v. 4. Disponível em: <<http://www.feevale.br/hotsites/seminario-internacional-de-educacao/educacao-atual>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

JARA HOLLYDAY, Oscar. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Trad. de Luciana Gafree e Sílvia Pinevro. Colab. de Elza Maria Fonseca Falkembach. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

JARA, Oscar. *Sistematização de experiências: o desafio de aprender com nossas práticas*. Workshop realizado na UFRGS, 21 out 2013.

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte, 12-15 nov. 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: jul. 2014.

_____. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte, 12-15 nov. 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: ago. 2010.

_____. Multiversidade e extensão universitária. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção Conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001. v. 1, p. 127-140.

KNYCHALA, Junia de Freitas; COSTA, Lucas Mendes. *Os modelos de universidade e o projeto de modernização brasileiro*. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjirYPo1IvSAhVI-QyYKHftrC8kQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.agb.org.br%2Fevento%2Fdownload.php%3FidTrabalho%3D3816&usg=AF-QjCNH2FRXiERYFWPs83Fq8w92ATNNogA>>. Acesso em: nov. 2016.

LAMPERT, Ernâni (Org.). *Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LUCKESI, Cipriano et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 17ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACNEIL, John. *Curriculum: A comprehensive Introduction*. Tradução- J.C.Santos Filho. Adaptação - Elisabete M. A Pereira. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2002/ep162/curre-constrsoci.htm>. Acesso em 01 ago 2017.

MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1998. vol. 2.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEC. *Documento síntese do fórum nacional e educação superior*. FNES. Brasília: Maio, 2009.

MEC. *Portaria 1.428*, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2018&jornal=515&pagina=59&totalArquivos=184>> Acesso em 31 dez 2018

MEC. *Resolução CNE/CES n° 7*, de 7 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n° 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces-007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 23 dez 2018

MEC. *Censo da Educação Superior 2016*. Notas Estatísticas. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf> Acesso em 09 jan 2019

MEC/INEP. *Sinopses estatísticas da educação superior 2017: graduação*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 31 jan 2019.

MEC/SESU. *Editais PROEXT 2014*. Programa de Extensão Universitária. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12459-editalproext-014-09-2013&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2014.

MENÉNDEZ et al. *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 2013.

MENÉNDEZ, Gustavo. Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. *Revista de Extensión Universitaria*. Especial Inclusión y cohesión social. Aportes al debate en el marco del XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. ISSN 2250-4591. Ediciones UNL, Santa Fe, 2011. p. 22-31.

MODESTO, Aparecida da Silva; ALMEIDA Neto, Antônio Clodoaldo de. Ciência, arte y educación: filosofía de Platón en Paideía. Disponível em <<http://periodicos.ftc.br/index.php/ritec/article/download/187/144>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 15ª. ed. Campinas: Papirus. 2010.

MORAIS, Régis. *A universidade desafiada*. Campinas: UNICAMP, 1995.

MORIN, Edgar. A reforma do conhecimento. In: ALMEIDA, M. C. (Org.). *O destino da humanidade: conferências de Natal, RN*. São José do Rio Preto: Bluecom, 2012.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. de Eliane Lisboa. 5ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. Trad. de Irene Reis dos Santos. São Paulo: Athena, 2016.

MOTA NETO, João Colares da. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em paulo freire e fals borda*. 2015. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, 2015.

NOGUEIRA, André Magalhães. *Educação superior na Assembleia Nacional Constituinte: agenda de transição e debates na Constituinte*. Observatório Universitário: Documento de Trabalho n. 85, setembro, 2009.

NOGUEIRA, Maria das Graças Pimentel. *Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão*. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFGM, 2013. (Coleção Extensão Universitária 8).

_____. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UNB, 2001.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Epistemologia da educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAGNI, Pedro Ângelo. Da polêmica sobre a pós-modernidade aos 'desafios' lyotardianos à filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 567-587, set./dez. 2006.

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

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. Disponível em: <http://www.marizapeirano.com.br/livros/a_favor_da_etnografia.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2015.

PELLANDA, Nize Maria Campos. *Maturana & a educação*. Belo Horizonte: Authêntica, 2009.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. *Revista Ensino Superior*, n. 14, UNICAMPI, jul./set. 2014.

PEREIRA, Maria Arleth. *Impacto das políticas neoliberais na educação superior*. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/download/349/381>>. Acesso em: ago. 2017.

PONS, Eduardo Roman; ALMEIDA, Cleverson Pererira de (Orgs.). *Extensão na educação superior brasileira: motivação para os currículos ou “curricularização” imperativa?* São Paulo: Mackenzie, 2015.

