

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIVERSIDADE
CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL**

SIMONE LOUREIRO BRUM IMPERATORE

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

Novo Hamburgo

2017

Simone Loureiro Brum Imperatore

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

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Área de Concentração Inclusão e Políticas Públicas, Universidade Feevale.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Pedde

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Acácia Z. Kuenzer

Novo Hamburgo

2017

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Imperatore, Simone Loureiro Brum.

Triade extensão-pesquisa-ensino : expressão e fundamento de uma universidade transformadora / Simone Loureiro Brum Imperatore. – 2017.

274 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2017.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientador: Prof. Dr. Valdir Pedde ; Coorientadora: Profª. Drª. Acácia Zeneida Kuenzer”.

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Extensão educacional. 4. Pesquisa. 5. Formação profissional. I. Título.

CDU 378-044.82

Simone Loureiro Brum Imperatore

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

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade FEEVALE e aprovada em 29/11/2017 pela Banca Examinadora constituída por:

Prof Dr. Valdir Pedde (Orientador)
Universidade Feevale

Prof. Dr. Ricardo Willy Rieth
Universidade Luterana do Brasil

Prof. Dr. Gilberto Gonçalves Garcia
Universidade Católica de Brasília

Prof.^a Dr.^a Margarete Fagundes Nunes
Universidade Feevale

AGRADECIMENTOS

A Jorge Luis Ribeiro Imperatore, companheiro e cúmplice de vida.

A meus filhos, Caroline e Leonardo, inspirações da minha luta!
Aos alfabetizandos do Programa BB Educar com quem tive a alegria de ler o mundo e escrever a vida no período de 1994 a 2004.

Aos colegas da Universidade Luterana do Brasil, que generosamente compartilharam seus saberes e mergulharam comigo nesta pesquisa-ação-formação.

À Reitoria, que autorizou e apoiou o presente estudo, em especial ao Pró-Reitor Pedro Antonio González Hernández, meu exemplo de profissionalismo e paixão pela educação.

Ao meu orientador, Valdir Pedde, por guiar minha descoberta como extensionista-pesquisadora.

Aos amigos de todas as horas (principalmente nas mais difíceis): Cristina Gamino Tonial, Jacicléia Storki da Encarnação, Jeanete Pilger, Marcel Schneider, Simone Maria dos Santos Cunha e Vanessa Girardi Padilha Correa.

Ao amigo Artur Eduardo Sanfelice Nunes pelas suas maravilhosas ilustrações.

À CAPES, pela concessão da taxa PROSUP, sem a qual não seria viável trilhar esta jornada acadêmica.

A todos gratidão!

Com a palavra, o homem se faz homem.

(FREIRE, 1987, p. 13)

RESUMO

A pesquisa propõe a tríade extensão-pesquisa-ensino como expressão e fundamento de uma universidade transformadora. A proposição do debate sobre a produção de conhecimento por meio e na extensão tem como fio condutor suas articulações com o território, com a história, com a identidade e com o alinhamento estratégico-institucional, com a pesquisa e com o currículo. A reflexão em prol de uma universidade que dialogue com os atores/movimentos sociais a partir de canais de escuta das demandas comunitárias foi o mote inspirador para refletir acerca da concepção, estrutura e práticas acadêmicas sob o olhar extensionista, o que significou pensar a diversidade e as políticas públicas diretamente ligadas à vida universitária e à inclusão acadêmica e social. Sob essa conjugação de fatores e, a partir da filiação freireana, em diálogo com outros autores, propus-me a, mais do que edificar um lastro teórico, concertar um aprendizado coletivo que subsidiasse a formulação da política institucional da extensão, e sustentasse a reorientação do eixo pedagógico “extensão-pesquisa-ensino” como um alicerce de diálogo e construção de saberes diante de um paradigma educacional emergente, baseado na reflexividade crítica, na interdisciplinaridade e na indissociabilidade das dimensões acadêmicas. Uma proposta educacional que se desafia a superar o ensino instrumental, utilitário e reprodutivo, centrado no professor e limitado ao espaço áulico, fundamentando-se em aprendizagens crítico-reflexivas, sob protagonismo discente, em contextos reais. Nesse movimento de redefinição empreendido pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), o recorte temático do estudo ocorre a partir da e sob a perspectiva da construção da política institucional de extensão como um dos pilares da proposição anunciada nas políticas acadêmicas do Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022 (ULBRA, 2016a). Nesse sentido, realiza a interlocução com as pedagogias freireanas em diálogo com outros autores, como fundamento da ressignificação anunciada, recontextualizando a práxis da extensão universitária. A tessitura da pesquisa-ação-formação é delineada no período de 2010-2016, em diferentes etapas, sinalizadas pela discussão dos sentidos e práticas extensionistas, pela resolução de demandas organizacionais específicas e pela formação docente. A partir dos achados do percurso investigativo, entendo que a construção de aprendizados coletivos (oriunda da redescoberta das “ULBRAs”) e o estabelecimento de vínculos de pertença e confiança entre a equipe da Pró-Reitoria Acadêmica, coordenadores e docentes, traduz a essencialidade da transformação da universidade como potência para a exequibilidade da proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão acadêmica e social. Plano Nacional de Educação. Políticas públicas. Educação superior. Curricularização da Extensão.

ABSTRACT

The research proposes the extension-research-teaching triad as the expression and foundation of a transforming university. The proposition of the debate about the production of knowledge by means of and in extension has as its guiding thread its articulations with the territory, with history, with the identity and with the strategic-institutional alignment, with the research and with the curriculum. The reflection for a university that dialogues with the social actors / movements from channels of listening to the community demands was the inspiring motto to reflect on the conception, structure and academic practices under the extensionist perspective, which meant to think the diversity and the public policies directly linked to university life and to academic and social inclusion. Under this combination of factors, and from the Freirean affiliation, in a dialogue with other authors, I proposed to organize a collective learning that would subsidize the formulation of the institutional policy of extension, and to support the reorientation of the pedagogical axis "extension-research-teaching" as a foundation of dialogue and knowledge construction in the face of an emerging educational paradigm, based on critical reflection, interdisciplinarity and indissociability of academic dimensions. KEY WORDS: Academic and social inclusion. National Education Plan. Public policy. College education. Extension curriculum. An educational proposal that challenges itself to overcome the instrumental, utilitarian and reproductive teaching, centered on the teacher and limited to the classroom, based on critical-reflexive learning, under the student protagonism, in real contexts. In this movement of redefinition undertaken by the Lutheran University of Brazil (ULBRA), the thematic clipping of the study takes place from and from the perspective of the construction of the institutional policy of extension as one of the pillars of the proposal announced in the academic policies of the Institutional Development Plan 2017 -2022 (ULBRA, 2016a). In this sense, he interacts with the Freirean pedagogies in dialogue with other authors, as a basis for the announced resignification, recontextualizing the praxis of university extension. The structure of research-action-training is delineated in the period 2010-2016, in different stages, signaled by the discussion of senses and extension practices, by the resolution of specific organizational demands and teacher training. From the research findings, I understand that the construction of collective learning (derived from the rediscovery of the "ULBRAs") and the establishment of bonds of belonging and trust between the team of the Academic Rector Major, coordinators and teachers, translates the essentiality of the transformation of the university as a power for the feasibility of the proposal.

KEY WORDS: Academic and social inclusion. National Education Plan. Public policy. College education. Extension Curriculum

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Potenciais resultados com a criação da CIPEX	122
Figura 2 - Periodização da extensão universitária brasileira.	137
Figura 3 - Roteiro de Trabalho do Projeto Institucional Curricularização da Extensão.....	155
Figura 4 - Proposta de Estrutura de Governança Projeto Institucional Curricularização da Extensão.....	157
Figura 5 - SISDEX - Relatórios.....	177
Figura 6 - Proposta de Curricularização da Extensão – Curso de Enfermagem.....	192
Figura 7 - Interseccionalidade das Dimensões Acadêmicas: Extensão-Pesquisa-Ensino	196
Figura 8 - Concepção do Programa de Extensão Interdisciplinar - PEI.....	197
Figura 9 - Missão, visão, finalidade, princípios e valores da ULBRA.....	226

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de alunos participantes de projetos de extensão 2013-2016	165
Gráfico 2 – Evolução do número de projetos de extensão no período 2013-2016.....	167
Gráfico 3 - Evolução do Público Participante de projetos de extensão 2013-2016	173
Gráfico 4 - Evolução do número de professores participantes de projetos de extensão 2013-2016	175
Gráfico 5- Evolução da Produção científica/técnica, gerada nos projetos de extensão 2013-2016	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da Estratégia Investigativa	37
Quadro 2 - Correspondência Eixos Temáticos da Pesquisa e Programas de Extensão ULBRA.....	123
Quadro 3 - Conceito(s) de extensão, manifesto(s) nas cartas dos Encontros do FORPROEX e do FOREXT DE 1987 A 2015.....	146
Quadro 4 - Fases do Projeto Curricularização da Extensão – ULBRA 2015-2017	158
Quadro 5 - Sinalizadores de viabilidade da tríade extensão-pesquisa-ensino	2244

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dinâmica da Sinaleira: Apontamentos dos docentes – entraves/obstáculos à curricularização da extensão	162
Tabela 2 - Apontamentos dos docentes - aspectos instrumentais necessários à operacionalização da curricularização da extensão.....	178
Tabela 3 - Dinâmica da Sinaleira: Apontamentos dos docentes – pontos de partida para a curricularização da extensão	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
- ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- ADULBRA – Associação de Docentes da ULBRA
- AELBRA – Associação Educacional Luterana do Brasil
- ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEBAS - Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
- CELSP – Comunidade Evangélica Luterana São Paulo
- CIPEX - Coordenação de Integração entre Pesquisa e Extensão
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnol
- CONSUN – Conselho Universitário
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- CPC – Centro Popular de Cultura
- CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
- EAD – Educação a Distância
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- DAU – Departamento de Assuntos Universitários
- FEEE – Fundação Estadual de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul
- FNES – Fórum Nacional de Educação Superior
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- FOREXT – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias
- FORPROEX – Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
- GT – Grupo de Trabalho
- G1 – Prova de Grau 1
- G2 – Prova de Grau 2
- IAP – investigação-ação participativa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES – Instituições Comunitárias de Educação Superior
IELB – Igreja Evangélica Luterana do Brasil
IES – Instituições de Educação Superior
ILULBRA – Instituto de Línguas da ULBRA
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
NDE – Núcleo Docente Estruturante
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PMI – Project Management Institute
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEx – Plano Nacional de Extensão
PPA – Programa Permanente de Acessibilidade
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPG – Programa de Pós-Graduação
PPI – Plano Pedagógico Institucional
PROAC – Pró-reitoria Acadêmica
PROADMIN – Pró-reitoria de Planejamento e Administração
PROEXT – Programa de Extensão Universitária
PROSUPP – Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RENEX – Rede Nacional de Extensão
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEC – Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SIEX – Sistema Nacional de Informações da Extensão
TI – Tecnologia da Informação
TICS – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNE – União Nacional dos Estudantes

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISDEX – Sistema de Gerenciamento de Informações da Extensão

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNICEN – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

UNIFRA – Centro Universitário Franciscano

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

UNIVATES – Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior

UPF – Universidade de Passo Fundo

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	O PERCURSO INVESTIGATIVO	27
2.1	ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
2.2	OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
3	REPENSANDO A CIÊNCIA À LUZ DA EXPERIÊNCIA	39
3.1	REIVENTANDO A CIÊNCIA A PARTIR DO PARADIGMA EMERGENTE.....	43
3.2	A UNIVERSIDADE BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA DAS PEDAGOGIAS FREIREANAS	53
4	A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA EXTENSÃO NA ULBRA: O CENÁRIO	68
4.1	FACULDADES CANOENSES: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS	74
4.2	CAMINHOS DA EXTENSÃO NA ULBRA DE 1988 A 2009	81
5	POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EXTENSÃO: O CAMPO	96
5.1	A RESSIGNIFICAÇÃO DA EXTENSÃO	98
5.2	TERRITORIALIZAÇÃO	107
5.3	INSTITUCIONALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO.....	111
5.4	INTEGRAÇÃO PESQUISA-EXTENSÃO	119
6	A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO.....	132

6.1	QUAL O SENTIDO DE EXTENSÃO PRESENTE NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO?.....	133
6.2	QUAIS AS DIRETRIZES DA CURRICULARIZAÇÃO NA ULBRA?.....	150
6.3	“DINÂMICA DA SINALEIRA”: INSTRUMENTO DE ESCUTA DOCENTE.....	159
7	TRÍADE EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO: EXPRESSÃO E FUNDAMENTO DE UMA UNIVERSIDADE TRANSFORMADORA	203
7.1	OS ALICERCES DA RECONFIGURAÇÃO DA TRÍADE EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO	206
7.2	A OPÇÃO PELO MODELO DE UNIVERSIDADE TRANSFORMADORA	212
7.3	POLÍTICA DE EXTENSÃO, PESQUISA E ENSINO.....	221
7.4	SINALIZADORES DE VIABILIDADE DA TRÍADE EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO	223
7.4.1	Sinalizadores Institucionais.....	225
7.4.2	Sinalizadores Administrativo-Operacionais.....	227
7.4.3	Sinalizadores Acadêmicos	229
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
9	REFERÊNCIAS	242
10	BIBLIOGRAFIA.....	260
11	APENDICE A – Instrumento - Dinâmica Da Sinaleira.....	269
12	APÊNDICE B - Regiões de Planejamento CELSP/ULBRA 2011	270



A descoberta como extensionista-pesquisadora.

Os desenhos que ilustram esse trabalho são de autoria de Artur Sanfelice Nunes

1 INTRODUÇÃO

Sob o jugo do neoliberalismo na educação superior brasileira e a inspiração da utopia do saber¹, questiono-me sobre a viabilidade da reinvenção da práxis pedagógica vigente a partir de uma concepção socializadora, dialógica e emancipadora². O reconhecimento da transitoriedade, do relativismo e do movimento como atributos do ato de conhecimento (BACHELARD, 2004), conjugados à emergência dos sujeitos e da relação sujeitos-mundo ao processo de sua construção, orientam minhas reflexões. A experiência extensionista (especialmente dos últimos oito anos) ajusta meu olhar e a escuta dos docentes aponta as tensões, contradições e potências de uma educação alicerçada na extensão sob uma perspectiva acadêmico-social.

Pensar a reorientação do eixo pedagógico Extensão-Pesquisa-Ensino, mais do que a mera transgressão da ordem das dimensões acadêmicas, representa a redefinição do modelo de universidade. É uma proposta educacional que propõe a superação do ensino instrumental, utilitário e reprodutivo centrado no professor e limitado ao espaço áulico, fundamentando-se em aprendizagens crítico-reflexivas, sob protagonismo discente em contextos reais. Nesse movimento de redefinição empreendido pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), o recorte temático do estudo ocorre a partir e sob a perspectiva da construção da política institucional de extensão como um dos pilares da proposição anunciada nas políticas acadêmicas do Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022 (ULBRA, 2016a).

A concepção da presente tese dá-se, portanto, ante os sinalizadores de um fazer 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 e transgêneros (LGBTTT), mulheres, quilombolas, trabalhadores empobrecidos, desempregados, refugiados, migrantes, entre outros – que ora estão presentes e ainda invisíveis nas universidades, ora estão excluídos do universo acadêmico.

¹ Tendo Paulo Freire como referencial.

² Síntese do meu entendimento de educação transformadora.

São sujeitos que reivindicam correntes pedagógicas (plurais) que contemplem a diversidade epistemológica de conhecimentos científicos e não-científicos, o movimento de humanização e libertação de oprimidos, a intersubjetividade, a complexidade, a interdisciplinaridade, a afetividade. Parte-se da desestabilização da racionalidade científica da modernidade e do enfrentamento aos desafios apresentados pela transição paradigmática em curso³. Nessa conjuntura, apoia-se 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). Intenta contribuir para a edificação de um sentido de ser e fazer universidade, tendo por fundamentos a ressignificação da concepção de extensão criticada por Freire⁴ (2013) e a decolonialidade⁵ epistêmica dos currículos dos cursos de graduação⁶.

Sob a perspectiva da pesquisa-ação-formação, a escrita da tese tem como desafio compatibilizar as estratégias investigativas e a profunda imersão no objeto empírico, na vivência do processo e na reflexão sobre ele. A definição do objeto de estudo, considerada a complexidade envolvida, foi um ato consciente de quem, percebendo a oportunidade de inovação acadêmica, aceitou os riscos inerentes à redação de uma “tese extensionista”, o que significa produzir um estudo que teoriza a partir e sobre a experiência vivida⁷ na extensão.

Se as dificuldades do percurso metodológico escolhido são implícitas, ao mesmo tempo o fato de ser alguém “de dentro do território investigado” potencializou-me o acesso a informações e a experiências, bem como oportunizou o diálogo com os parceiros de pesquisa – Pró-Reitores, diretores, coordenadores, docentes, discentes, técnico-administrativos – em todo o processo investigativo. Nesse sentido, atuar como gestora de programas e projetos de extensão; participar do Comitê da Pró-Reitoria Acadêmica; coordenar o projeto institucional

³ Entendo que não cabe, nos limites deste estudo, 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.

⁴ Assistencialismo e invasão cultural.

⁵ 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”.

⁶ 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.

⁷ Assim, o leitor não encontrará um profundo referencial teórico introdutório, mas uma breve contextualização e, a partir da narrativa das experiências, os entrelaçamentos teóricos fundamentais. Motivo pelo qual qualifiquei-a como uma “tese extensionista”.

“Curricularização da Extensão”; integrar o comitê institucional de revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2017-2022; coordenar o grupo de trabalho “Integração Extensão-Pesquisa-Ensino”; promover encontros com as coordenações acadêmicas, de extensão e de curso, com docentes dos nove *campi* gaúchos e da unidade de educação a distância⁸, e participar de Jornadas de Formação Docente, Fóruns, Colóquios e Dias de Responsabilidade Social foram vivências que permitiram o reconhecimento *in loco* de diferentes realidades e a construção de sentidos que, por certo, não seriam possíveis sem minha condição de pertencimento, dada a dimensão administrativo-organizacional da instituição em estudo.

Cabe ressaltar, contudo, que o florescimento do estudo resulta de um árduo processo de maturação, enraizado nas vivências dos últimos trinta e dois anos – dentro e fora dos “muros” da academia – ora como educadora social, ora como discente⁹, ora como docente e ou gestora acadêmica, ora como extensionista. As etapas relatadas, a seguir, ilustram a cronologia da construção de sentidos que modelaram o objeto de estudo.

Inicialmente, a dialogicidade e liberdade, como essenciais ao ato de conhecer e as relações homens-mundo, como fundamentos do processo crítico-reflexivo de aprendizagem e emancipação (FREIRE, 1987), tornaram-se referenciais como prática educativa e inspiração para toda a vida. Esse processo ocorreu especialmente a partir do meu primeiro encontro com a obra de Paulo Freire, no final da década de 1980, durante minha formação em magistério no Instituto Estadual de Educação Professor Isaías, no interior gaúcho, município de Santiago.

Na sequência, no período de 1994 a 2004, em que atuei como alfabetizadora voluntária de jovens e adultos no Programa BB Educar e professora de alfabetizadores na Fundação Banco do Brasil, experienciei os círculos de cultura, como espaços de partilha e construção cooperativa de saberes. Guardo carinhosamente os registros das histórias de vida de alguns alunos na obra coletiva “Garra de Aprender” (FRANTZ, 1996), e a lembrança de Vanildas e Paulos com quem tive a alegria de ler o mundo e escrever a vida nos onze anos em que atuei em grupos de alfabetização nos municípios gaúchos de Santo Antônio das Missões, Mata e Santiago.

Concomitantemente, a graduação incompleta em Letras, a formação em Ciências Contábeis e o trabalho extensionista de inclusão produtiva na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Santiago, foram experiências marcantes nessa trajetória.

⁸ Trabalhei apenas com os *campi* gaúchos a partir de 2015, integrantes da ULBRA *multicampi*.

⁹ Como aluna trabalhadora, concluí minha graduação aos trinta anos de idade, após muitos começos e recomeços, em diferentes cursos e instituições gaúchas. Sou, portanto, alguém que olha de dentro para fora, mas principalmente, de “fora para dentro” da universidade.

Contudo, foi a especialização em Processos de Alfabetização na Vida Adulta, de abril de 2004 a maio de 2005, na Universidade de Brasília (UNB), que me lapidou como educadora social, a partir do estudo de teorias educacionais neocognitvistas, sociocríticas, holísticas e pós-modernas.

O mestrado em Desenvolvimento Regional na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, de 2005 a 2007, por sua vez, possibilitou-me múltiplas reflexões acerca do papel social da universidade na articulação com as políticas públicas e seu compromisso com o desenvolvimento das regiões em que está inserida. Observava as contradições semânticas do conceito de extensão e, por consequência, uma multiplicidade de práticas, muitas vezes voltadas ao atendimento de interesses de determinados grupos da sociedade, do Estado e ou da própria universidade.

Em outubro de 2010, passei a integrar a equipe da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da ULBRA, com a atribuição de reestruturar seu sistema informacional, incumbência catalisadora de todo o processo de institucionalização da política de extensão. Durante esse processo – fio condutor do presente estudo – retomei a obra de Paulo Freire como uma das fontes da pedagogia latino-americana (STRECK, 2010), e a referência brasileira para os que, como eu, mantêm a utopia de romper com os padrões de poder e saber eurocêtricos dominantes na educação superior.

Na trajetória empreendida, inspirada pelo autor, reflito sobre os compromissos da universidade com a formação integral e a transformação social referidas nos documentos institucionais da ULBRA. Nesse cenário, compreendo os projetos de extensão como lócus de encontro de saberes e cocriação de conhecimentos, norteados por objetivos acadêmicos relacionados à proposta de formação dos cursos de graduação e por objetivos comunitários pactuados com os diversos sujeitos.

Ao mesmo tempo, inspiro-me na proposta de Boaventura de Sousa Santos, de ressignificação da extensão, como um instrumento de promoção da coesão social e aprofundamento da democracia, de enfrentamento da exclusão social e da degradação ambiental e, ainda, em defesa da diversidade cultural (SANTOS, 2013). A perspectiva da ecologia de saberes como uma “extensão ao contrário”, promotora do diálogo entre o saber humanístico e o científico – de “fora” para “dentro” – reorientou o trabalho, e foi fundamental para a trajetória descrita no Capítulo 4, de ressignificação, territorialização, institucionalização e sistematização da extensão, bem como o intento de integração pesquisa-extensão.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na Universidade FEEVALE, em fevereiro de 2014, e meu vínculo com a linha de pesquisa Inclusão Social e Políticas Públicas¹⁰ possibilitaram-me refletir, nas diferentes disciplinas, acerca dos processos de inclusão presentes nas políticas afirmativas, com ênfase nas políticas de inclusão acadêmica¹¹. A partir da sanção do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014), meu eixo central de investigação foi-se configurando a partir da meta de expansão de acesso ao ensino superior do extrato populacional de 18 a 24 anos, em especial da estratégia 7: “Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social”.

O Plano Nacional de Educação, expressão da articulação entre epistemologia e política pública de inclusão acadêmica e social, inspirou-me a analisar a viabilidade da reorientação do eixo pedagógico como instrumento de reconexão da universidade e seu território (movimentos sociais, entidades governamentais e não governamentais, empresas), decorrente da intencionalidade de um conhecimento situado, efetivamente mobilizado para a análise e reflexão de problemas reais. A opção de análise centrou-se, mais do que no cumprimento do marco regulatório, na efetivação da missão institucional (universidade confessional sem fins econômicos) a partir de sua ressignificação pedagógica pautada pela escuta e participação da comunidade nas questões educacionais.

Considero esses os alicerces do estudo; seus pilares, todavia, resultam da experiência extensionista, do processo em curso de institucionalização da política de extensão na ULBRA e das reflexões sobre as trajetórias possíveis de implementação da referida estratégia. Some-se ao exposto, o fato de que a participação em eventos de diferentes fóruns – nacionais e

¹⁰ Esta linha tem por objeto de investigação os processos de inclusão social decorrentes de ações afirmativas, propostas por políticas públicas, demandadas e/ou executadas por instituições governamentais, por organizações não governamentais e por movimentos sociais. Estuda as práticas sociais como espaços de exclusão/inclusão, tais como aquelas mediadas pela educação, trabalho e políticas de desenvolvimento, investigando a formulação, gestão e avaliação de projetos e políticas de inclusão social. A diversidade e seus impactos sobre os processos de exclusão/inclusão contemplam, entre outras, o estudo das seguintes temáticas: práticas sociais voltadas à cidadania; desempenho institucional e políticas públicas; movimentos sociais; relações entre trabalho e educação (FEEVALE, 2013).

¹¹ REUNI, PROUNI, FIES e Cotas étnico-sociais, por exemplo.

internacionais¹² – e a constituição da *Red de Extensión*¹³ permitiram-me identificar a perpetuidade das contradições históricas da extensão, refletidas em propostas de rateios e rearranjos curriculares superficiais, de disciplinarização da extensão ou de mera creditação de ações extensionistas desarticuladas ao currículo, como deliberações aplicáveis à curricularização¹⁴ da extensão.

As múltiplas vozes, em fóruns assíncronos, instigavam-me: De que extensão estão/estamos falando? É possível romper com a concepção de uma universidade desenvolvimentista e propor uma intencionalidade pedagógica lastreada em contextos reais e comprometida com a transformação social? Que referenciais subsidiam/podem subsidiar os pressupostos epistemológicos desse paradigma educacional emergente que reintegra o sujeito na construção do conhecimento? Quais as trajetórias possíveis de curricularização da extensão nos cursos de graduação? Como integrar os docentes nas discussões/ressignificações em curso?

Tais vozes desafiavam-me a problematizar a potência educacional e social da extensão, articulada à pesquisa e ao ensino, inspirando-me em perspectivas de aprendizagem na extensão que tensionassem o modelo de educação vigente e a proposta curricular da universidade desvinculada da sua realidade social. Movia-me pela oportunidade do Plano Nacional de Educação, de inclusão acadêmica e social por meio e na extensão.

A gestação do estudo deu-se, portanto, mediante e sob a perspectiva da minha experiência, indagações e inquietudes acerca do fazer extensionista; das contradições conceituais, insuficiente sistematização e incipiente avaliação da extensão; da superficialidade do marco regulatório sobre a temática; do autoritarismo da universidade, por vezes

¹² Encontros do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (FOREXT); XIV Seminário Internacional de Educação – Plano Nacional de Educação: Diálogos Sobre Textos e Contextos da Educação – Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, Brasil, nov. 2014; XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitária, Havana, Cuba, jun. 2015; Fórum de Extensão do Mercosul – Tecendo Processos de Curricularização da Extensão, Universidade de Passo Fundo, Brasil, ago. 2015; XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU: Desafios da Gestão Universitária no Século XX, Mar Del Plata, Argentina, dez. 2015; V Jornada de Extensión del Mercosul – Tandil – Argentina, maio 2016; IV Foro Regional ORSALC - Responsabilidad Social Territorial: Tendencias en América Latina y el Caribe, Cartagena das Índias, Colômbia, ago. 2016.

¹³ Espaço virtual, coordenado pela pesquisadora no período de junho 2015 a junho 2017, a partir dos contatos obtidos no XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitária, em Cuba, com o objetivo de constituir-se em um ambiente interativo, para reflexões acerca dos saberes, lições aprendidas, práticas de extensão, experiências de curricularização da extensão, entre outros aspectos, por meio de mesas virtuais. Mais de trezentas instituições latino-americanas e caribenhas foram convidadas a participar e, destas, 108 (cento e oito) aceitaram o convite. Assim, valiosos materiais (livros virtuais e relatos de caso, principalmente) foram postados, constituindo-se em subsídios importantíssimos para as reflexões desta tese.

¹⁴ O termo curricularização refere-se a um neologismo amplamente discutido em diferentes fóruns de extensão, a partir da estratégia 7, da meta 12, do Plano Nacional de Educação 2014-2024, cuja origem é desconhecida, mas tem raízes na inserção da extensão como trajeto curricular em países latino-americanos, em especial no Uruguai e Argentina, precursores desse processo. No presente estudo, refere-se à fusão da extensão universitária, a partir de programas de projetos, ao currículo dos cursos de graduação, de forma articulada à pesquisa. Entendo que supera, portanto, os conceitos de mera inserção ou integração curricular.

despreparada para o diálogo e aprendizado com a sociedade, e do mítico preceito constitucional de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão¹⁵.

Tais motivações, portanto, denunciam minha natureza extensionista de um lado, e, de outro, o interesse em fazer uma reflexão crítica sobre a própria experiência profissional, aliadas ao desejo de contribuir, teórica e metodologicamente, para a proposição de uma educação superior transformadora a partir da reorientação da tríade extensão-pesquisa-ensino.

Para o enfrentamento teórico-metodológico aqui proposto, organizei meus argumentos em sete capítulos que seguem à introdução, que constitui o primeiro capítulo deste trabalho. No segundo, intitulado “O Percorso Investigativo”, sintetizo a travessia a partir da delimitação da estratégia investigativa e seus procedimentos metodológicos. No terceiro capítulo, “Repensando a Ciência à Luz da Experiência”, invisto em uma reflexão teórica sobre os pressupostos epistemológicos que norteiam a tese. Contudo, considerando a experiência como eixo condutor da construção do conhecimento, esboço um delineamento inicial, cujo aprofundamento é tecido no entrelaçamento com os capítulos subsequentes.

O quarto capítulo registra o cenário do estudo, a construção de sentidos e significados da extensão e da concepção histórica da ULBRA no período anterior à minha chegada na extensão. Uma imersão limitada, dados os condicionantes encontrados no período, que me levam a retomar essa reflexão quando do *start* do projeto de curricularização da extensão. No quinto capítulo exploro o processo de implantação da política de extensão no período 2010-2015.

No sexto capítulo, descrevo o processo de curricularização da extensão, tendo por ponto de partida a imersão na decodificação do sentido da extensão presente no Plano Nacional de Educação e a reflexão acerca de sua aderência às concepções e práticas na ULBRA. A partir dos alinhamentos iniciais, são estabelecidas as diretrizes desse projeto institucional e detalho todas as etapas até a sua normatização.

No sétimo capítulo, relato os fundamentos da opção institucional por um modelo de universidade transformadora, e examino meu acervo empírico em diálogo com as interlocuções teóricas e os objetivos da pesquisa, promovendo entrecruzamentos e revelando sinalizadores que demonstrem a viabilidade de proposição da tríade extensão-pesquisa-ensino, como expressão e fundamento da opção manifesta na Política Acadêmica.

¹⁵ Art. 207 da Constituição Federal de 1988: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Nas Considerações Finais, apresento um balanço das trilhas percorridas, retomando as questões iniciais, os desafios enfrentados na escrita, os achados da pesquisa que considero significativos para a reorientação do eixo acadêmico. Aponto, ainda, questões de estudo que desafiam novas incursões investigativas.



O percurso investigativo.

2 O PERCURSO INVESTIGATIVO

Ao realizar o estudo, pretendi elaborar uma síntese fidedigna da institucionalização da política de extensão na ULBRA nos últimos sete anos e uma análise da experiência na/para a transição (em curso) de um modelo de universidade desenvolvimentista¹⁶ para um modelo transformador¹⁷. Não foi uma caminhada solitária, ao contrário, tem sua riqueza arraigada à construção e aprendizados coletivos, bem como no desvelamento das contradições e tensões oriundas da reflexão crítica docente sobre sua própria prática, de forma a possibilitar transformações nessa prática.

Sob o ponto de vista acadêmico, refleti a partir da experiência e intentei estabelecer conexões teóricas aderentes à emergência de uma proposta educacional norteada por aprendizagens em contextos reais, pela indissociabilidade das dimensões acadêmicas (extensão, pesquisa e ensino), por práticas educativas emancipatórias. Mergulhei à procura de referenciais latino-americanos e caribenhos aplicáveis a instituições de educação superior do porte da ULBRA, que norteiem a superação da dicotomia teoria/prática, sujeito/objeto, empiria/razão, conhecimento científico/senso comum e que vinculem educação-transformação, homem-sujeito, conscientização-humanização.

Nessa direção, segundo Moraes (2017), o paradigma educacional emergente¹⁸ nos impõe novas práticas pedagógicas que tenham por foco a subjetividade do aprendiz e as interações entre os diferentes sujeitos. Propõe o redimensionamento do educador-educando e a passagem de ensino à aprendizagem com a reitengração do sujeito/educando à construção do conhecimento. Configura um currículo desenvolvido com base na interdisciplinaridade e na assunção da transitoriedade da ciência e, por consequência, no aprendizado contínuo. Defende a valorização da racionalidade intuitiva e a incorporação da visão ecológica no processo

¹⁶ A universidade desenvolvimentista é fruto da influência norte-americana, 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) chama de “*apartheid social*”.

¹⁷ Universidade transformadora compreendida como uma instituição territorializada, inclusiva, articulada com as demandas, os problemas e os saberes de seu entorno e de seu tempo (direitos humanos, diversidade, relações étnico-raciais, questões ambientais), frutos dos intensos debates dos movimentos sociais em nível global/nacional alimentados por um campo de reflexão do pensamento social contemporâneo derivado de uma governança global. Opção manifesta pela ULBRA em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022 que é apresentado no Capítulo 7.

¹⁸ Parto da constatação da transição paradigmática da ciência em marcha, fundamentada no reconhecimento de outras formas, práticas e atores que referenciam o conhecimento histórico-social, além da geografia europeia e da hierarquização de saberes imposta pela Modernidade, e em suas implicações na educação superior.

educativo, pautadas pela interatividade e interdependência das relações naturais, sociais e culturais. Legítima a educação como um sistema transformacional e dialógico, traduzida nas relações educador-educando, educando e seu contexto, universidade e comunidade, compreendendo o indivíduo:

[...] como um ser indiviso, um aprendiz que constrói conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição. Reconhece a unidualidade cérebro-espírito, o imbricamento da razão com a emoção, a integração de todo o ser, sua reintegração à sociedade e ao mundo da natureza do qual é parte. Entende a construção do conhecimento a partir da cooperação dos dois hemisférios cerebrais, que unidos, apesar da singularidade de cada parte, são funcionalmente complementares. Permite uma visão mais ampla do mundo e da vida, o que requer a colaboração da educação no sentido de propiciar uma dialética mais equilibrada entre ambos, condição fundamental para a sobrevivência da humanidade na busca de soluções aos problemas que nos afligem. Compreende a relação dialética existente entre sujeito-objeto e processo de construção do conhecimento (MORAES, 2017).

Sob tais perspectivas, o estudo objetiva analisar de que modo a tríade extensão-pesquisa-ensino, por meio de programas e projetos interdisciplinares, potencializa a proposta de uma universidade transformadora, considerando o processo de implantação da política institucional de extensão na ULBRA, enunciando-se como questão de tese: **Quais são os sinalizadores, depreendidos do processo de implantação de uma política de extensão, na Universidade Luterana do Brasil, que demonstram a viabilidade da configuração da tríade extensão-pesquisa-ensino, como expressão e fundamento de uma universidade transformadora?**

Para responder à questão proposta, formulei um quadro teórico que me possibilitasse repensar a universidade sob a óptica extensionista, num processo de decolonização pedagógica que rompe com o modelo hegemônico de produção e difusão de conhecimento. Nas trilhas investigativas percorridas, tornam-se inseparáveis, no meu entender, as etapas de reconstituição da história da extensão na ULBRA e da análise do processo de ressignificação, territorialização, institucionalização e sistematização da extensão, a sua integração com a pesquisa e o processo de curricularização, como pegadas que demarcam o percurso e constituem as fases da proposição anunciada.

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. As referidas etapas, além das retroalimentações produzidas pelos *feedbacks* recebidos dos grupos de trabalho, tiveram, 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. Observada essa configuração, o estudo teve por objetivos específicos:

- a) Historicizar a extensão na Universidade Luterana do Brasil e identificar a concepção de ciência e perspectiva de nação presente nessa periodização;
- b) Investigar o processo de implantação da política institucional de extensão como alicerce das dimensões acadêmicas, sob a perspectiva dos docentes;
- c) Refletir sobre a configuração da tríade extensão-pesquisa-ensino, como diretriz da opção político-pedagógica pelo modelo de universidade transformadora;
- d) Apontar sinalizadores que demonstrem a viabilidade da tríade extensão-pesquisa-ensino como potência para uma universidade transformadora.

2.1 ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

A construção da estratégia de pesquisa teve o propósito de contribuir para a consolidação da extensão acadêmico-social articulada à pesquisa e ao ensino e para a discussão sobre o modelo de universidade na perspectiva da transformação social. A escolha do tema alia dupla implicação: a minha atuação profissional e o interesse em enveredar-me pelos caminhos da pesquisa a partir e na extensão, constituindo-me em extensionista-pesquisadora.

A investigação tem seu trajeto marcado pelos pressupostos da pesquisa social orientada pela construção de novos conhecimentos a partir da realidade vivida na ULBRA, delineando-se como uma pesquisa-ação a partir da definição de Thiollent (2011, p. 20):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A partir de estreita interação pesquisadora e pesquisados, implicados a partir do objetivo comum de construir uma política institucional de extensão, o estudo possibilitou o desvelamento de entraves, condicionantes operacionais e pontos de partida, potenciais

subsídios para a reformulação coletiva das políticas acadêmicas no Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022. À criação de espaços/fóruns e instrumentos de participação, somou-se o desafio proposto aos participantes de assumirem-se como pesquisadores.

Os sujeitos (no caso, docentes e coordenações) identificaram questões/concepções, refletindo, problematizando e experimentando/construindo soluções conjuntas em situações reais. A pesquisa foi direcionada para análise e construção coletiva da política de extensão, em sua especificidade temporal e local (período 2010-2016, na ULBRA). O processo vivido e seus significados constituíram seus elementos centrais, que foram atravessados por referenciais teóricos, fontes documentais, registros escritos e narrativas. A busca por sinalizadores orientou a ação investigativa, ao mesmo tempo em que gerou tensionamentos e exigiu habilidade da pesquisadora para a captação dos significados atribuídos pelos sujeitos aos aspectos/realidade observados, procurando desvelar seus sentidos e intencionalidades.

Nesse contexto, a formação docente integrou-se à pesquisa-ação como um terceiro vértice, (re)configurando-se o estudo em uma “pesquisa-ação-formação” conforme definido por Oliveira e Passeggi (2015). Para os autores, a ação, segundo elemento dessa tríade, refere-se tanto à ação de narrar, pensar, refletir, quanto a uma possível ação que possa decorrer da reflexão. A ideia de pesquisa está relacionada ao fato de que, para narrar as experiências existenciais e refletir sobre elas, é preciso que a pessoa que narra se interrogue, questione, “pesquise” o que aconteceu. Narrar e refletir, tomando como tema o próprio percurso, desdobre-se assim em pesquisa-ação-formação.

É nessa lógica que se incorporou à pesquisa-ação a estratégia de formação que procurou pôr em diálogo docentes e coordenações de todos os *campi* da ULBRA, permitindo superarmos a identificação, a análise e a interpretação da realidade acadêmica – objeto de estudo – e oferecendo-nos a possibilidade de propormos ações, diretrizes e políticas aderentes aos objetivos coletivos. Silva (2012, p. 72) justifica a aplicação da pesquisa-ação:

Dessa forma, a pesquisa-ação responde à essa necessidade uma vez que além de oferecer condições para a aquisição de um conhecimento sobre a temática, através da análise e da reflexão sobre sua própria prática, possibilita o estabelecimento de uma nova postura profissional: a de investigar a prática pedagógica em movimento.

O processo foi horizontalizado, e todos constituíram-se como sujeitos e aprendizes da mesma experiência, permitindo aos docentes e coordenadores reapropriarem-se de saberes (políticas institucionais, diretrizes curriculares, normatizações profissionais, entre outros),

articulá-los com os adquiridos no exercício da pesquisa a partir da reflexão da multiplicidade de atores envolvidos. Logo, coerente com Silva (2012), verifica-se a riqueza neste movimento de diferentes espaços de formação que possibilitaram a apreensão da realidade, o estabelecimento de diretrizes, o planejamento de ações, o levantamento de dados, a análise dos dados e suas devolutivas durante a sua execução, a avaliação da proposta a ser submetida à PROAC, a sistematização dos resultados gerais do processo coletivo.