POZZOBON, Maria Elizete; BUSATO, Maria Assunta (Orgs.). *Extensão universitária: reflexão e ação*. Chapecó: Argos, 2009.

PUHL, Mário José; DRESCH, Óberson Isac. *O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o conhecimento*. Disponível em: <<http://revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/Revista/article/view/3991/728>>. Acesso em: ago. 2016.

QUERUBIM, Viviane Rosa. *Paulo Freire e o ensino superior: referenciais freireanos para pensar a universidade brasileira*. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Bruna Sola da Silva (Org.). *Paulo Freire e a pesquisa em educação*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

REGNER, Anna Carolina. Uma nova racionalidade para a Ciência? In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as ciências” revisitado*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Flaviana. Paulo Freire e universidade: tecendo relações, construindo sentidos. In: RAMOS, Bruna Sola da Silva (Org.). *Paulo Freire e a pesquisa em educação*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8ª. ed. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. (Org.). *A universidade no século XXI: uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. (Org.). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. (Org.). *Um discurso sobre as ciências*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Renato Quintino dos. *Educação e extensão: domesticar ou libertar*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Ênio Waldir da. Fortalecendo a cultura cidadã dos estudantes: um dos papéis da extensão na universidade. In: SIVERES, Luiz (Org.). *A extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília: Liber Livro, 2013.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Universidade, cidade e cidadania*. São Paulo, SP: Hedra, 2014.

SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Orgs.). *Pesquisa-Ação: uma alternativa à práxis educacional*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, Luciane Duarte da; CÂNDIDO, João Gremmelmaier. *Extensão universitária: conceitos, propostas e provocações*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. 2014.

SILVA, Neide de Melo Aguiar; RAUSCH, Rita Buzzi (Orgs.). *Extensão universitária: movimentos de aproximação entre a sociedade e universidade*. Blumenau: EDIFURB, 2010.

SIMMEL, Georg. O dinheiro na cultura moderna. In: SOUZA, Jessé; OËLZE, B. (Orgs.). *Simmel e a modernidade*. Brasília: Ed. UNB, 1998. p. 23-40.

SÍVERES, Luiz (Org.). *A extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília: Liber Livro, 2013.

_____. (Org.). *Processos de aprendizagem na extensão universitária*. Goiânia: Ed. da PUCGoiás, 2012.

SOUSA, Ana Luíza Lima. *A história da extensão universitária*. 2ª. ed. Campinas: Alínea, 2010.

_____. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos falar sobre isso? In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001.

SOUZA Neto, João Clemente; ATIK, Maria Luíza Guarnieri (Orgs.). *Extensão universitária: construção de solidariedade*. São Paulo: Expressão e Arte, 2005.

SOUZA, Cláudio Reynaldo Barbosa de. Complexidade e multirreferencialidade: opções metodológicas para o entendimento da educação em um mundo mutável. In: GALEFFI, Dante; MODESTO, Maria Aparecida; SOUZA, Cláudio Reynaldo Barbosa de (Orgs.). *Epistemologia, construção e difusão do conhecimento: perspectivas em ação*. Salvador: EDUNEB, 2011.

SPELLER, Paulo. Experiências recentes de inovação na educação superior: o contexto internacional. In: SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria. *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

SPELLER, Paulo; ROBJ, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (Orgs.). *Desafios e perspectivas da educação brasileira para a próxima década*. Brasília, DF: UNESCO/CNE/MEC, 2012.

STRECK, Danilo R. *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. *Extensão universitária: novo paradigma de universidade?* Maceió: EDUFAL, 1997.

_____. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001. p. 73-84.

TAYLOR, Charles. *A ética da autenticidade*. Trad. de Talyta Carvalho. São Paulo: Realizações, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212 p. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_cap5.htm>. Acesso em: 1 maio 2016.

TEIXEIRA, Hélio. *O que é transdisciplinaridade?* Disponível em: <<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/o-que-e-transdisciplinaridade/>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMMASINO, Humberto. *Lineamentos generales para el avance de la curricularización y generalización de las prácticas integrales em la Universidad de la Republica*. Montevideu: Udelar, 2011.

TOMMASINO, Humberto; RODRÍGUEZ, Nicolás. Los Espacios de Formación Integral y sus aspectos instituyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad de la República. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EXTENSIÓN. 11., Santa Fé. *Anais. UNL*. 22-25 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/los-espacios-de-formacion-in.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

TRINDADE, Hélió. *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ULBRA. *Estatuto da universidade*. Ulbra, 1989a.

_____. *Estatuto da universidade*. Ulbra, 1996.

_____. *Diretrizes da pesquisa*. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/upload/641aa33ffadbb42e427d8a31679ca22f.pdf>>. Acesso em: mar. 2017b.