Os esforços foram coletivos para desnudar contradições e ressignificar concepções e práticas com vistas a viabilizar a reorientação do eixo pedagógico extensão-pesquisa-ensino, reafirmando a extensão universitária

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

A dinâmica de discussões, levantamento de dados, rediscussão das sínteses provisórias, delimitação conjunta de encaminhamentos, experimentação/testagem de hipóteses, sistematização de resultados, avaliação das experiências, normatização e formação docente tem natureza circular e contínua no período de 2010 a 2016, achando-se, pesquisadora e pesquisados, mutuamente envolvidos: “O autor da pesquisa e os atores sociais encontram-se reciprocamente implicados: os atores na construção e resultados da pesquisa e o autor nas ações que irão orientar a pesquisa e seus achados” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 73).

2.2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No percurso investigativo, o caminho de imersão exploratória, por intermédio de pesquisa documental, bibliográfica e das discussões iniciais com a equipe da extensão, coordenações acadêmicas e de extensão, contribuiu para a construção das trilhas da pesquisa, para os sucessivos recortes do estudo e a delimitação de seu *corpus*, para a elaboração de instrumento de levantamento de dados¹⁹ e, principalmente, para o movimento de aproximação

¹⁹ Inicialmente dediquei-me à elaboração de questionários para pesquisa via autoatendimento (intranet) conforme apresentado na qualificação do projeto de pesquisa, contudo, após as contribuições da banca e testagem de

com os *campi* da ULBRA²⁰ – reconhecimento de suas singularidades, consolidação de laços de confiança pesquisadora-pesquisados, pacto da agenda de trabalho.

Minha presença, no papel de pesquisadora, foi organizada a partir da autorização da PROAC para a realização do estudo, de reuniões com diretores de *campi*, coordenadores acadêmicos, de extensão e de curso de todas as unidades envolvidas; de reuniões específicas com coordenadores de curso das unidades de Canoas e Carazinho²¹; de uma intensa programação de formação docente em extensão e da discussão do projeto institucional, intitulado “Curricularização da Extensão”, em oito dos nove *campi* presenciais gaúchos e na unidade de educação a distância; da coordenação do grupo de trabalho “Integração Extensão-Pesquisa-Ensino” do PDI 2017-2022.

Cabe destacar que o processo de implantação da política institucional compreende dois ciclos interdependentes. O primeiro que vai do início do processo de institucionalização da política de extensão até a sanção da Lei 13.005/2014 (composto pelas etapas de ressignificação, territorialização, institucionalização, sistematização, integração pesquisa-extensão); e o segundo que principia a partir do início da vigência do PNE, com as etapas de reconstituição da história da extensão na ULBRA e de reflexão do sentido da extensão presente no referido plano, bem como a descrição e análise do processo de curricularização da extensão na ULBRA e da escrita das políticas acadêmicas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Diversas foram as ações investigativas em cada um dos ciclos (e suas etapas específicas), conforme apresento no Quadro 1 e detalho nos capítulos 5 (ciclo 1), 6 e 7 (ciclo 2). Sua pluralidade resulta de aproximações, reavaliações, pactos com os participantes do estudo, estratégias de vigilância epistemológica da pesquisa-ação-formação.

Convém esclarecer que a dupla jornada investida no resgate histórico da extensão na ULBRA²² deu-se em função da dispersão dos documentos (aos quais não tive acesso em 2010), decorrente de mudanças administrativas na gestão da extensão (ora diretoria, ora coordenadoria, ora Pró-Reitoria), da rotatividade da equipe, da capilaridade da instituição e da insuficiente

diferentes versões com os coordenadores de extensão e docentes, optei pela simplificação do instrumento para livre manifestação escrita, associado às anotações de meus diários de campo.

²⁰ A ULBRA tem *campi* nos municípios gaúchos de Cachoeira do Sul, Canoas, Carazinho, Gravataí, Guaíba, Porto Alegre, Santa Maria, São Jerônimo e Torres, além de uma unidade de Educação a Distância, com oitenta polos distribuídos em todas as regiões brasileiras.

²¹ Para delimitação de uma amostra qualificada, envolvendo realidades distintas: territoriais (região metropolitana de Porto Alegre e interior do Rio Grande do Sul) e acadêmicas (seleção de cursos por adesão voluntária de suas coordenações).

²² No período de ressignificação e institucionalização da extensão e, na sequência, quando do início do processo de curricularização da extensão (como veremos no capítulo 5).

sistematização de registros e controles internos. Assim, um primeiro e limitado esforço de reconhecimento das concepções e práticas extensionistas foi realizado em 2010, a partir dos registros existentes e do diálogo com atores extensionistas, dadas as dificuldades institucionais vividas naquele período.

Em 2015, investi no aprofundamento do referencial teórico e novo levantamento de documentos e publicações garimpados durante minha imersão exploratória, complementados pela entrevista com uma ex-gestora²³. Considero que somente a partir das novas evidências coletadas foi possível recontar o percurso histórico da extensão na ULBRA como ponto fundante para as discussões das trajetórias possíveis de curricularização da extensão e, na sequência, da proposição de reorientação do eixo pedagógico.

Na fase de pesquisa aprofundada, debatemos as diretrizes do estudo, ampliando as discussões com a participação das coordenações de curso e estabelecendo o pacto de trabalho coletivo a partir de uma rede colaborativa que envolveu oito dos nove *campi*²⁴ e a unidade EAD. Na sequência, trabalhamos em jornadas de formação docente com a discussão dos sentidos, concepções e práticas de extensão, a retomada do trajeto percorrido na construção da política institucional de extensão e o desafio da estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação. Nas reuniões com as coordenações e nas jornadas de formação coletei insumos em Diário de Campo e por intermédio da Dinâmica da Sinaleira²⁵.

O instrumento “Dinâmica da Sinaleira” (Apêndice A) foi criado para resguardar o anonimato dos participantes, objetivando estabelecer um canal que oportunizasse a sua livre manifestação, consolidasse a interação entre pesquisadora-pesquisados e garantisse a fidedignidade dos registros. O nome “sinaleira” foi atribuído com vistas a qualificá-lo como recurso de apontamento de sinalizadores à implementação da curricularização da extensão: vermelhos (pontos de alerta, dificuldades/entraves existentes, e ou possíveis pontos negativos – da instituição, da unidade, de seu curso); amarelos (fatores instrumentais/operacionais, necessários à sua implementação; os condicionantes para o planejamento e efetivação da articulação extensão-pesquisa-ensino) e verdes (os potenciais pontos de partida do processo, sob a perspectiva de práticas vigentes, saberes/lições aprendidas, aspectos positivos).

²³ Mais ex-gestores foram contatados, mas não se dispuseram a dialogar comigo sobre a temática.

²⁴ Por adesão.

²⁵ Sinônimo: semáforo.

Na etapa de curricularização da extensão, que marca, no meu entender, a síntese²⁶ do processo da política institucional de extensão, participaram da amostragem coordenadores acadêmicos, coordenadores de extensão, coordenadores de cursos de graduação e docentes de todos os *campi* e da unidade EAD, em grupos de trabalho, reuniões e jornadas de formação, totalizando 681 (seiscentos e oitenta e um), de um universo de 1.116 (mil, cento e dezesseis). Os docentes participaram via consulta pública virtual do PDI/PPI 2017-2022 em junho de 2016 (totalizando 217 manifestações acerca da política acadêmica de extensão-pesquisa-ensino).

A fase de ação objetivou difundir e discutir os resultados e propor a configuração da tríade extensão-pesquisa-ensino como política acadêmica da ULBRA por meio do Grupo de Trabalho “Integração Extensão-Pesquisa-Ensino” e das referidas consultas públicas.

A formação perpassou todas as fases, associando “docentes em formação” e “docentes formadores” em uma relação de aprendizados mútuos. Os processos de formação retroalimentaram o processo investigativo por meio de reflexões docentes acerca das concepções e práticas; rediscussão das sínteses provisórias; delimitação conjunta de encaminhamentos; avaliação do processo em curso; formação docente em extensão, a partir do fluxo de submissão de projetos e devolutivas/pareceres sob a perspectiva de alinhamento acadêmico-social da extensão, no período de 2012-2016²⁷; jornadas de discussão sobre curricularização da extensão ante o desafio do PNE; construção de diretrizes e proposição de políticas acadêmicas, no Grupo de Trabalho Integração Extensão-Pesquisa-Ensino.

A análise dos dados, segmentada nas 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 iterativo de pesquisa, partindo das experiências subjetivas (no caso, intersubjetivas), com vistas a identificar

²⁶ Mesmo que provisória, pois encontra-se em implementação nos cursos da área da saúde neste ano, e seguirá um calendário segmentado por áreas até 2020.

²⁷ Apenas nos anos de 2012 e 2015, o tema extensão foi pautado na formação docente institucional. Assim, fomos abrindo espaços, a partir do “lançamento” dos editais anuais de extensão, da elaboração e discussão de “pareceres solidários” dos projetos submetidos aos referidos editais (coordenações de extensão e diretoria), da análise das avaliações parciais e semestrais dos projetos desenvolvidos. A esse processo denominamos “aprendizagem em serviço”, a partir do qual revisitávamos as diretrizes da política da extensão (nacional e institucional) com coordenações e docentes extensionistas. Ao mesmo tempo, publicizávamos os projetos em desenvolvimento (*site*, relatórios sociais, fóruns e colóquios de extensão) e por meio do próprio Sistema de Gerenciamento de Informações da Extensão (SISDEX) (relatórios). Uma contribuição importante, nesse processo de publicização e compartilhamento de experiências, foi a implementação de funcionalidade no SISDEX, que possibilitou às coordenações (acadêmicas e de extensão) acessarem os projetos cadastrados em todas as unidades ULBRA, organizados por programas, categorias de projetos, linhas de extensão, cursos de graduação, entre outros critérios de busca. Tal funcionalidade possibilitou-nos o início de uma atuação em rede.

intersecções de sentidos que possam fundamentar a construção de um discurso coletivo (HABERMAS, 1987).

A síntese dos dados da “Dinâmica da Sinaleira” (que condensou as manifestações docentes) consolidou-se como um instrumento basilar do debate e esboço das diretrizes 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, compeitei manualmente as frequências. Esse exercício foi progressivo após a coleta de dados em cada um dos *campi*, e também após os “fóruns devolutivos”²⁸, gerando inúmeros reagrupamentos até a validação, pelos coordenadores de curso dos *campi* participantes. das tabelas apresentadas no Capítulo 6.

As devolutivas aos *campi* fortaleceram os vínculos com os docentes e potencializaram a rediscussão e interpretação dos sentidos dos “achados”. Esse movimento possibilitou-me mapear práticas extensionistas e esboçar projetos-piloto, com coordenadores e professores das diferentes áreas de conhecimento nos *campi* de Canoas e Carazinho (por amostragem). Mapeávamos o “currículo oculto”²⁹, ou seja, as ações extensionistas já integradas às disciplinas e/ou a potencialidade de sua integração/desenvolvimento. Cotejávamos tais experiências e projeções, com os entraves, as necessidades operacionais e os pontos de partida, elencados na “Dinâmica da Sinaleira”, e rascunhávamos coletivamente a trajetória de curricularização da extensão, com o objetivo de construir uma proposta coerente e exequível do ponto de vista acadêmico e administrativo. Mais do que a criação de uma metodologia de trabalho a reconcepção pedagógica resultante dessa caminhada significou a possibilidade de reconfiguração da própria universidade³⁰.

²⁸ Como será descrito a seguir, 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). Todo esse material, em dados brutos/compilados era enviado ao Pró-Reitor para acompanhamento do andamento do trabalho coletivo.

²⁹ Conteúdos, atividades, competências, habilidades, atitudes que não estão registrados/evidenciados nos projetos pedagógicos e ou planos de ensino.

³⁰ A minuta resultante dessa escrita coletiva foi submetida ao comitê da Pró-Reitoria Acadêmica, sendo rediscutida pelos diretores e Pró-Reitor, recebendo contribuições e propostas de alterações e, na sequência, discutida e aprovada pelo Conselho Universitário em dezembro de 2016.

No campo empírico, a ULBRA foi escolhida como unidade de análise pelo meu vínculo profissional, por sua natureza *multicampi*, pela pluralidade de seus 146 (cento e quarenta e seis) cursos de graduação³¹. Entendo que esses aspectos configuram a instituição como uma amostra representativa das diversas faces das universidades brasileiras sem fins econômicos.

Complementar ao estudo na ULBRA, a participação em eventos, nacionais e internacionais; as visitas técnicas e participação em jornadas de formação de outras instituições de educação superior³²; a representação institucional da ULBRA no Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (FOREXT); a constituição da rede virtual de extensão (<<http://redvinculacion.ning.com>>)³³ constituíram estratégias valiosas para a pesquisa; contudo, não comporão seu *corpus* de ações investigativas.

O Quadro 1, que segue, sintetiza a estratégia investigativa que direciona o curso de interações, apresentando as ações correspondentes. Sua produção está fundamentada na produção de Melo e Baptista (2017), correspondendo à proposição de Matrizes Analíticas e de Criação da Pesquisa³⁴:

³¹ Segmentados em sete áreas da classificação internacional EUROSTAT/UNESCO/OCDE, a saber: Educação; Humanidades e Artes; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Ciências, Matemática e Computação; Engenharia, Produção e Construção; Agricultura e Veterinária; Saúde e Bem-estar Social.

³² Universidade de Passo Fundo (UPF), Centro Universitário UNIVATES, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Centro Universitário Franciscano (UNIFRA).

³³ Essa rede oportunizou o acesso a importantes experiências de outros países, com destaque às contribuições de colegas uruguaios, argentinos, cubanos e mexicanos.

³⁴ O texto que apresenta essa proposição foi cedido em cópia, pelas autoras, por ser tratar de material inédito, a ser publicado no ano de 2017.

Quadro 1 - Síntese da Estratégia Investigativa

Quadro 1 – Síntese da Estratégia Investigativa		
Objetivo geral	Objetivos específicos	Ações investigativas
PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO O estudo objetiva reconhecer a tríade extensão-pesquisa-ensino como expressão e fundamento de uma universidade transformadora considerando o processo de implantação da política institucional de extensão na ULBRA.	a) Historicizar a extensão na Universidade Luterana do Brasil e identificar a concepção de ciência e perspectiva de nação presente nessa periodização;	<ul style="list-style-type: none"> • Inventário histórico-crítico da extensão, através de pesquisa documental; de entrevista (livre narrativa); e análise dos registros no Sistema de Gerenciamento de Programas e Projetos de Extensão – SISDEX; • Construção de trilhas da pesquisa.
	b) Investigar o processo de implantação da política institucional de extensão como alicerce das dimensões acadêmicas, sob a perspectiva dos docentes;	<ul style="list-style-type: none"> • Registros pessoais da experiência da pesquisadora, em diário de campo, com sistematização em publicações e, também, apresentações/discussões em eventos Imperatore (2014); Imperatore; Pedde (2015a); Imperatore; Pedde; Imperatore (2015b) Imperatore; Pedde; Kuenzer (2016), Imperatore; Pedde (2017); • Pesquisa documental e bibliográfica; • Dinâmica da Sinaleira (instrumento de coleta de dados criado pela autora – Apêndice A); • Mapeamento do currículo oculto – práticas extensionistas vinculadas às disciplinas;
	c) Refletir sobre a configuração da tríade extensão-pesquisa-ensino, como diretriz da opção político-pedagógica pelo modelo de universidade transformadora;	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica; • Insumos da consulta pública virtual – políticas acadêmicas PDI/PPI 2017-2022; • Delimitação de trilhas teóricas.
	d) Apontar sinalizadores que demonstrem a viabilidade da tríade extensão-pesquisa-ensino como potência para uma universidade transformadora.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo das dos registros das jornadas de formação, GTs, reuniões registros em diários de campo, atas de reuniões e “dinâmica da sinaleira”. • Produção de textos-síntese e quadros, com seleção de trechos significativos das falas dos entrevistados/participantes. • Produção de texto-síntese e reflexivos, para subsidiar a produção dos textos finais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Melo e Baptista (2017).



Depondo as fronteiras entre o Conhecimento Científico e os Saberes Populares.

3 REPENSANDO A CIÊNCIA À LUZ DA EXPERIÊNCIA

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 andarilhagem³⁵, 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 apresenta-se como teórico-contemplativo, e alicerça 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 investigação (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 acepção de mundo pré-existente. O discurso da ciência Moderna, consubstanciado nas teorias

³⁵ Paulo Freire tinha um programa na Rádio Neederland da Holanda com o nome O Andarilho da Utopia, alusivo a sua vocação andarilha (BRANDÃO, 2008).

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 começasse “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) aprofundam 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).

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 fundamentou-se 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). Dito de outra forma, 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 incluía 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).

Segundo Domingues (1999) “[...] o Estado também foi pensado em termos do modelo de subjetividade originalmente atribuído ao indivíduo burguês: centrado, transparente e racional, capaz de ação concertada e transformadora (ainda que amiúde direcionada para a conservação do *status quo*)”. 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 partir do saber-poder, no abismo entre os seres viventes e conscientes de Santo Agostinho³⁶, 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

³⁶ 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 possui o vivente dentro de si mesmo, e o aprofundamento dessa concepção permitirá colocar a razão acima de todos os sentidos e justificar a subalternidade dos povos.

dissociam-se 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.

3.1 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 de universidades e centros de pesquisa 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/mutação³⁷, 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, especialmente 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 discorreram sobre a impressibilidade 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

³⁷ Independentemente de sua denominação (modernidade tardia, modernidade avançada, pós-modernidade, neomodernidade ou transmodernidade).

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 propõe 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 20, 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 19, 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 rejeição 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, transdisciplinaridade³⁸, 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*³⁹, 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 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

³⁸ 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.

³⁹ Capacidade dos indivíduos de produzirem a si próprios (MATURANA; VARELA, 2001).

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 multirreferencial⁴⁰ 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, o indivíduo assume o protagonismo do processo educativo em que sujeito e objeto encontram-se reciprocamente implicados.

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.

⁴⁰ 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).

A vida religa-se à ciência⁴¹ e estabelece uma racionalidade holística que busca uma conexão 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).

Repensar a racionalidade científica sob um novo olhar, portanto, é o desafio que se impõe diante do descumprimento das premissas coletivas e materialistas da Modernidade – anúncio de supostas liberdades⁴² e de benefícios materiais – e de uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento. Wallertstein (2002) reflete sobre as contradições de tais premissas em relação ao que chama “razão de ser da economia-mundo capitalista”, quer seja, a disjunção entre a expectativa de equidade social e a acumulação incessante de capital. O autor vai além, descrevendo a atividade científica que consagra o modelo newtoniano:

A ciência moderna é filha do capitalismo e tem sido sua dependente. Os cientistas receberam sanção e apoio social porque ofereceram perspectivas de desenvolvimentos concretos no mundo real – máquinas maravilhosas que aumentariam a produtividade e reduziriam as restrições que tempo e espaço pareciam impor, e mais conforto para todos. A ciência funcionava.

Toda a visão de mundo foi criada para cercar a atividade científica. Os cientistas seriam “desinteressados”, juravam sê-lo. Os cientistas seriam “empíricos”, juravam sê-lo. Os cientistas estariam à procura de verdades “universais”, juravam estar. Os cientistas seriam descobridores do “simples”, juravam sê-lo. Foram convocados para analisar realidades complexas e estabelecer o simples, as regras mais simples e fundamentais a governá-las. E finalmente, talvez o mais importante, os cientistas eram explicadores de causas eficientes e não de causas finais, juravam sê-lo (WALLERTSTEIN, 2002, p. 176).

Os cientistas puseram-se a serviço do progresso tecnológico, e cumpriram seu juramento, priorizando o método e, por consequência, subjugando a realidade à técnica e às

⁴¹ Judith Schlanger citada por Morin (2015) reconhece equivalências minuciosas entre a vida biológica e a vida social.

⁴² “O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana” (HARVEY, 2013, p. 23).

ideologias hegemônicas. 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 – 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 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 norteada 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 o 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 sentido que possibilitem 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 Meneses (2010) –, e tributária dos princípios modernos da razão e do Estado, está sendo questionada quanto ao seu papel e impacto 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 tricotomia circunscreve a identidade institucional e sua natureza administrativa (e gera conflitos “operacionais”⁴³), 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 incapazes) para explicar a complexificação da vida contemporânea, provocando a emergência de teorias que se configurem em novos paradigmas (científicos e não científicos).

⁴³ Missão, visão, valores, teorias pedagógicas versus critérios de número de alunos por turma; oferta regular de disciplinas; infraestrutura; regime e formação docente; departamentalização; restritos investimentos em pesquisa e extensão, venda de serviços, são alguns exemplos.

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”.

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, na medida em 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 segundo 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 estender 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 pedagógica) e financiamento; 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 ensino-aprendizagem, da crítica aos modelos de avaliação produtivistas de natureza empresarial.

A função crítica da universidade relaciona-se à assunção de seu compromisso com o desenvolvimento, com a transformação social, com o fortalecimento da democracia e da cidadania ativa. Relaciona-se com a responsabilidade de produzir e socializar conhecimentos para o conjunto da sociedade. Conhecimentos que edifiquem uma sociedade mais justa (DIAS SOBRINHO, 2015).

Sob este eixo teórico, associado aos estudos de Querubim (2013) sobre os referenciais e contribuições freireanas no atual processo de democratização da educação superior, embasa 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).

Quiçá ele “entre” sob a perspectiva das diretrizes e dos desafios do Plano Nacional de Educação vigente, em especial, no presente estudo, por meio da estratégia 7, da meta 12: “12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, Lei 13.005, 2014).

3.2 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 (autoemancipação intelectual). 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, tendo-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 Zitkoski (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 racionalidade 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, discutí-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, LGBTs, 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.

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que homens e mulheres, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios de recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p. 44).

Os pormenores cotidianos materializam a vida, os saberes, os modos de produção, as identidades, a diversidade cultural, e a apreensão da realidade exige-nos 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 seu aparente (e ilusório) reconhecimento 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.

Exemplo dessa dicotomia na educação superior é a introdução de disciplinas (geralmente optativas e na modalidade EAD) de educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, educação ambiental e de inclusão de pessoas com deficiência, cumprindo-se, por vezes, meramente o *checklist* do instrumento avaliativo dos cursos, em detrimento da transversalidade de tais reflexões.

Faz-se, ainda, pesquisas em que são extraídos e analisados dados de atores, comunidades e movimentos sociais “decretados incapazes de produzir conhecimentos porque situados no outro lado da linha do verdadeiro” (ARROYO, 2014, p. 213). Conforme o autor, relegados à matéria-prima para o conhecimento dito válido, alimentam bancos estatísticos ou o elenco de produções de currículos acadêmicos, muitas vezes sequer com a validação dos envolvidos ou

devolutivas a eles. Ignoram-se os diversos, legitimando-se sua invisibilidade e incapacidade a partir desses e de outros tantos mecanismos mascaradores das relações de dominação operantes (*habitus*) nas dimensões acadêmicas (BOURDIEU, 2013).

Nesse contexto a abertura de espaços de saber e de culturas, o enfrentamento das antipedagogias⁴⁵, 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.

A historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo em permanente devir. Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da *curiosidade* em constante movimento de procura (FREIRE, 2001, p. 8).

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:

[...] 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 hoje em voga na academia. Tal pedagogia preceitua que o estudante deve saber a resposta da questão que lhe será feita com base no conteúdo estudado. O programa, a bibliografia, o banco de questões da disciplina⁴⁶, os critérios de avaliação, a pontuação das respostas, os modelos de instrumentos avaliativos, todo o contexto é arbitrariamente definido

⁴⁵ Aqui compreendidas como pedagogias de subalternização e homogeneização culturais, ditas únicas, neutras e apolíticas, orientadas à capacitação para a empregabilidade.

⁴⁶ Por vezes sequer produzido pelo professor que trabalha a disciplina.

pela instituição⁴⁷. Os papéis estão dados: ao professor cabe seguir o cronograma e diretrizes institucionais; 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 pedagogia 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. E 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.

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 “[...]”

⁴⁷ Considerando o marco regulatório vigente.

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 (educação bancária).

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 (2013) 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. 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.

Peixoto (2008, p. 7) no estudo *Extensão Rural no Brasil: Uma Abordagem Histórica da Legislação*, contribui para a reflexão sobre a terminologia:

[...] extensão rural significaria, num sentido literal, o ato de estender, levar ou transmitir conhecimentos de sua fonte geradora ao receptor final, o público rural. Todavia, como processo, em um sentido amplo e atualmente mais aceito, extensão rural pode ser entendida como um processo educativo de comunicação de conhecimentos de qualquer natureza, sejam conhecimentos técnicos ou não. Neste caso, a extensão rural difere conceitualmente da assistência técnica pelo fato de que esta não tem, necessariamente, um caráter educativo, pois visa somente resolver problemas específicos, pontuais, sem capacitar o produtor rural.

A prática definida por Freire como o ato de estender o conhecimento técnico agrônomo aos camponeses não se configura como extensão a partir da conceituação de Peixoto (2008). 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 (2013, p. 51):

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. 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 antagonica (grifo do autor).

Contudo, alerta-nos o autor sobre a impossibilidade de ignorar o caráter ostensivo de invasão cultural presente no termo extensão. Muitas vezes⁴⁸ manipuladora,⁴⁹ 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/produtividade das famílias. É um modelo tecnicista de produção que desconsidera os aspectos culturais, sociais e ambientais, e gera dependência tecnológica e/ou econômica⁵⁰.

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-

⁴⁸ Temos órgãos governamentais brasileiros que adotam posturas distintas da explicitada, trabalhando na pesquisa e reintrodução de culturas tradicionais, na organização de redes de cooperação de produtores, no resgate de saberes nativos, em planos de desenvolvimento de assentamentos e quilombos. A Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural – ASCAR/EMATER, é um desses órgãos de fomento à produção agropecuária e apoio aos pequenos produtores que destaco, dado minha experiência de onze anos no crédito agrícola do Banco do Brasil (1993-2004) e minha atuação com projetos extensionistas em comunidades de remanescentes quilombolas.

⁴⁹ E mercantil, pois os agrônomos são comissionados pelas empresas que comercializam tais produtos, além de receberem percentagens sobre os valores de custeio e aquisição de máquinas e equipamentos para a elaboração de projetos de financiamento bancário.

⁵⁰ 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 (2013, p. 23) entende como “domesticação”, a partir da persuasão, comercial, ideológica ou técnica dos produtores.

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-educador invista, junto com a capacitação técnica, no diálogo com o camponês, no (re)conhecimento de seus métodos produtivos e modos de vida, na superação de mitos e lendas, conforme elucida Freire (2013, 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, o resgate de espécies/sementes nativas, a pesquisa conjunta e o 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, 2013, 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, 2013, 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 (2013, 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. O conceito de extensão opõe-se ao de comunicação nesta obra sob a perspectiva da experiência agrônomo-camponês narrada pelo autor.

Essa interpretação é coerente com o momento histórico em que a obra foi escrita, contudo, paulatinamente a extensão foi despreendido-se do sentido messiânico-assistencialista e assumindo um caráter acadêmico⁵¹. Para efeito do estudo, consideraremos o conceito de extensão-comunicação, a partir da visão dialética de extensão de Freire, presente em sua proposição de uma extensão universitária na perspectiva da educação popular (GADOTTI, 2017).

Querubim (2013) ao analisar a obra de Freire, atribui à extensão um sentido de ação cultural⁵² 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:

⁵¹ Conforme será abordado no Capítulo 6.

⁵² Apesar dele 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.

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 lembramos 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 presentes no Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 2010); a interação dialógica, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, indissociabilidade, impacto na formação do estudante, impacto e transformação social, apontadas como diretrizes na Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012); 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 (ASSUMPCÃO; LEONARDI, 2016) foi sendo lapidada principalmente sob a atuação dos Fóruns de Extensão⁵³. 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

⁵³ Como será visto no Capítulo 6.

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 universidade⁵⁴. 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”.

Esse redimensionamento da universidade passa por integrar a lógica extensionista aos currículos, o que possibilitará o diálogo entre conteúdos e realidade a partir de uma relação íntima entre ciência e sociedade. Segundo ele, o Instituto Paulo Freire entende extensão “[...] como um espaço de formação cidadã e de produção de conhecimentos, além de ser um espaço privilegiado de interlocução com as comunidades, que oferece elementos para repensar o projeto político-pedagógico da universidade como um todo” (GADOTTI, 2017).

Considerar a extensão como fundamento pedagógico norteador significa romper o isolacionismo da universidade, sua lógica disciplinar, a hierarquização e compartimentalização das dimensões acadêmicas. Impõe sua redefinição identitária.

[...] 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).

Ante esse desafio, mergulho no presente estudo, a partir da caminhada empreendida na ULBRA, desde a ressignificação da extensão, passando pelo processo de curricularização da extensão até sua consolidação como dimensão acadêmica basilar do projeto de universidade constante nas políticas acadêmicas de seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022. Nos capítulos seguintes, narro fidedignamente esse percurso, refletindo criticamente sobre a

⁵⁴ Conforme Santos (2011b), citado na página 48.

experiência vivida, seus sentidos, seus referenciais, seus tensionamentos, seus aprendizados, uma trajetória coletiva construída por docentes-aprendizes em permanente diálogo entre si e com seu território.



De que extensão estamos falando?

4 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 2010⁵⁵, 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.

Nesse sentido, a universidade investigada é uma das instituições de educação superior, mantidas⁵⁶ pela Associação Educacional Luterana do Brasil (AELBRA)⁵⁷, pessoa jurídica de direito privado, sob a forma de associação civil de fins não econômicos, constituída em 1905. A natureza filantrópica, 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.

⁵⁵ O recorte temporal compreende o resgate histórico do período anterior à minha “chegada” na Extensão da ULBRA como gerente de projetos.

⁵⁶ 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).

⁵⁷ 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).

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. 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.º 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 país⁵⁸. 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 em que registrou tal marca histórica, o ano de 2009 assinalou o início da reorganização administrativa da instituição⁵⁹, 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).

⁵⁸ Atualmente ocupa o 18.º lugar em número de alunos, de acordo com dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2016).

⁵⁹ 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. Endividamento bancário e fiscal, perda do Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), inadimplência com salários e encargos trabalhistas são as consequências de uma expansão desordenada, somada à centralização, nepotismo e falta de transparência da gestão. O ex-reitor renunciou sob o impacto da exposição pública do endividamento, de denúncias de gestão patrimonialista, da pluralidade de negócios alheios ao foco educacional e, mediante a repercussão da mobilização de docentes, funcionários e alunos em defesa da ULBRA.

Passados sete anos do início do processo de reestruturação, a maior universidade privada gaúcha⁶⁰, 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 a distância⁶¹. 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 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 por seis direções: Direção Geral de Ensino, Direção Adjunta de Ensino, Direção de Registro e Legislação, Direção de Pesquisa e Pós-Graduação, Direção de Extensão e Direção de Assuntos Comunitários, tendo como finalidade o monitoramento 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

⁶⁰ Com a reorganização administrativa, em 2015, as seis unidades das Regiões Norte e Centro-Oeste tornaram-se autônomas.

⁶¹ Com oitenta polos, distribuídos em 21 (vinte e um) estados brasileiros (ULBRA, PDI 2017-2022, 2016), gerenciados pela unidade EAD sediada em Canoas.

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 21 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 conseqüente 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 2013⁶²: 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 museológicas⁶³ (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 diretorias 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 Marcos Ziemer constituiu o Comitê de Reestruturação Institucional da ULBRA e demais mantidas da CELSP. A partir de deliberação do referido comitê, foi reorganizado o organograma da ULBRA 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 edificação 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

⁶² 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 recredenciamento 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.

⁶³ A autora é Diretora de Assuntos Comunitários desde 2013, 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.

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 ULBRA, 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 ULBRA”.

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 no 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.

O termo garimpar refere-se à pesquisa exploratória, iniciada em outubro de 2010, quando da minha chegada à extensão e que se estende até hoje, pois muitos dos documentos/relatórios de trabalho foram perdidos com as trocas de sistema, perfis de usuários e mudanças nas equipes. Cabe destacar que esse processo disruptivo culminou com um prejuízo imensurável à memória da Extensão.

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, principalmente⁶⁴.

Análogo a um batismo, a reconstituição das primeiras experiências extensionistas da ULBRA constituiu meu rito de passagem de migrante à “nativa” na extensão, condição para a minha legitimação na condução das etapas subsequentes.

Após a publicação das avaliações dos projetos submetidos ao primeiro edital da extensão, muitas foram as manifestações de resistência às mudanças em curso. Um coordenador contestou os critérios do referido edital (e, portanto, da Política Institucional de Extensão), não aceitou as adequações recomendadas e/ou os questionamentos apresentados aos projetos de seu curso (diligências). Após, tentarmos esclarecer os questionamentos propostos (a coordenadora de extensão e eu), ele fez alusão a uma “extensão esquizofrênica”, que rompia com o legado da história da ULBRA. A fala foi contundente para mim, não pelo tom agressivo, mas pela consciência de que, mesmo coerente com as diretrizes institucionais, direcionada pela Política Nacional de Extensão e, em consonância com o projeto de lei do Plano Nacional de Educação, o avanço da empreitada passava por minha “proficiência” na extensão da ULBRA (DIÁRIO DE CAMPO 1, nov. 2011).

A periodização derivada dessa imersão foi apresentada em diversas reuniões, acrescentando-se informações/fontes sugeridas pelos docentes, valorizando-se a história coletivamente escrita e estabelecendo relações com o percurso da extensão brasileira.

4.1 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

⁶⁴ Registro que não tenho a pretensão (sequer condições) de esgotar a narrativa referente aos primórdios da extensão na ULBRA no período de 1972 a 2010 em função das dificuldades expostas. Continuarei meu “garimpo” junto com os demais colegas e ex-colegas em pesquisas futuras.

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 (2016, 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 profissionais 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 estrutura do sistema de educação superior brasileiro e corroborada pelos dados do Censo da Educação Superior de 2015: 195 universidades, 149 centros universitários, 1.980

faculdades isoladas e quarenta institutos federais/centros federais de educação tecnológica, totalizando 2.364 instituições de educação superior, que integram um universo de 8.027.297 acadêmicos (MEC/INEP, 2016).

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 humboldtiano⁶⁵ 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;

⁶⁵ 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 CELSP⁶⁶, 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 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-

⁶⁶ 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).

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 Artigos 17, 20 e 40, por sua vez, tornou obrigatória a extensão em todos os estabelecimentos de terceiro grau, sob a forma de cursos e serviços especiais, além de programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos⁶⁷. 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 Universitária⁶⁸ 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.

⁶⁷ Marco regulatório vigente quando Freire (2013) escreveu a obra “Extensão ou Comunicação”.

⁶⁸ Concebido sob influência das ideias freireanas, depõe o conceito de assistência às camadas populares e enfatiza a promoção do protagonismo, a partir da troca de saberes acadêmico e popular.

O referido Plano de Trabalho, segundo Nogueira (2005), superou a concepção de extensão, explicitada na Lei 5.540/68 (BRASIL, 2016), 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, bem como a falta de diálogo universidade-sociedade. Configura-se, assim, em universidade ensinante e sociedade depositária dos conhecimentos⁶⁹.

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 Engenharia 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 estudantis) 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

⁶⁹ Por conseguinte, o sentido de extensão é aderente às reflexões freireanas no livro “Extensão ou Comunicação?” (FREIRE, 2013).

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.

4.2 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 extensão⁷⁰ 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 (ora como Coordenadora, ora como Diretora, ora como Pró-Reitora Adjunta). A conversa, “alimentada” com petiscos, não teve um roteiro pré-definido⁷¹, pedi-lhe que falasse sobre a trajetória da extensão (sentidos, experiências e realizações). Com uma emoção contagiante, ela discorreu durante mais de duas horas. Narrativa intercalada pela apresentação das referidas “relíquias” (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 pudéssemos reinvestir na infraestrutura e no custeio da extensão. A maioria dos projetos referiam-se a cursos próprios ou em

⁷⁰ Contatei com vários ex-gestores do período em estudo, mas apenas uma aceitou dialogar comigo.

⁷¹ Por solicitação da entrevistada.

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.

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. Além desses, recordo 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 atrás. 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 Pastoral 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”⁷² (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 cursos⁷³ 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 delimitado na seção 1.12.4 do Parecer de Autorização da ULBRA n.º 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,

⁷² 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.

⁷³ Além dos sete cursos, ofertados 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.

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 Centros 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, constituindo-se as escolas de educação básica⁷⁴ 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.

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).

⁷⁴ Além das dezesseis mantidas da educação superior e a unidade de Educação a Distância, a AELBRA possui dezessete escolas de educação básica.

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 segue: 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, coral da ULBRA; núcleo de informática; orquestra de câmara da ULBRA grupo de danças alemãs, a 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 departamentos⁷⁵ 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.

⁷⁵ Estrutura administrativa adotada no período.

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.

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” (ULBRA, 1999).

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 (ULBRA, 1999).

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, 2000).

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-graduação⁷⁶ (ULBRA, 2004), não rompeu com o isolacionismo das 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 (ULBRA, 1999, 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

⁷⁶ 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 no Capítulo 5 do presente estudo 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”.

depoimento da gestora alerta para o protagonismo docente, nas ações eventuais, e delinea a face de uma extensão comercial, 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 Brasileiras, 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 2006-2016⁷⁷, em que, dos 18 (dezoito) 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

⁷⁷ O documento guarda sobreposição temporal com o PDI anterior, nos anos de 2006 e 2007. Desconheço a justificativa.

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 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 PNEX e às discussões em curso nos Fóruns de Extensão.

Apondo 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 ao Sistema de Gerenciamento da Extensão (SISDEX) existente.

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 atividades 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 conseqüente 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. Conforme conceitua Freire (2013, p. 20-21):

Daí que, em seu “campo associativo”, o termo “extensão” se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação* etc.

E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo, Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações.

[...] Desta análise depreende-se, claramente, que o conceito de extensão não corresponde a um quefazer educativo libertador. (Grifos do autor).