_____. *Grupo de trabalho PDI/PPI 2017-2022*. “Integração Extensão-Pesquisa-Ensino”. Relatórios e Atas. 2016g.

_____. *Memorial: A extensão na Ulbra*. Coordenadoria de Extensão. Canoas, jun. 1997.

_____. *Planejamento estratégico da extensão*. 2001a.

_____. *Plano de ação da extensão*. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1993.

_____. *Plano de ação da extensão*. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, 2004.

_____. *Plano de desenvolvimento institucional 2006-2016*. Ulbra, 2006.

_____. *Plano de desenvolvimento institucional 2017-2022*. Ulbra, 2016a. Disponível em <<http://www.ulbra.br/upload/fa0c1cd2e-347b7e4959972cc680467d7.pdf>>

_____. *Projeto pedagógico institucional 2002-2007*. Ulbra, 2001c.

_____. *Proposta de criação dos núcleos de pesquisa e extensão*. Canoas, 2011.

_____. *Regimento geral*. 2001b

_____. *Regulamento da extensão*. 2015a. Disponível em <<http://www.ulbra.br/canoas/extensao/documentos-e-editais>>

_____. *Relatórios Sociais 2004, 2006, 2012, 2015b, 2017e*. Disponíveis em <<http://www.ulbra.br/canoas/sobre-a-ulbra/relatorio-social-da-ulbra-rs>>

_____. *Resolução ConsUn n. 51*. 2016b. Disponível em <<http://www.ulbra.br/upload/bd52bf256a56452356288c6fc7d4c407.pdf>>

_____. *Resolução ConsUn n. 52*. 2016c. Disponível em <http://www.ulbra.br/upload/ee0527d15c484b5f31de9526e68bb7aa.pdf>

_____. *Resolução ConsUn n. 48*. 2016d. Disponível em <http://www.ulbra.br/upload/863e75f985977eb8a6517ee2e5c07d96.pdf>

_____. *Resolução ConsUn n. 49*. 2016e. Disponível em <<http://www.ulbra.br/upload/f07cf505f81a1794500a087e511d3dfe.pdf>>

_____. *Resolução ConsUn n. 50*. 2016f. Disponível em < <http://www.ulbra.br/upload/4a51469c42a0b3eee22420e83f1a7e19.pdf>

_____. *Resolução ConsUn n° 8*. 18 out. 1989b.

_____. *Sisdex: Sistema de Gerenciamento de Informações da Extensão*, 2017d.

UNESCO. *Declaração de Santo Domingo*. A ciência para o século XXI: uma visão nova e uma base de ação. Conferência Mundial sobre Ciência. Santo Domingo, 10-12 mar. 1999.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES – UNE. Seminário nacional pela reforma universitária, 1., Salvador, BA. In: *Critério*. Órgão Oficial do Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia de Pernambuco. Suplemento especial, ago., 1961. 12 p.

VALADARES, Valdira Gomes. *Em Paulo Freire: concepções e valores pedagógicos*. São Paulo: Annablume, 2012.

ZIEMER, Marcos Fernando. *Ulbra inicia ano com nova estrutura administrativa*. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/guaiba/imprensa/noticia/7522/reformulada-reitoria>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a educação*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APENDICE A

Instrumento: Dinâmica da Sinaleira

Colegas, esta dinâmica objetiva promover ampla participação docente, na construção das diretrizes e referenciais do **Projeto Institucional Curricularização da Extensão**, “sinalizando” as trajetórias possíveis, a partir das concepções e práticas vigentes em nossa instituição.

Constitui, ainda, instrumento de coleta de dados da tese intitulada “Tríade extensão-pesquisa-ensino: expressão e fundamento de uma universidade transformadora” de Simone Loureiro Brum Imperatore sob orientação do Prof Dr. Valdir Pedde, Universidade Feevale.

Para preencher a tabela, OBSERVE:



1) **vermelho:** relacione os pontos de alerta, dificuldades/entraves existentes e ou possíveis pontos negativos (da instituição, da unidade, de seu curso), que podem obstaculizar o projeto;

2) **amarelo:** aqui, elenque os fatores instrumentais/operacionais, necessários à sua implementação, os condicionantes para seu planejamento e efetivação;

3) **verde:** liste os pontos de partida a balizar o projeto “curricularização”, sob a perspectiva de práticas vigentes, saberes/lições aprendidas, aspectos positivos (da instituição, da unidade, de seu curso), outros fatores/perspectivas considerados relevantes.

Use o verso para sugestões/considerações.

Antecipadamente agradeço pela participação!

Simone Imperatore

Contato: simone.brum@ulbra.br

1	2	3

Este livro foi impresso em novembro de 2019.