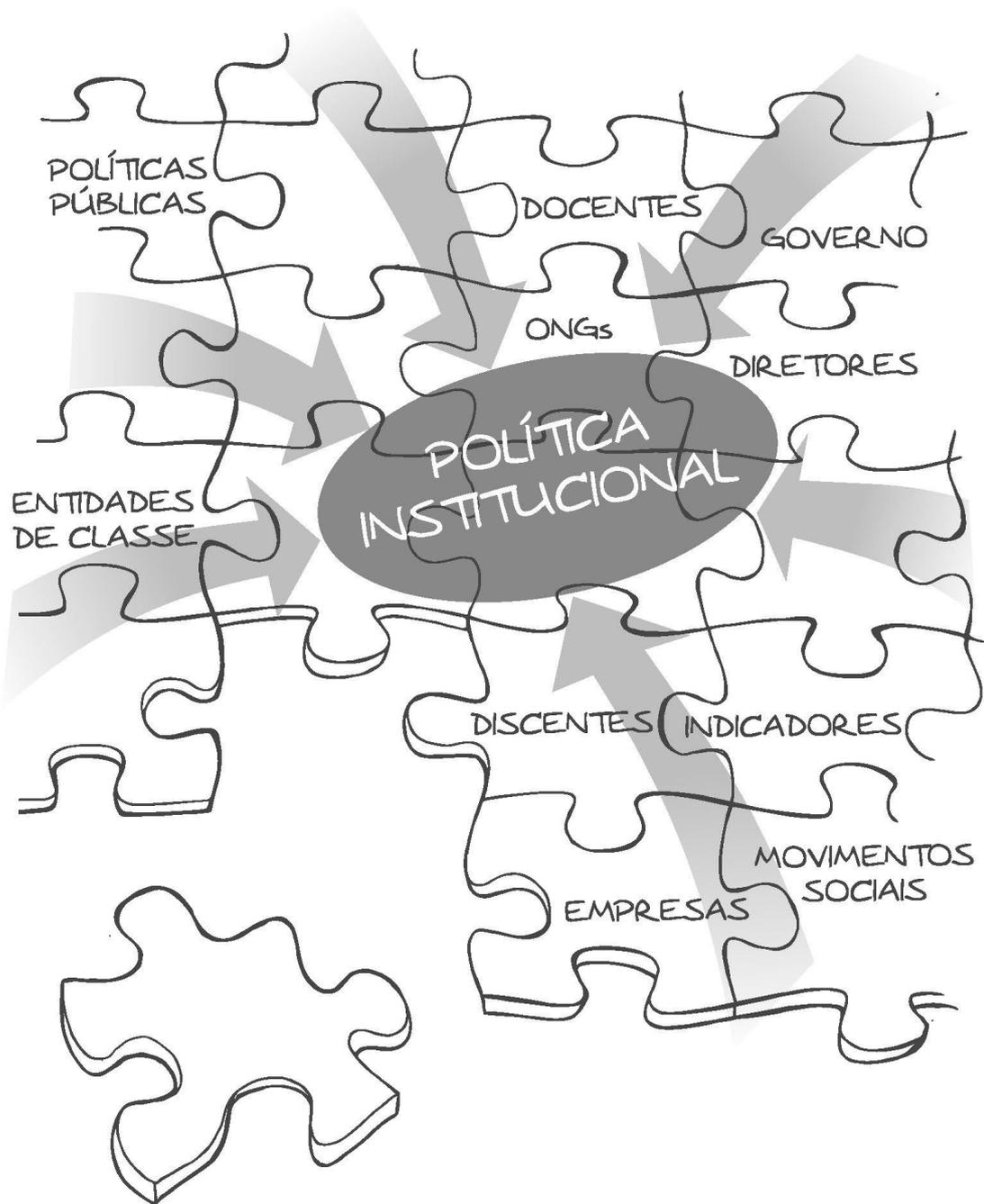
Sopesadas as contradições entre o alinhamento institucional, as políticas acadêmicas e as práticas extensionistas verificadas, e considerando-se as diferentes “ULBRAs” existentes (dada a complexidade institucional de uma instituição plural composta por uma universidade *multicampi*, centros universitários 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)⁷⁸, 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

⁷⁸ Autor da citação que introduziu o presente capítulo.

distintos – e, por vezes, distantes – cenários, sentidos e lógicas de trabalho como veremos no Capítulo 5.

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.



A escrita coletiva de uma política institucional de extensão.

5 A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EXTENSÃO: O CAMPO

[...] 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 extensão⁷⁹. Meu relato⁸⁰ materializa as etapas percorridas e objetivo demonstrar a construção da política institucional de extensão como uma das bases para a proposta de reorientação do eixo pedagógico extensão-pesquisa-ensino. 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 o trabalho na coordenação adjunta do curso de Administração, modalidade a distância, no período 2009-2010, o qual oportunizou o diálogo com outros coordenadores de cursos, especialmente os de Pedagogia, Teologia, Ciências Sociais, Letras, Serviço Social (trabalhávamos na mesma sala, no prédio 11 do *Campus* Canoas) e de Gestão Pública (por eu integrar o corpo docente do curso). Incentivados pelo Coordenador Geral de Ensino da EAD, no início de 2010, esboçamos programas/projetos de extensão integrados (Programa de Desenvolvimento Municipal com ênfase nos Objetivos do Milênio; Escritório de Projetos para Apoio a Municípios e Terceiro Setor; Projeto de Inclusão Socioprodutiva). Tais documentos foram protocolados na Coordenação de Extensão, utilizando-nos do modelo de termos de abertura de projetos, via metodologia *Project Management Institute* (PMI), visto que a referida coordenação não nos forneceu modelos próprios, sequer nos orientou a utilizar o sistema de submissão de projetos da extensão⁸¹.

⁷⁹ O destaque às modalidades de programas e projetos de extensão dá-se em função da especificidade da segmentação da extensão na ULBRA, bem como do foco do estudo.

⁸⁰ 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.

⁸¹ Desde 2007, a extensão contava com o Sistema de Gerenciamento da Extensão (SISDEX).

Após meses sem retorno algum, juntamente com Coordenador Geral do Ensino da EAD, agendamos uma reunião com o então Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários. Ao perguntarmos sobre a avaliação dos referidos projetos, o gestor solicitou-nos que deixássemos as cópias impressas, para que verificasse pessoalmente seu *status* e encaminhamentos. Alguns meses mais tarde, em setembro de 2010, fui contactada nos corredores do Prédio 11 por uma assessora da Coordenação de Extensão, a qual me conduziu à Coordenadora de Estágios e Convênios. A gestora explicou-me a intenção de incorporar-me à equipe da Pró-Reitoria, com o objetivo de reestruturar o SISDEX, com ênfase no controle das ações extensionistas e redefinição de fluxos e processos⁸².

Em outubro de 2010, aceitei participar da equipe, com o objetivo de reestruturar a arquitetura informacional da extensão, liderada pela Coordenadora de Extensão. Já em novembro, contudo, após verificar os documentos da extensão⁸³ e os registros do SISDEX, declinei do convite, visto que entendi 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 políticas coerentes com a Política Nacional de Extensão (PNEx). Foi o que afirmei ao Pró-Reitor, que me indagou se havia condições de propormos uma política de extensão que integrasse as 15 (quinze) unidades presenciais, sendo nove no Rio Grande do Sul e outras seis nas regiões Norte e Centro-Oeste, respeitadas suas especificidades regionais e experiências extensionistas. A resposta foi positiva, mas exigia a ampliação do grupo de trabalho, dada a necessidade de um estudo-diagnóstico dos sentidos e práticas de extensão, bem como um levantamento social, político, econômico, cultural e ambiental das regiões em que a ULBRA estava inserida e dos projetos pedagógicos de cursos. Dedicamo-nos ao desafio, eu, dois assessores e uma estagiária.

Vivíamos um momento difícil, marcado pela desincumbência de negócios alheios ao foco educacional e pela urgência de vultosos cortes orçamentários decorrentes da reestruturação financeira, associadas à impossibilidade de captação de recursos públicos. Concomitantemente, a instituição que havia sido fragmentada em distintas “ULBRAs”, buscava reconhecer-se mutuamente, e reunir-se em torno de um projeto coletivo mediado por um novo modelo de governança. E, nesse esforço de reorganização administrativa, grupos de trabalho estudavam planos de reestruturação distintos, ora sob a forma jurídica de sociedade anônima de

⁸² 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.

⁸³ Relatórios Sociais, sínteses das atividades extensionistas, apresentações, registros internos.

capital fechado, ora de associação sem fins econômicos e filantrópica, ora de associação sem fins econômicos não filantrópica. As diferentes planificações, com foco na sua continuidade operacional, tinham impactos no modelo de universidade, de filosofia educacional e, por conseguinte, de extensão.

Simultaneamente, analisavam-se os cursos ofertados em cada *campi*, cotejando-se o desempenho e potencialidade acadêmica *versus* sua respectiva margem de contribuição. Cursos financeiramente inviáveis (considerando o reduzido número de alunos) e sem perspectiva de reversão de cenário entravam em processo de extinção, ao mesmo tempo em que se mapeava a estrutura física dos *campi*, com vistas a projetar uma equação eficiente de vagas/oferta de turmas. Na educação a distância, reavaliavam-se os contratos com polos terceirizados e, auditavam-se suas estruturas físicas, sua organização administrativa e pedagógica, seu número de alunos.

A minha chegada à 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.

5.1 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, 2013, 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 (2013, 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 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 institucionais⁸⁴ (PPI, PDI, Relatórios Sociais, outros relatórios administrativos da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários⁸⁵). 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 (FORPROEX) 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 ULBRA, evidenciavam 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 discussões 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,

⁸⁴ 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.

⁸⁵ Extinta em 2014, hoje integrada na Pró-Reitoria Acadêmica, representada pelas Diretorias de Extensão e de Assuntos Comunitários.

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 em 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 (havia um botão de prorrogação automática de projetos), 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 extensão⁸⁶; disciplinas práticas configuradas como projetos de extensão (com docentes duplamente remunerados); assim como atividades eventuais (cursos, palestras e congressos) cadastradas como projetos. 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 e acompanhamento, 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”⁸⁷ 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 confusão conceitual entre extensão e responsabilidade social; responsabilidade social e filantropia.

⁸⁶ 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.

⁸⁷ Categoria orçamentária de enquadramento da carga horária da extensão.

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 estava implícita as ações levar, transferir, entregar, comunicar, estender conhecimentos, prescrever, intervir, atender a demandas⁸⁸, assistir, e promover (verbos preponderantes dos objetivos dos projetos registrados).

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):

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 e orientado pelo compromisso de transformação social, e considerando as contradições verificadas no levantamento amostral realizado, estruturamos um roteiro de entrevistas para dialogarmos com coordenadores e professores. Objetivávamos compreender as concepções e práticas extensionistas (visto a precariedade dos registros e ao extravio de grande parte dos documentos/relatórios de trabalho), 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 relacionadas, além do conhecimento docente acerca da PNEEx.

⁸⁸ Ligadas a políticas públicas/parcerias governamentais e captação de recursos externos.

Foram entrevistados seis coordenadores de extensão, representando unidades do Sul e Norte⁸⁹, 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 região⁹⁰; coordenadores de cursos com relevante trabalho extensionista ou inexistente; professores com e sem experiências extensionistas registradas, de forma paritária.

A aparente “auditoria”, dado o ineditismo da abordagem, 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 Social⁹¹. Os coordenadores dos cursos envolvidos nos referidos projetos, ao serem questionados acerca das atividades de extensão de seu curso,

⁸⁹ Nessa etapa, trabalhamos (equipe da extensão) com o universo de todas as mantidas da Associação Educacional Luterana do Brasil (AELBRA), situadas no Rio Grande do Sul, no Amazonas, em Tocantins, em Goiás, no Pará e em Rondônia.

⁹⁰ 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.

⁹¹ 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).

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, elas eram superficiais, sempre relacionando “ao projeto do professor x”, e pedindo 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 economicamente 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 diretórios 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 eventos⁹² 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), envidamos uma experiência-piloto avaliativa na extensão de Canoas.

O grupo de trabalho elaborou um formulário, e cada um de nós (incluída a estagiária) 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 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 pelo grupo, de adoção de rigorosos (e justos) 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

⁹² 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.

tempo em que observávamos as dificuldades docentes, na formulação e execução dos referidos projetos⁹³.

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 de médio e longo prazos 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 demonstraram conhecimento da PNEx, salvo uma exceção⁹⁴, 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.

⁹³ Infelizmente, não formalizamos atas das reuniões de trabalho. O registro foi feito como diário de campo pessoal, a partir das minhas anotações.

⁹⁴ Do curso de Odontologia.

O diagnóstico é coerente 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 da extensão e propõe sua integração à dinâmica pedagógica curricular 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 a 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 curso⁹⁵, nas discussões no grupo de trabalho, eu sempre insistia que não estávamos inovando, apenas implementando o que já estava formalizado na proposta pedagógica da ULBRA: um projeto de universidade comprometida socialmente⁹⁶. 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;

⁹⁵ Nesse momento ainda restritas à equipe da extensão, pois o processo ainda não se havia irradiado ao ensino e à pesquisa.

⁹⁶ Sempre tinha em mãos o PDI, de forma a reafirmar a todo instante nossa missão, visão e valores, além das políticas acadêmicas.

- h) estruturação de uma arquitetura informacional, que atendesse às necessidades gerenciais das atividades extensionistas, bem como aos indicadores do SINAES, Censo da Educação Superior⁹⁷, Relatórios Sociais e do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (BRASIL, Projeto de Lei 8.035, 2010⁹⁸).
- 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 era a concepção de extensão vigente na PNEx, cujos pontos-chave reiteravam a 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).

⁹⁷ Mesmo que, naquele período, o CENSO tivesse suprimido as atividades extensionistas, optamos por contemplá-lo no desenho da arquitetura informacional.

⁹⁸ Embrião da Lei 13.005/2014.

O redimensionamento da extensão na ULBRA, sob uma perspectiva acadêmico-social⁹⁹, constituiu a inovação do processo em curso, alicerçando-se na decisão política de superar a tricotomia: transmissão-ensino, produção-pesquisa e socialização de conhecimentos-extensão. Objetivava-se, outrossim, sua legitimação como campo de diálogo, problematização, produção e socialização de saberes; portanto, como um espaço curricular de aprendizagens com ampla participação discente. Ao mesmo tempo, a instituição reafirmava seu compromisso¹⁰⁰ 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.

5.2 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 como um lugar de onde se irradia a denominada “alta cultura” (HUIDOBRO et al., 2015, p. 37).¹⁰¹

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-comunidade¹⁰², e, na sequência, adotamos o conceito de território/territorialidade, em sentido mais amplo, contemplando a superfície/espaco onde se

⁹⁹ 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.

¹⁰⁰ Manifesto nos objetivos, geral e específicos, do PDI 2006-2016 (ULBRA, 2006, p. 93).

¹⁰¹ Tradução livre do original: “*Territorializar la universidad implica, entonces, pensarla em relación com y atravesada por las problemáticas sociales y los saberes como frutos de luchas por la transformación y la liberación, desplezando 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.

¹⁰² 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.

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 estudo-diagnóstico dessas regiões, com vistas a orientar as ações extensionistas¹⁰³. 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, 2013). 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 sombreamentos 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), conforme roteiro apresentado no Apêndice B, utilizando-se de informações do Censo 2001¹⁰⁴, Fundação Estadual de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul (FEE), 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 era reconhecer o entorno para estabelecer as primeiras diretrizes para o 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 diretores e coordenações, no processo de

¹⁰³ Como Mestre em Desenvolvimento Regional, entendia que o estudo do território naturalmente consistia em fundamento basilar para a definição de políticas institucionais.

¹⁰⁴ Ainda não tínhamos disponíveis os dados do Censo 2010.

ressignificação da extensão, articulada com suas regiões. Uma leitura de cenários “de fora para dentro” e de “dentro para dentro”¹⁰⁵, foi um aprendizado de escuta e de reestabelecimento de conexões inter e intrainstitucionais. A redescoberta de sentidos do “ser universidade *multicampi*” e do “fazer extensão em rede” reorientava o eixo pedagógico. 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 de um direcionamento comum de trabalho.

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 suas realidades/culturas. Obstáculos foram vencidos, pelos vínculos dos diretores com suas comunidades e suas preciosas contribuições (a experiência pastoral da maioria dos diretores das regiões Norte e Centro-Oeste fez muita diferença). 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, 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 revestidas pelos diagnósticos territoriais dos quinze *campi* (impressos 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 relacionadas em um quadro branco, sendo continuamente atualizadas. A experiência extensionista acumulada – síntese da etapa de resignificação – foi cotejada com os estudos realizados, alicerçando as análises e constituindo subsídios fundamentais ao propósito do trabalho.

¹⁰⁵ Quando refiro de “dentro para dentro”, relaciono ao movimento de autorreconhecimento institucional, de rompimento de casulos institucionais.

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 PNEEx e da Rede Nacional de Extensão, do Sistema de Extensão das Universidades Federais (SIEEX), 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 “university¹⁰⁶” 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) 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 ULBRA, associada à carência 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

¹⁰⁶ A universidade e sua diversidade de experiências extensionistas, dada sua capilaridade, é sintetizada no conceito de unidiversidade. Conceito proposto pela autora.

aos projetos pedagógicos dos cursos, e, ainda, guardar aderência à PNEEx, moldando, substancialmente, a extensão na ULBRA.

Assim, o que designamos como processo de territorialização teve por objetivo inicial o diagnóstico da ULBRA e de seu entorno, em seus diferentes *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.

5.3 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, seguidos 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, ofertados em cada um dos *campi*, buscando estabelecer relações com as sínteses produzidas.

Excluimos 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 do curso, os dados socioeconômicos e socioambientais da região, 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 inestimável aprendizado para o grupo de trabalho o 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, não se observavam interconexões extensão-currículo, o que ratificava sua marginalidade ao eixo pedagógico. A interação pesquisa-extensão (por intermédio de linhas de pesquisa e de extensão, por exemplo) 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 eventuais de caráter voluntário, principalmente.

Realizada 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)¹⁰⁷ e, ainda, inventariamos a infraestrutura de cada *campi* a partir de planilhas descritivas e fotos.

Intuitivamente, esboçamos redes e amarramos nós. Nosso esforço foi 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 extensão. Após inúmeros exercícios de categorização do histórico de projetos, delimitamos os onze programas institucionais de extensão, mantendo relação direta com a PNEx. Importante destacar que a participação em fóruns de extensão, dentro e fora da instituição e, em especial, no Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social, sediado pela ULBRA, em outubro de 2011, enriqueceu nossa trajetória e inspirou novas reflexões.

¹⁰⁷ 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.

Resultantes dessa etapa, foi a delimitação e validação, pelo grupo de trabalho, pela Coordenação e pelo Pró-Reitor, dos onze programas institucionais 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 necessária ao registro, controle/monitoramento e avaliação de programas/projetos de extensão, bem como os fluxos processuais estabelecidos pela estrutura de governança pactuada: submissão de projetos vinculados a programas, aprovação colegiada de projetos (Coordenação de Extensão e Pró-Reitoria), avaliações semestrais dos projetos em desenvolvimento, vinculação de alunos aos referidos projetos (bolsistas, voluntários), indicadores de avaliação da ação extensionista, relatórios gerenciais, vinculação do fluxo de aprovação de projetos ao lançamento de carga horária docente.

A política de extensão foi aos poucos sendo configurada. Conceito, objetivos, regiões de planejamento e programas, definidos. Simultaneamente, realizamos o estudo do Sistema de Informação da Extensão (SIEX) das instituições públicas¹⁰⁸, bem como a consulta a diversos *sites* de instituições comunitárias, para verificar formulários, editais, regulamentos, políticas institucionais. Ao estudarmos o SIEX, propusemos sua adoção, mas nossa TI não autorizou. Diante da negativa, dedicamo-nos a desenhar a arquitetura do gerenciamento de projetos, prestação de serviços, cursos e eventos. Tudo isso, sob uma única base informacional, o sistema ensino. Para essa etapa, foi extremamente válida a minha experiência na informatização da contabilidade de agências do Banrisul, no início dos anos 1990, e no projeto-piloto de sistematização de carteiras empresariais de clientes pessoa jurídica no Banco do Brasil, no início dos anos 2000, sendo definitivo o trabalho conjunto das equipes da extensão e da TI para a consecução do novo SISDEX.

Esse esboço, lastreado na organização e na sistematização propostas pelo FORPROEX (2007), tendo como base linhas (53) e áreas temáticas (8) da Extensão, constituiu o subsídio a

¹⁰⁸ Na época, havia a possibilidade de inscrição no FORPROEX por instituições não públicas e, ao fazermos o pagamento da anuidade, recebemos o CD com o programa.

partir do qual a equipe de TI desenvolveu novas versões do sistema, contemplando diferentes fases/pacotes de entregas da reorganização informacional da política extensionista.

O trabalho de sistematização não foi linear ou contínuo. Tivemos entregas parciais da TI (módulo projetos), 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 consequência 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 (total de três).

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 gestão e intenso trabalho cooperativo da equipe da extensão.

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 (principalmente os assessores que ainda mantinham vínculos com a cultura anterior). 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). Lembro da preocupação do Pró-Reitor, ao ver a listagem de projetos aprovados e questionar-me: “Estamos acabando com a Extensão?” Também preocupada, respondi-lhe: “Não, Pró-Reitor, estamos ressignificando a extensão”. Ele acreditou em nosso trabalho, assim como a nossa coordenadora e prosseguimos.

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 dos projetos submetidos apresentarem plena aderência acadêmico-social. 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 era maior e mais diversificada. O mesmo acontecia com o número de projetos.

Tínhamos trabalhado com cada uma das unidades, de forma presencial ou virtual; elaboramos um roteiro de preenchimento (passo a passo) e um instrumento de “perguntas mais frequentes”; realizamos reuniões com as coordenações de extensão, divulgando o Regulamento da Extensão (ULBRA, 2012) e participamos da Jornada de Formação Docente pela primeira vez. Pouco a pouco, os projetos de extensão entravam na pauta, rediscutindo conceitos e reorientando práticas. O projeto de institucionalização e sistematização se legitimava e tínhamos mais segurança de sua continuidade¹⁰⁹.

No final do primeiro semestre de 2013, o desenvolvimento do módulo de prestação de serviços foi interrompido em decorrência de priorização de outros projetos e adaptamos o módulo projetos de extensão para viabilizarmos seus registros, assim como as demais classificações de projetos: voluntários, pastoral, rede de escolas, vinculados a disciplinas.

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 permanente 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.

O fluxo definido, da submissão até o parecer final, envolve um calendário que contempla aprovação do edital no CONSUN, 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 prévia/*feedback* (realizada pelas coordenações de extensão e, na sequência, pela diretora de Assuntos

¹⁰⁹ 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 na operacionalização dos projetos, mas sim, na sua normatização, acompanhamento e avaliação da política institucional (análogo ao nosso papel em relação aos demais *campi*).

Comunitários), 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.

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 discentes participantes. O processo avaliativo subdivide-se em duas etapas: avaliação parcial, em junho e avaliação final em novembro, integrando autoavaliações realizadas pelo professor coordenador da equipe do projeto e parecer da respectiva coordenação de extensão. Em junho de 2017, tivemos a primeira experiência de avaliação discente (processo em validação).

O acompanhamento dos projetos em desenvolvimento é corresponsabilidade das coordenações de extensão dos *campi* e da respectiva Diretoria de Assuntos Comunitários¹¹⁰. 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 (disponíveis no autoatendimento), com o detalhamento das inconformidades, 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.

A reorganização implementada fundamentou-se 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

¹¹⁰ Os docentes acompanham via autoatendimento as etapas de submissão de projetos e avaliação.

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”¹¹¹ 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.

Por fim, a normatização da extensão na ULBRA (regulamento) resume a implantação de uma estrutura de governança, etapas de submissão/aprovação de projetos via editais anuais e processo avaliativo semestral. Todas as propostas elencadas foram construídas e validadas em conjunto com as coordenações de extensão, previamente submetidas à Coordenadora e Pró-Reitor, e aprovadas suas pré-definições para submissão ao Conselho Universitário. Em 30 de agosto de 2012, foi aprovado o Regulamento da Extensão (Resolução 32/2012) e o segundo edital de Seleção de Projetos de Extensão para o ano de 2013 (Resolução 33/2012)¹¹².

A institucionalização e sistematização da extensão na ULBRA, sintetizadas no Regulamento da Extensão (ULBRA, 2012), exigiu atualizações nos anos de 2013 e 2015, com vistas a contemplar as retroalimentações advindas das discussões em curso, da testagem/implantação das novas versões do sistema, 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.

¹¹¹ “Aprender fazendo solidariamente”, porque é um exercício propositivo de projetos de extensão, envolvendo vários atores: docente, coordenador de extensão e diretora de Assuntos Comunitários, em interação permanente. Desde a proposição da minuta do edital ao CONSUN 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.

¹¹² As trocas de Pró-Reitor e da Coordenação da Extensão na sequência impactaram o ritmo dos trabalhos. Em agosto de 2012, antes mesmo da aprovação do Regulamento da Extensão, e, no auge dos testes do SISDEX, para o ciclo 2013, fui afastada da extensão, assumindo o desafio de normatizar o Programa de Bolsas Sociais na Pró-Reitoria de Administração. No final de setembro daquele mesmo ano, fui reintegrada à equipe da extensão para dar continuidade ao desenvolvimento/testes dos módulos projetos e prestação de serviços, conciliando com o trabalho na Pró-Reitoria de Administração, o que ocasionou menor tempo disponível ao processo.

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. Uma vez mais estive frente a frente com a pesquisa-ação, desta vez sob a perspectiva do colombiano Orlando Fals Borda, *apud* Jara: 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 2013, 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, 2014).

Extensão, pesquisa e ensino reencontravam-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 deviam 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; contudo, neste primeiro momento, havia limitação à integração extensão-ensino, conforme foi evidenciado nas etapas de ressignificação, territorialização, institucionalização e sistematização da extensão.

5.4 INTEGRAÇÃO PESQUISA-EXTENSÃO

Colocar em diálogo a pesquisa e a extensão, supõe a busca permanente da apropriação social do conhecimento, ao tempo que possibilita a construção de novos conhecimentos socialmente pactuados. Esta dinâmica requer somar às capacidades existentes na universidade o diálogo aberto com outros atores, uma maior atenção aos problemas do entorno social e um crescimento relativo das atividades de pesquisa surgidas de uma nova sinergia com o meio socioproductivo (MENÉNDEZ, 2011)¹¹³.

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 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, e Pró-Reitoria de

¹¹³ 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)

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 tornarem-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. Este 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 Científico 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, concluiu-se que a articulação operacional das atividades de pesquisa e extensão, a partir dos referidos eixos, configurou-se em estratégia de interação social-acadêmica, 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 1, que segue, explicita os resultados potenciais esperados, com a criação da CIPEX.

Figura 1 - Potenciais resultados com a criação da CIPEX



Fonte: ULBRA, 2011.

A figura original, extraída de um *power point* da PRPPG, de 2011, representa graficamente a CIPEX, como um espaço de interlocução pesquisa-extensão, com o objetivo de reconhecer a identidade local/regional dos *campi* e cursos, tendo por objetivo precípua o fortalecimento da pesquisa. 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 à trajetória em curso na extensão. 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 foi 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 2 evidencia essa correspondência.

Quadro 2 - Correspondência Eixos Temáticos da Pesquisa e Programas de Extensão ULBRA
(continua)

EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA	PROGRAMAS DE EXTENSÃO
<p>1-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.</p>	<p>1-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.</p>
<p>2-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.</p>	

(continua)

EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA	PROGRAMAS DE EXTENSÃO
<p>3- 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.</p>	<p>- 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.</p>
<p>4- 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.</p>	<p>- 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 <i>ecodesign</i>.</p>
<p>5- 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.</p>	
<p>6- 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.</p>	<p>- DESENVOLVIMENTO REGIONAL: planejamento regional urbano e rural visando o 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.</p>
<p>7- 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.</p>	<p>- 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</p>

(continua)

EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA	PROGRAMAS DE EXTENSÃO
<p>8-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.</p>	<p>6-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.</p>
<p>9-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.</p>	<p>7-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).</p>
<p>10- 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, <i>web-design</i>, 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.</p>	<p>8-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.</p>

(continua)

EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA	PROGRAMAS DE EXTENSÃO
<p>11- 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.</p>	<p>9- 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.</p>
<p>12- 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.</p>	<p>10- 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.</p>
<p>13- 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.</p>	<p>11- 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.</p>
<p>14- 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.</p>	
<p>15- 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.</p>	
<p>16- 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.</p>	

(conclusão)

EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA	PROGRAMAS DE EXTENSÃO
<p>17- 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.</p>	<p>Não existem programas de extensão correspondentes.</p>
<p>18- GESTÃO DO CONHECIMENTO: congrega estudos que focalizam o uso de instrumentos de análise documentária e das interfaces da análise documentária 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.</p>	<p>Não existem programas de extensão correspondentes.</p>

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

Apesar da conexão eixos de pesquisa *versus* programas de extensão sinalizar uma integração presumida, verifica-se, na prática, o insulamento destas dimensões acadêmicas, coerente com TRINDADE (2017)¹¹⁴, 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.

¹¹⁴ 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.

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, a análise dos anais do XIV Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica (ULBRA, 2014) e do XII Salão de Iniciação Científica e Tecnológica (ULBRA, 2016c) possibilita observar a preponderância de projetos norteados pelos interesses/especializações docentes e prioridades estabelecidas pelas agências de fomento.

É visível a lógica conectiva entre pesquisa e pós-graduação¹¹⁵. Essa lógica não se confirma entre pesquisa e graduação na mesma intensidade, e acarreta, por conseguinte, um distanciamento da extensão¹¹⁶ (concentrada na graduação)¹¹⁷, culminando com o direcionamento da iniciação científica e tecnológica para disciplinas de metodologia da pesquisa e trabalhos de conclusão de curso¹¹⁸. Resultante dessa desarticulação, os 195 projetos de pesquisa desenvolvidos em 2015 não dialogaram com os 222 projetos de extensão (ULBRA, 2015b) 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, conforme justificado pelos colegas da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

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

¹¹⁵ Atualmente a instituição possui 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.

¹¹⁶ Aqui me refiro à interconexão entre projetos de pesquisa e projetos de extensão ou potenciais projetos de pesquisa e extensão. Observa-se a compreensão tácita de extensão, entre os pesquisadores, como comunicação de resultados da pesquisa e, nesse sentido, a inter-relação é efetiva, sob a forma de eventos e publicações. Mesmo sob essa perspectiva, no entanto, os eventos promovidos pela pesquisa, assim como seus periódicos, encontram-se cadastrados em sistema próprio, diverso da extensão.

¹¹⁷ 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”).

¹¹⁸ Pesquisa no *site* do CNPq sobre as bolsas de iniciação científica da ULBRA aponta o registro de vinte bolsas de iniciação científica e tecnológica em 2016. Ainda, no *site* da ULBRA, constam resultados de editais de Bolsas de Iniciação Científica FAPERGS, totalizando outras 45 (quarenta e cinco) bolsas (Programas PROBITI e PROBIC). Em relação ao número de bolsas próprias de iniciação científica, totalizam 36 bolsas.

de inserção da ULBRA, do Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022 e das diretrizes curriculares nacionais. Trata-se de movimentos simultâneos e dissociados, tendo em comum o lastro no perfil profissiográfico dos referidos cursos e a predefinição da vinculação das linhas de extensão a um eixo 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 extensão é desmembrada em duas diretorias. Esse fato, ao mesmo tempo, promove a otimização de processos nos nove *campi* e na unidade de EAD, gera áreas de sobreamento operacional e dificuldades na compreensão da comunidade acadêmica sobre o conceito sistêmico de extensão. Isso se verifica, inclusive, nos processos avaliativos da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e visitas *in loco* do Ministério da Educação¹¹⁹, 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). O referido regulamento não aborda qualquer interlocução com a pesquisa e não há regulamentação específica da pesquisa.

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, 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.

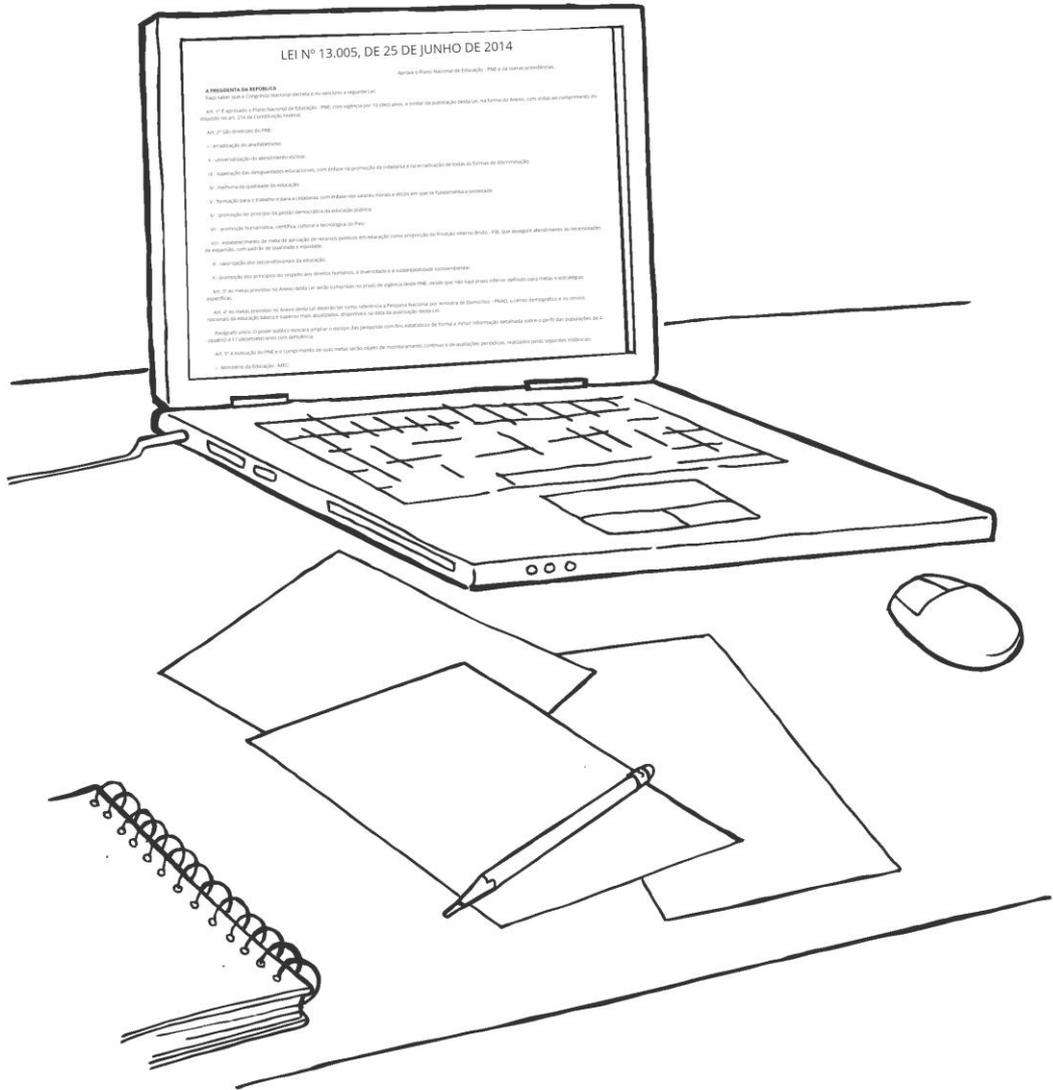
Observam-se, também, restrições de cunho orçamentário e pedagógico, para a institucionalização da integração proposta. Em relação às restrições orçamentárias, a limitação

¹¹⁹ Como integrante da CPA, 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 processos 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. Penso que há que se analisar o impacto disso também no preenchimento do formulário ENADE.

de recursos próprios destinados ao financiamento de programas e projetos de extensão, as limitações 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 para a 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 transitória válida, desde que precedida pela reavaliação da atual estrutura fragmentada da própria extensão e da 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, no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), proposta que será aprofundada no Capítulo 7.



O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e o desafio da curricularização da Extensão.

6 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. Este desafio exige um processo de institucionalização da extensão em relação a outras funções da universidade, que se opõe curricularizar apenas certas experiências particulares e dar créditos (TOMMASINO; RODRÍGUEZ, 2011)¹²⁰.

A sanção do Plano Nacional de Educação (PNE), em junho de 2014 (BRASIL, Lei 13.005, 2014) coincidiu com meu primeiro ano de doutorado. Atribuo a uma reunião de trabalho, em julho daquele ano, o embrião do presente estudo, conforme resgato de minhas anotações:

28 de julho de 2014, reunião do Colegiado da Pró-Reitoria Acadêmica, sob a pauta “Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024” com a participação do Vice-Reitor, Pró-Reitor Acadêmico, diretores e coordenadores de processos da Pró-Reitoria Acadêmica. Inicialmente os pontos discutidos foram: inclusão e assistência estudantil (estratégias 12.5, 12.9 e 12.13); acessibilidade (estratégia 12.10); mobilidade estudantil (estratégia 12.12); articulação formação, currículo, pesquisa, mundo do trabalho (estratégia 12.11); FIES e PROUNI (estratégia 12.20); qualificação dos cursos de pedagogia e licenciaturas (estratégia 13.4) e articulação com a educação básica; expansão *stricto sensu* (meta 14), entre outros. Observava atenta as considerações e esboçava, em minhas anotações, vínculos potenciais com programas e projetos de extensão, mas, confesso, estava ansiosa em relação à estratégia 7 da meta 12. Para minha surpresa, tal estratégia não foi mencionada e questioneei: “Em relação aos 10% dos créditos curriculares a serem integralizados em programas e projetos de extensão, referidos na estratégia 12.7?” Os presentes atentaram para o texto impresso, que foi lido em voz alta: “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 pertinência social”. As manifestações de estranheza (“Como assim, 10% de extensão nos currículos?”) e contrariedade (“Mais uma lei para não ser cumprida!”), evidenciaram a incompreensão do sentido de extensão, presente no PNE, e seu impacto no modelo de educação superior brasileira. Não houve tempo para o detalhamento da questão, pois já estávamos próximos do encerramento do trabalho, naquele dia. Pactuamos os encaminhamentos e, dentre estes, o aprofundamento do estudo do novo marco legal. A um pequeno grupo que permaneceu na sala, relatei, brevemente, os debates em curso no Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Educação Superior Comunitárias (FOREXT) (no qual represento a ULBRA), de publicações argentinas e uruguaias que relatam iniciativas similares, das publicações da Rede Nacional de Extensão (RENEX), que, desde a década de 1990, sinalizam essa construção, das publicações da UNESCO acerca das diretrizes para a educação superior e a proposição de ressignificação da extensão como espaço de aprendizagem, formação cidadã e instrumento de transformação social.

¹²⁰ 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 únicamente curricularizar ciertas experiencias particulares y otorgarle créditos.*

Ao retornar para minha sala, refleti sobre o processo vivido na ULBRA, a partir da leitura do território de inserção da universidade, do levantamento das concepções docentes sobre o fazer extensão, do mapeamento das práticas extensionistas, da análise das conexões dos projetos pedagógicos dos cursos e da vinculação dos eixos temáticos de pesquisa com a extensão, da Política Nacional de Extensão e, também, do Projeto de Lei 8.035/2010 (gênese do PNE). Percebi o quanto esse trabalho tinha sido invisível, para os gestores acadêmicos. Concluí que sua trajetória tinha sido edificada pelos coordenadores, docentes e discentes diretamente vinculados às práticas extensionistas e, portanto, precisávamos ir além.

Três anos e meio, desde a delimitação do escopo de trabalho pelo Pró-Reitor, a experiência na coordenação desses processos instigava-me a vencer novas etapas, orientadas pela articulação ensino-pesquisa-extensão. A estratégia 7 da meta 12 do PNE constituía a legitimação do processo em desenvolvimento e os aprendizados construídos coletivamente, sua alavanca (DIÁRIO DE CAMPO 1, jul. 2014).

Como consequência dessa reunião, em setembro de 2014, teve início o que considero a consolidação da Política de Extensão da ULBRA: o Projeto Institucional Curricularização da Extensão¹²¹. Em sua primeira fase, o projeto pautou-se pela rediscussão do sentido de extensão presente no PNE para subsidiar o projeto institucional. Para tanto, retomei e ampliei as bases conceituais da etapa de ressignificação de 2010, como apresento a seguir.

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

A integração de programas e projetos de extensão na matriz curricular dos cursos de graduação requeria clareza acerca da concepção de extensão a nortear o processo e, nessa lógica, o questionamento “Qual o sentido de extensão presente no PNE?” constituiu nosso marco orientador¹²². 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

¹²¹ Para o qual fui designada como coordenadora.

¹²² Da equipe da extensão da PROAC.

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 por intermédio de autores¹²³ como Gurgel (1986), Freire (1979, 1987, 1996, 2001, 2002, 2003, 2013), Botomé (1996), 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) 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, verifica-se que 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 vigente, 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

¹²³ 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 e, nos *campi* gaúchos, somente três coordenações de extensão.

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 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 ópticas, dos cursos livres dos jesuítas, passando pelas ações esporádicas do movimento estudantil, pelo Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, pela criação da 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.

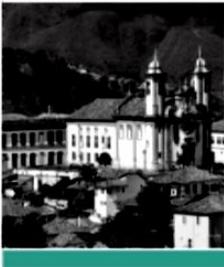
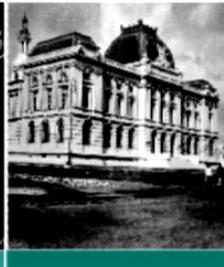
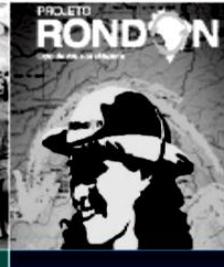
Com base nos estudos de ambos, propus-me a tecer a história da extensão entrelaçando outros autores e entremeando reflexões a partir da sua segmentação em seis períodos distintos:

- I- Pré-história da Extensão: período compreendido entre o Brasil Colônia e Brasil Império, marcado por experiências não universitárias;
- II- Primeiras Experiências Extensionistas: com o surgimento das primeiras universidades e sua legitimação, por meio do Decreto n.º 19.851/1931;
- III- Extensão Político-Acadêmica (1937-1963): período marcado pelas contradições entre as ações extensionistas lideradas pelo movimento estudantil e as limitações do texto legal;
- IV- Extensão “Cívica” (1963-1985): ações extensionistas a serviço e sob vigília do Estado, configuradas por prestação de serviços de desenvolvimento às comunidades;
- V- Extensão “Empreendedora” (1985-atual): orientada pela economia do conhecimento, destacando-se pela venda de serviços, fonte de captação de recursos, através de cursos, assessorias e consultorias;
- VI- Extensão Acadêmico-Social (atual): recontextualização a partir do PNE 2014-2024, de integração curricular e efetiva indissociabilidade das dimensões acadêmicas.

A Figura 2, a seguir, sintetiza a evolução conceitual a partir dos autores estudados. 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.

FIGURA 2 - PERIODIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA

Brasil Colônia	Brasil Império	Brasil República I	Brasil República II	Brasil República III	Brasil República IV	Brasil contemporânea
1500	1822	1912	1937	1964	1985	2014
<p>Concepção: Cursos com o objetivo de "ilustrar" a elite (cursos de artes) e formar mão de obra.</p> <p>Legislação: •Omissa</p> <p>Ação: •Cursos livres</p> <p>Protagonismo: •Igreja</p>	<p>Concepção: Envolvimento político-social, processos emancipatórios.</p> <p>Legislação: •Omissa</p> <p>Ação: •Cursos livres; •Envolvimento político-social dos acadêmicos</p> <p>Protagonismo: •Acadêmicos</p>	<p>Concepção: Extensão enquanto instrumento de socialização de conhecimentos: cursos/eventos, difusão/imposição cultural.</p> <p>Legislação: •Decreto nº 19.851/31</p> <p>Ação: •Conferências; •Cursos gratuitos; •Extensão Rural; •Atividades Culturais.</p> <p>Protagonismo: •Instituições de Ensino Superior</p>	<p>Concepção: Participação política, cidadã, educação crítica e emancipação popular capitaneada pela União Nacional de Estudantes no período de 1956-1964, desvinculada da universidade.</p> <p>Institucionalização da extensão a partir de sua redução a cursos dirigidos, de modo geral, a uma clientela já ligada à universidade.</p> <p>Legislação: •Declaração da Bahia, 1961 •Lei 4.024/61 (Art. 69)</p> <p>Ação: •Conferências; •Cursos gratuitos à população em geral; •Extensão Rural; •Movimentos Culturais e Políticos / compromisso social da universidade; •Prestação de serviços; •Promoção e Defesa de Direitos.</p> <p>Protagonismo: •Movimento Estudantil</p>	<p>Concepção: Prestação de serviços de desenvolvimento às comunidades, formação curricular complementar dos acadêmicos/cursos.</p> <p>Legislação: •Lei 0540/68 (Art. 20 e 40) •2º Plano de Trabalho da Extensão Universitária (1975)</p> <p>Ação: •Conferências e Cursos; •Prestação de serviços de desenvolvimento (Projeto Roréce/CRUTAC)</p> <p>Protagonismo: •Estado</p>	<p>Concepção: Articulação do ensino e da pesquisa; venda de serviços; projeção social da universidade; cursos/eventos.</p> <p>Legislação: •Constituição Federal de 1988 (Art. 207) •Lei nº 9.394/96 (Art. 43)</p> <p>Ação: •Cursos; •Eventos; •Prestação de serviços à comunidade; •Venda de Serviços/Extensão Tecnológica; •Programas e Projetos</p> <p>Protagonismo: •Instituições de Ensino •Mercado</p>	<p>Concepção: Extensão enquanto função acadêmica, princípio e processo de aprendizagem, integrada ao currículo, efetivamente indissociável à pesquisa e ao ensino, diálogo e compromisso social.</p> <p>Legislação: •Lei 13.005/2014</p> <p>Ação: •Programas e Projetos de reatuação social integrados ao currículo</p> <p>Protagonismo: •Estado •Instituições de Ensino •Movimento Estudantil •Sociedade</p>
						
PRÉ-HISTÓRIA DA EXTENSÃO		PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	EXTENSÃO POLÍTICO-ACADÊMICA	EXTENSÃO "CÍVICA"	EXTENSÃO "EMPREENDEDORA"	EXTENSÃO ACADÊMICO-SOCIAL

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

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, 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 salvagam 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 conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.

§ 1.º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagação de idéas e princípios 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 direitos¹²⁴. O protagonismo é discente nesse 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

¹²⁴ Suprimidas pelos governos militares, tais ações reaparecem em fases posteriores da extensão universitária brasileira, seguindo a lógica do marco regulatório corrente.

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, ironicamente¹²⁵, 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, 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 do ensino superior brasileiro, 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.

¹²⁵ Sequer estava sob gestão do Ministério da Educação.

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). Sousa (2001, p. 117) complementa que nos anos 80 a extensão “[...] passou a ser buscada além de sua compreensão tradicional de disseminar conhecimentos, prestar serviços ou difundir cultura”.

O conceito estabelecido pelo referido Fórum alicerça o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXT) (BRASIL, 1993) 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 (setenta e cinco) 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 conjugação de saber crítico e compromisso/trabalho social, ora 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 óptica 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 Diretrizes 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 FOREXT¹²⁶, e 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 por intermédio e pelas 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 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;

¹²⁶ 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. Quatro fóruns distintos, com restrito diálogo entre si.

- (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.

Em decorrência das ações dos referidos fóruns, percebe-se um movimento das universidades públicas e comunitárias (mesmo que assíncrono) em institucionalizar e sistematizar a extensão segundo os marcos conceituais delineados, o que proporcionou alguns avanços significativos:

- a) elaboração de diretrizes nacionais para avaliação da extensão;
- b) consolidação da ação extensionista em áreas temáticas e programas;
- c) criação da Rede Nacional de Extensão (RENEX);
- d) elaboração de Planos e ou Políticas Nacionais de Extensão a partir de 2003, com apoio do MEC (a mais recente data de 2012);
- e) liberação de recursos governamentais para três projetos: o Sistema Nacional de Informações da Extensão (SIEEX), a Avaliação da Extensão Universitária e a Flexibilização Curricular;
- f) inclusão da extensão universitária no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES);
- g) retomada de editais públicos para financiamento de programas e projetos, incluindo, em 2013, as universidades comunitárias;
- h) proposta de curricularização da extensão em programas e projetos de relevância social, equivalente a 10% da carga horária dos cursos superiores no Plano Nacional de Educação.

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 de construção 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 3, que segue.

Quadro 3 - Conceito(s) de extensão, manifesto(s) nas cartas dos Encontros do FORPROEX ● e do FOREXT ○ de 1987 a 2015

(continua)

<p>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.</p>
<p>1988 – A extensão como prática acadêmica visa a interligar a universidade em suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade, buscando respeitar o compromisso social da universidade.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>1993 – A avaliação da extensão deve considerar a existência de uma política baseada nos seguintes princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Extensão universitária é processo educativo, cultural e científico; b) A Extensão universitária deve caminhar articulada com o ensino e a pesquisa; c) A Extensão articula as relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade no sentido da transformação social; d) A Extensão universitária, como prática acadêmica, deve dirigir seus interesses para as questões sociais importantes e aquelas demandadas pela comunidade.
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>1999 – Extensão como estratégia para transformação da sociedade brasileira e da educação superior no Brasil.</p>
<p>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).</p>
<p>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 (Paidéia) e prática social (Politéia).</p>

(conclusão)

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 (resultante das discussões nacionais do FORPROEX), 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, além de uma curricularização imperativa, 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 depreende 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 evolução conceitual verificada materializa-se no PNE 2014-2024, na estratégia 7, da meta 12, em que a extensão assume a natureza de programas e projetos orientados a áreas de grande pertinência social, com vistas à inclusão acadêmica, prioritariamente, do estrato populacional de 18 a 24 anos¹²⁷. 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

¹²⁷ Meta 12 do PNE: Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, Lei 13.005, 2014).

e por objetivos comunitários conexos a demandas locais e à integração com as políticas públicas, sendo executada por alunos orientados por professores.

A Extensão é entendida como prática educativa que apreende e problematiza a realidade, constrói respostas – interconhecimentos universidade e comunidade – e oferece contribuições relevantes para a transformação e desenvolvimento das regiões, reafirmando a sua centralidade na formação profissional e produção do conhecimento conforme preceituado na Política Nacional de Extensão.

Portanto, o significado de extensão, presente nas cartas dos Fóruns de Extensão e no PNE é aderente ao modelo de Universidade Reformista e à missão da extensão, sintetizados por Menéndez (2017, p. 12):

Há quase 100 anos da Reforma Universitária de 1918, seus princípios básicos permanecem com uma força surpreendente na busca de uma faculdade democrática e democratizante, qualidade e compromisso social, autônoma e com plena capacidade de desenvolver o pensamento crítico. Essa Universidade Reformista hoje renova seu compromisso de pensar em si mesma para enfrentar os desafios futuros em sociedades cada vez mais complexas, desiguais e injustas. E é aí que aparece como essencial o papel da extensão universitária como um papel substancial, acadêmico e institucional, com capacidade de interpelar e integrar-se ao ensino e pesquisa na construção de uma sociedade mais inclusiva com pleno exercício dos direitos humanos, da democracia, sentido ético da política, da cidadania, da solidariedade e do bem comum¹²⁸.

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) como uma prática acadêmico-social.

¹²⁸ Tradução livre, do original: *A casi 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, sus principios fundamentales se mantienen con sorprendente vigencia en la búsqueda de una universidad democrática y democratizadora, con calidad y compromiso social, autónoma y con plena capacidad de desarrollar el pensamiento crítico. Esta Universidad Reformista hoy renueva su compromiso de pensarse a sí misma para afrontar los desafíos futuros en sociedades cada vez más complejas, desiguales e injustas. Y es aquí donde aparece como indispensable el rol de la extensión universitaria como función sustantiva, académica e institucional, con capacidad de interpelar e integrarse con la docencia y la investigación en la construcción de una sociedad más inclusiva, con pleno ejercicio de los derechos humanos, de la democracia, del sentido ético de la política, de la ciudadanía, de la solidaridad y del bien común.*

6.2 QUAIS AS DIRETRIZES DA CURRICULARIZAÇÃO NA ULBRA?

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

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, parti 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?
- d) Quais os resultados obtidos pelos programas/projetos desenvolvidos na instituição? São os desejáveis?
- 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 filantrópica), a relação dos objetivos comunitários com as demandas “a atender” e a consideração de sua relevância, mesmo 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 para desenvolvimento econômico das regiões (redes de cooperação por exemplo) foi preponderante nas unidades em que havia inexpressiva alocação de carga horária em projetos de extensão.

A segmentação da extensão, nas suas 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 social¹²⁹, 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, ratificando seu caráter meramente operacional. Diante desse contexto, evidente a necessidade de retomarmos, em cada etapa do trabalho, com todos os atores envolvidos, o sentido (e modalidades/programas e projetos) de extensão a sinalizar o processo.

No que diz respeito às modificações a serem introduzidas, foram propostas simplificações no SISDEX, aumento de carga horária para projetos e investimento em logística/infraestrutura. Registrei falas de coordenações de extensão (que tiveram eco entre as coordenações acadêmicas) 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 extinção da Extensão, dada sua potencial fusão com o ensino, ou com o risco de evasão de alunos. São exemplos de falas:

¹²⁹ Creio que a relação intrínseca da Diretoria de Assuntos Comunitários com a temática responsabilidade social reiterava o foco social (não acadêmico) das referidas ações/projetos. Tal fato agravava-se não só pelo legado histórico do sentido de extensão apresentado no Capítulo 4, mas ainda, pelo desconhecimento ou incompreensão do organograma institucional, pela segmentação das políticas acadêmicas ensino, pesquisa e extensão (não constando qualquer referência a “Assuntos Comunitários”). A minha atuação como responsável pela proposição de metas e compilação dos dados para o relatório social anual, ainda a vinculação anterior ao comitê de filantropia/bolsas sociais e, integrante da CPA – eixo responsabilidade social também contribuía para as dúvidas apresentadas. Externamente também represento a ULBRA em diferentes redes de promoção e defesa de direitos, comissões e prêmios de responsabilidade social. Assim, a ausência de clareza dentre as coordenações era justificada.

“Teremos que gerenciar de 300 a 400 horas de projetos por curso?”
 “Como ficam os conteúdos que serão suprimidos para “dar lugar” aos projetos?
 Já pensaram no prejuízo do ensino?”
 “Perderemos alunos com isso, pois eles não têm disponibilidade para
 atividades extraclasse fora do horário de aula!”
 “Vão “disciplinar” a extensão?”
 “A extensão será assumida pelo ensino?”
 (DIÁRIO DE CAMPO 2, ago. 2015).

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 eu ouvia e anotava as ponderações, observava a preocupação com a defesa da qualidade acadêmica lastreada em práticas e políticas acadêmicas “consolidadas” na instituição. O desinteresse dos acadêmicos pela extensão também foi destacado e 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 processo;
- b) concertar uma reflexão objetiva 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;
- 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 novos na função, dadas as mudanças de gestores, e entendi como necessária a implementação de um novo processo de formação, bem como a formulação de um instrumento para que os 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 reestudo 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.

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 do resgate do projeto político de universidade, alicerçado na formação cidadã, por meio da experiência discente, travada nas/pelas 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 estas funções significa a criação de um modelo de universidade que, aberta e flexível, se estrutura a partir dos problemas sociais, deixando de usar a realidade como mera desculpa para a auto reprodução¹³⁰.

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:

¹³⁰ Tradução 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 estructura a partir de las problemáticas sociales, dejando de usar a la realidad como mera excusa para su auto reproducción.*

I- Indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino

Extensão que se consolida como diretriz institucional da ULBRA, através da redefinição do eixo pedagógico extensão-pesquisa-ensino: 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 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

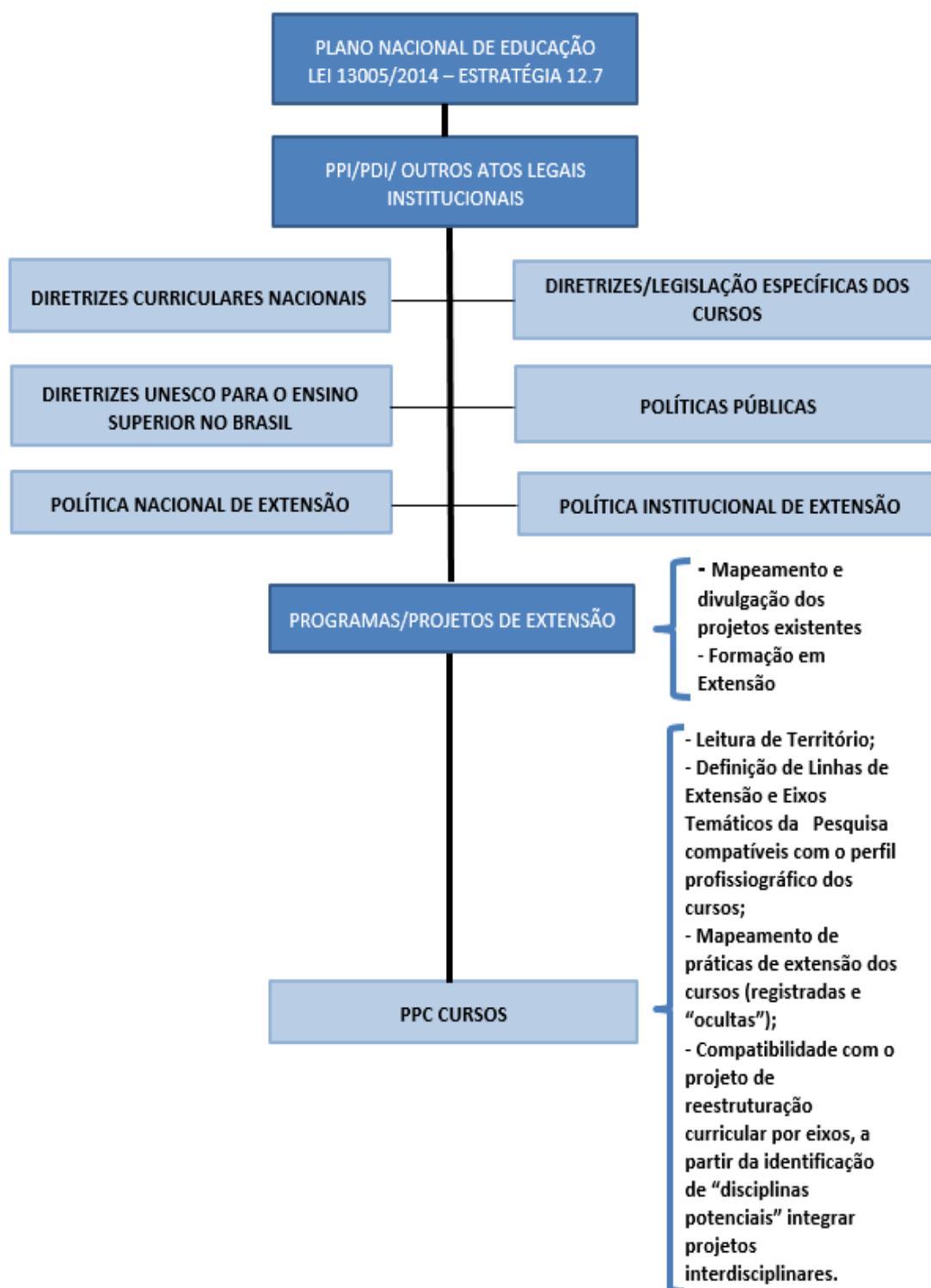
A defesa do diálogo de saberes, acadêmico e social, racional e empírico, norteia a proposição de integração da extensão ao currículo. A dialogicidade se impõe a partir da efetiva indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino e do relacionamento com diferentes atores/entidades sociais.

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, esbocei 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. A Figura 3, que segue, foi usada em todas as reuniões de formação e discussão da curricularização (e a reproduzo sem retoques).

Figura 3 - Roteiro de Trabalho do Projeto Institucional Curricularização da Extensão



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Examinávamos conjuntamente as inter-relações ente 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 e a difusão das

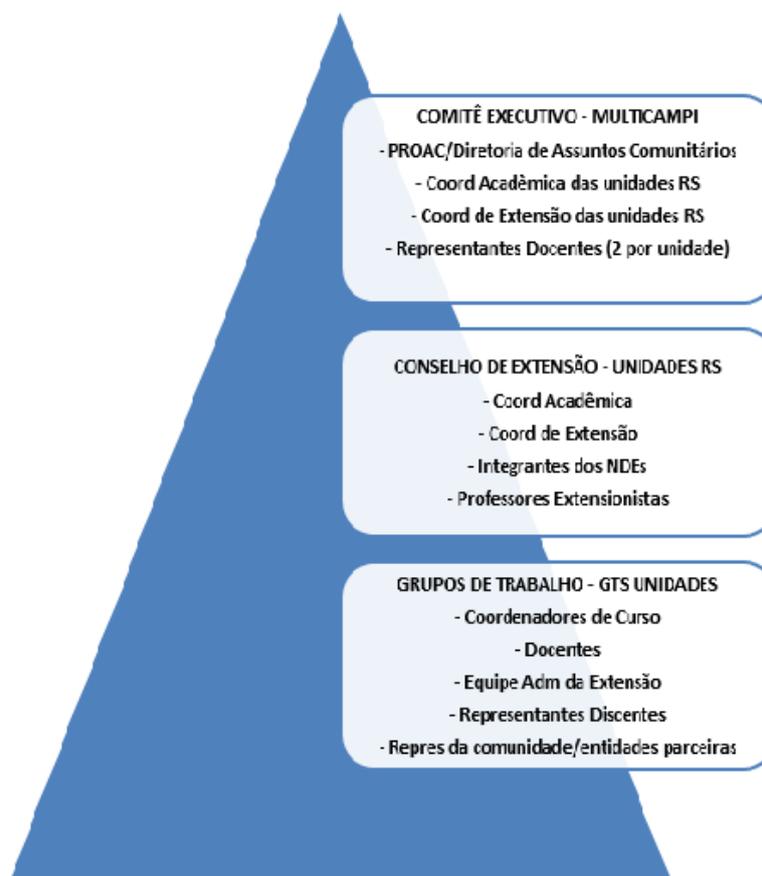
experiências extensionistas da ULBRA. Eu propunha, ainda, uma análise da concepção de extensão presente no Projeto Pedagógico dos Cursos e orientava sobre a definição de linhas de extensão pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) (dentre as 53 constantes na PNEx) e de eixos de pesquisa correlacionados às respectivas linhas de extensão (dentre os 18 pré-definidos pela Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, conforme apresentados no Quadro 2), considerando 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 (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, esboçamos a proposição de uma estrutura de governança do projeto “Curricularização da Extensão” para submissão ao Pró-Reitor, conforme apresentado na Figura 4, adiante.

Figura 4 - Proposta de Estrutura de Governança
Projeto Institucional Curricularização da Extensão



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

O objetivo da referida estrutura era mobilizar a comunidade acadêmica e a comunidade, para um diálogo, que garantisse a representatividade dos diferentes grupos (docentes, discentes, coordenações, técnico-administrativos, representantes comunitários e entidades parceiras). Isso ocorreria a partir de fóruns temáticos de curricularização da extensão que subsidiassem a leitura de território, a definição das linhas de extensão, o planejamento de projetos-piloto de curricularização com base nas experiências ou potencialidades existentes, bem como a formação, docente em extensão – programas e projetos. Todavia, a estrutura proposta, constituída por um Comitê Executivo *Multicampi*, um Conselho de Extensão nas unidades/*campi* e grupos de trabalho nas unidades/*campi* (já esboçando uma nova estrutura operacional da extensão) não foi aprovada.

A partir do indeferimento da implementação de tal estrutura, propus a redefinição da teia colaborativa/rede, que teve como “nós” os coordenadores de curso (em diálogo

permanente com docentes e NDEs), os coordenadores de extensão e acadêmicos (em interlocução permanente com os coordenadores de curso e comigo).

Meus registros mostram nove fases do projeto Curricularização da Extensão¹³¹, conforme sintetizo no Quadro 4:

Quadro 4 - 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 conforme descrito. 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;
6ª fase	Abril - Junho 2016: Grupo de Trabalho PDI – “Integração Extensão-Pesquisa-Ensino”; pesquisa virtual PDI 2017-2022;
7ª fase	Julho- Setembro 2016: Consulta pública e seminários regionais;
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

¹³¹ Percorridas até a sua normatização.

formação docente¹³². Na avaliação dos resultados do percurso, houve gradativa consolidação dos vínculos de confiança com as coordenações de extensão (meus “informantes”), 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 (para que não identificasse o *campus*, pelo temor de retaliações em função das críticas/entraves¹³³). 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.

6.3 “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 na curricularização. A presente seção enfocará a compilação e análise dos dados coletados na Dinâmica da Sinaleira.

¹³² É importante que se destaque que a efetivação da agenda das reuniões dependia de aprovação prévia e custeio de despesas de locomoção, pelos diretores de *campi*, do que se depreende um primeiro filtro administrativo (e justifica a não participação de uma unidade, na formação docente proposta).

¹³³ A princípio não entendia esse “temor”, até que vivi uma experiência incomum em um *campus*. Após três agendamentos frustrados da reunião com as coordenações de curso e NDEs (em uma delas eu já estava a caminho), somente após a mediação do Pró-Reitor a agenda se efetivou. Como em todas as reuniões, discutimos a história, as concepções e as práticas da extensão no Brasil e na ULBRA, as diretrizes do projeto “Curricularização da Extensão”. Na sequência, ao entregar o instrumento da “Dinâmica da Sinaleira” a cada um dos participantes, fui surpreendida com a atitude da direção de recolher os instrumentos e tentar impedir sua aplicação. Após reiterar a orientação institucional da PROAC e, finalmente, persuadi-la acerca da indelegável participação das coordenações e NDEs, foi solicitado que eu me retirasse da sala para deixá-los “à vontade” com a coordenação acadêmica. Insisti em defesa do pacto de confidencialidade das informações e de sua relevância para a escrita coletiva da normatização da curricularização da extensão. Permaneci na sala, respondendo a diversos questionamentos dos colegas e recebi minguiadas contribuições. Na sequência, não consegui concretizar as fases de formação docente e devolutivas como nas demais unidades.

O referido instrumento foi criado para resguardar o anonimato dos participantes (em atendimento ao pacto de confidencialidade estabelecido), 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 registros¹³⁴. 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 (dezesesseis) eventos¹³⁵ – reuniões de coordenações e jornadas de formação docente – que envolveram 681 (seiscentos e oitenta e um) docentes, nove *campi*¹³⁶ 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 estas orientações: no campo 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; 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, aspectos positivos (da instituição, da unidade, de seu curso), outros fatores/perspectivas considerados relevantes¹³⁷.

¹³⁴ 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 a estratégia 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 com tamanha participação.

¹³⁵ Alguns eventos de formação envolveram mais de um *campus*.

¹³⁶ Conforme relatado anteriormente, um *campus* ficou alijado do processo.

¹³⁷ Some-se ao referido instrumento, os apontamentos da pesquisadora em seu diário de campo, referentes às jornadas de formação, reuniões de coordenação/grupos de trabalho.

A realidade foi diversa com as coordenações (acadêmica, de extensão e de curso) nos diferentes *campi*, mas, recorrentemente, as primeiras manifestações orais dos coordenadores foram de resistência, de contestação à “imposição legal do PNE de colocar nossos alunos a serviço do governo¹³⁸”, do elenco de dificuldades operacionais, da preocupação com o impacto no volume de trabalho docente, com a viabilidade financeira da instituição e com a estrutura mínima (e insuficiente) de apoio ao planejamento e desenvolvimento de projetos, de pesquisa e de extensão, nas unidades. Prejuízos na competitividade dos cursos também foram destacados, mesmo após dirimirmos a dúvida relacionada a possíveis aumentos de carga horária dos cursos.

O insuficiente conhecimento das políticas, nacional e institucional de extensão ficava evidente em muitas falas, associado ao desconhecimento dos projetos de extensão em desenvolvimento na respectiva unidade e, até mesmo, em seus próprios cursos. Observava claramente quais coordenadores tinham experiência em projetos de extensão. Eles tinham um discurso diferenciado face ao exposto, exemplificando potencialidades e facilmente esboçando trajetórias possíveis.

Com os docentes, pelo elevado número de participantes nas jornadas de formação, a ordem das manifestações não seguiu um padrão, alternando-se falas de preocupação, de repúdio ao “modismo governamental”, outras de adesão e motivação, ainda, manifestações de indiferença e descrença. Em todos os encontros a mesma proposta: a exposição da temática seguida de espaço para questionamentos e a resposta à dinâmica da sinaleira (individual, em grupos, em duplas, de acordo com a iniciativa dos docentes).

Os resultados e discussão registrados pelos docentes no instrumento “sinaleira” serão apresentados nas Tabelas 1, 2 e 3, adiante.

Do universo de 896 registros, 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 categorias 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, a seguir, sintetiza os apontamentos docentes.

¹³⁸ Alusão às experiências do Projeto Rondon.

Tabela 1 - Dinâmica da Sinaleira: Apontamentos dos docentes – entraves/obstáculos à curricularização da extensão

(continua)

CATEGORIAS	f
1. Financiamento da Extensão	94
Remuneração docente para o desenvolvimento de projetos de extensão/regime de trabalho horista ou parcial/consequente reduzido número de projetos.	59
Restrições à captação/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; AVA.	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; processo avaliativo incompatível com a “pedagogia por projetos”.	14
3. Perfil/Cultura Discente	109
Indisponibilidade de tempo/cursos noturnos/restrrição de campo para atuação.	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 a distância.	8
Capacitação do aluno para o desenvolvimento de atividades extensionistas.	6
Alunos de diferentes municípios - deslocamentos diários/controla 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 da Política Nacional e Institucional de Extensão e do Plano Nacional de Educação.	8
Insuficiente formação em pesquisa.	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.	3
5. Política Institucional	39
Descontinuidade de políticas/projetos institucionais.	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

(conclusão)

CATEGORIAS	f
6. Comunicação da Extensão	11
Falta de <i>marketing</i> institucional sobre extensão (programas e projetos).	11
7. Relação ULBRA-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.

Das 376 manifestações, 29% referiram-se ao perfil/cultura discente, destacando a indisponibilidade de tempo e o presumido desinteresse dos alunos para participação em atividades extracurriculares (fora do horário das aulas), bem como a restrição de campo de atuação 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.

As discussões oportunizaram-nos refletir acerca de múltiplas possibilidades de inserção territorial. Contudo, na defesa de ampliação dos incentivos financeiros à participação discente na extensão, percebia-se a incompreensão de que estávamos propondo a universalização da extensão nos cursos de graduação, portanto não se tratava de incentivar os alunos mediante uma política global de bolsas e descontos, mas sim, de promover estratégias de incorporação dos programas de extensão às trajetórias de integralização curricular.

Para evidenciar os principais entraves elencados em relação ao perfil e cultura discente, compilo os registros mais frequentes¹³⁹:

¹³⁹ O registro literal de algumas manifestações orais (resgatadas de meu diário de campo) e escritas (das planilhas da sinaleira) que evidenciam as preocupações docentes. Para garantir o anonimato docente,

“É inviável para alunos trabalhadores e professores horistas/parciais. Não consigo visualizar alternativas” (P1, C2).

“Preocupa-me a dificuldade de adesão dos alunos que trabalham (maioria). Como universalizaremos a extensão?” (P19, C1).

“Ainda: a falta de disponibilidade de tempo dos acadêmicos em realizar atividades externas, a maioria trabalha no turno inverso ao que estuda” (P1, C3).

“Dificuldade dos alunos entenderem o papel da extensão na sua formação, bem como os professores” (P69, C2).

“O fato dos alunos trabalharem durante o dia limita sua disponibilidade para atuar na comunidade, dificuldade da aplicação do proposto em cursos EAD, dificuldade de criar laços de confiança com algumas comunidades” (P17, C5).

“Perfil do acadêmico não orientado para a inserção no contexto social” (P45, C7).

“(Des) Motivação do aluno e professores para a extensão” (P17, C9).

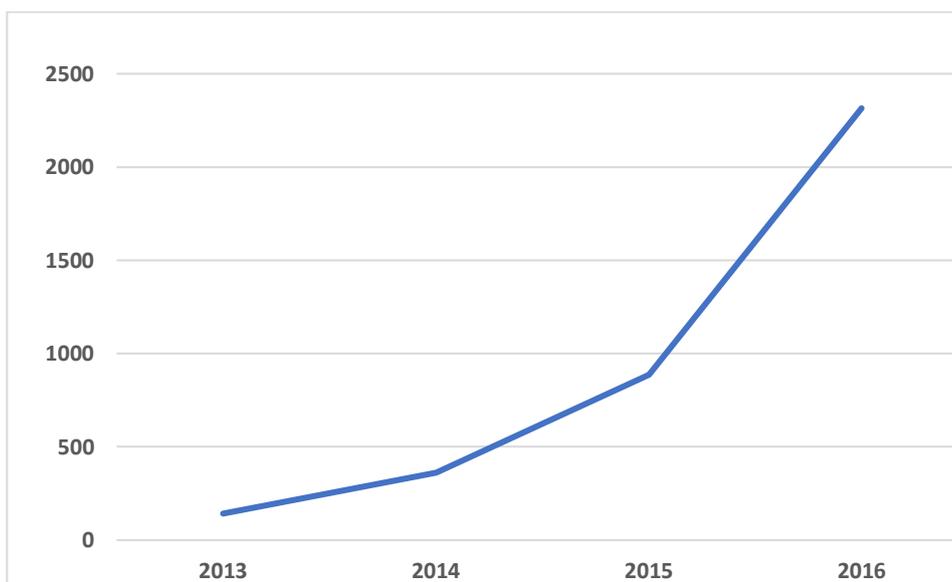
“Preciso destacar alguns entraves (a) alunos se convencerem que as atividades semipresenciais serão utilizadas para ir trabalhar na comunidade, não será hora-extra, correto? Fará parte da disciplina?” (P15, C1).

O perfil de aluno trabalhador é o entrave que contabiliza o maior número de registros dada suas restrições de horários “extraclasse”. 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 “[...] nossos alunos vêm até a ULBRA para terem aula” (P14, C3), portanto, pensar em metodologias diferenciadas que os tornem protagonistas do processo 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 (quando questionados sobre o tipo de ações previstas, citavam ações de voluntariado).

Contraditoriamente às manifestações docentes, o Gráfico 1 apresenta, adiante, a evolução da participação discente nos projetos de extensão no período 2013-2016, embora nunca superior a 6,4% do universo de alunos, sendo composta, quase pela metade de acadêmicos do *campus* Canoas.

codifiquei-as em “P” - professor - seguido da numeração sequencial dos registros e C- *campus* - seguido da numeração sequencial por mim atribuída à identificação de cada unidade/evento.

Gráfico 1- Evolução do número de alunos participantes de projetos de extensão 2013-2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros do ULBRA, 2017d.

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.). Em relação ao financiamento da extensão/projeto curricularização, selecionei os seguintes registros:

“Enquanto a carga horária for segmentada e parcial, com os professores “acendendo velas” para ensino, pesquisa e extensão isso não vai dar certo!” (P77, C2).

“Necessidade de atribuição de carga horária de extensão aos coordenadores de polo e orientadores em EAD” (P10, C9).

“Remuneração de Tutores – EAD em projetos de extensão?” (P56, C2).

“Regime docente (parcial e horista) fora do *campus* Canoas” (P16, C4).

“Falta de carga horária condizente para investir na extensão o que impossibilita formar uma rede articulada com municípios, projetar, planejar, infraestrutura, auxiliar os docentes para o planejamento dos programas. Falta de conhecimento dos processos da extensão” (P15, C4).

“Como planejar a curricularização de forma interdisciplinar e interprofissional, integrando extensão-pesquisa-ensino, modalidades EAD e presencial, considerando o número de alunos nas turmas tanto EAD quanto presencial *versus* a carga horária dos professores e das disciplinas (inversamente proporcionais)?” (P39, C2).

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 programas permanentes de extensão ao currículo dos cursos, dissociada dos componentes curriculares/disciplinas, portanto, com alocação suplementar de carga horária e expressivo (e inviável) impacto orçamentário nos *campi*. Esse entendimento denota o desconhecimento da potencialidade pedagógica da extensão e da possibilidade de projeção de trajetórias flexíveis de formação acadêmica pautadas pela educação experiencial¹⁴⁰ a partir de disciplinas-projeto, da incorporação da pesquisa-ação¹⁴¹ 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 incompreensão¹⁴².

O Gráfico 2 apresenta a evolução do número de projetos de extensão no período 2013-2016, contudo o crescimento de 37% não se deu de forma equitativa entre os *campi*,

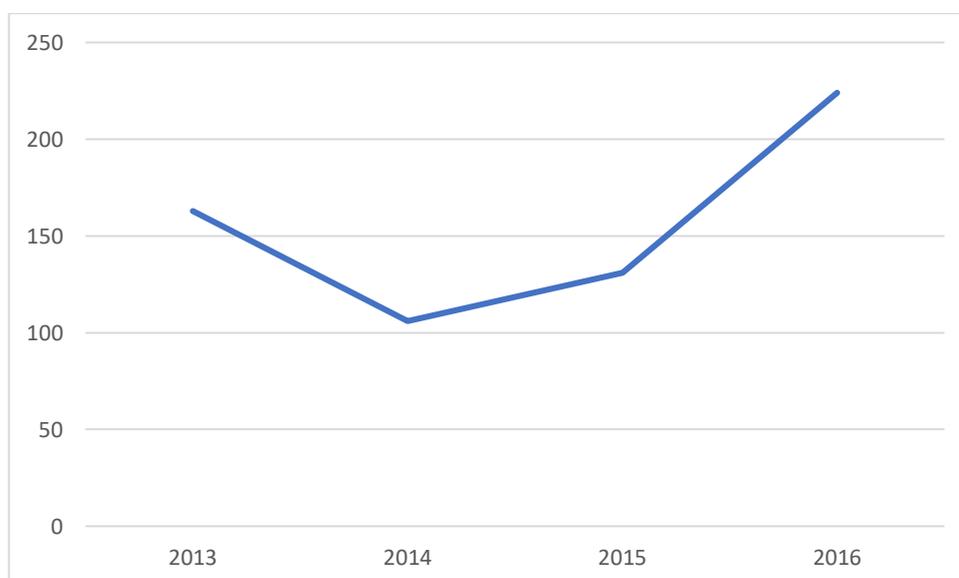
¹⁴⁰ Camillioni (2013) conceitua educação experiencial como uma estratégia holística de ensino que relaciona as aprendizagens acadêmicas com a vida real. Sujeitos e seu mundo implicados e em contínuo processo de construção de saberes, como diria Freire (1987). Para Deeley (2016), a aprendizagem-serviço 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.

¹⁴¹ 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”.

¹⁴² Por óbvio a curricularização gerará impactos orçamentários com a necessária redução do número de alunos por turma e/ou a potencialidade de abertura de subturmas para atendimento aos requisitos metodológicos e avaliativos (em disciplinas-projeto integrantes dos programas de extensão), investimentos em formação docente, estrutura de gestão/apoio, insumos, infraestrutura, logística, contratação de seguros, aperfeiçoamento dos instrumentos de registro e controle do SISDEX, Sistema Ensino e Sistema da Pesquisa com vistas à sua efetiva articulação, entre outros. Contudo, os registros docentes analisados relacionam-se à carga horária incremental, a partir da concepção vigente de remuneração dos “docentes extensionistas” via seleção de projetos em editais anuais, ou do pagamento de horas suplementares quando da proposição de cursos de extensão. Duas questões são precípuas: a deposição da lógica marginal da extensão (que se integra ao currículo existente sob a modalidade de programas) 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.

prevalecendo uma alocação desigual nos editais anuais, o que justifica a perspectiva dos docentes.

Gráfico 2 – Evolução do número de projetos de extensão no período 2013-2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros do ULBRA, 2017s.

Massivamente, os professores reportaram a variabilidade da composição do plano de trabalho docente¹⁴³ como um “acender velas” a inúmeros setores que semestralmente renegociam a alocação de carga horária nem sempre adotando critérios transparentes e claros. Tal afirmação alerta-me para a necessidade da pré-definição de condicionantes que orientem a participação docente nos programas de extensão, dada sua característica continuada.

A mudança no processo avaliativo e a necessidade de integração da TI ao projeto (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 para que a definição de papéis e atribuições de docentes, tutores e orientadores de polo possam ser dimensionadas e, se for o caso, revistas.

¹⁴³ 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. Em relação à Infraestrutura, apontam os docentes:

“Precisamos colocar as cartas na mesa e, penso que o custeio dos materiais necessários à implementação dos programas, a dificuldade de parcerias; a falta de *marketing* institucional (divulgação dos “serviços” prestados para ULBRA); a disponibilidade de tempo por parte dos acadêmicos (trabalho); os limites de financiamento da universidade; a universidade não ter certificação/reconhecimento como comunitária; os pequeno número de projetos de extensão existentes são os entraves que precisam ser enfrentados” (P12, C1).

“Falta de oferta de turmas modulares, inviabilizando algumas ações, por exemplos, grupos de apoio” (P35, C2).

“Como avaliaremos estes projetos? Para que os alunos participem, estas ações deverão integrar G1 ou G2, ou as duas. Temos que repensar a estrutura avaliativa!” (P6, C1).

“Os principais entraves referem-se principalmente aos aspectos logísticos detalhados abaixo: (a) restrição de campos de trabalho disponíveis para o período noturno; (b) deslocamento do aluno e professor; (c) medidas de segurança; (d) grupos de alunos grandes a serem comportados nos locais; (e) dificuldade de compatibilização entre os cursos devido a questões de horário; (f) carga horária dentro de uma matriz curricular muito enxuta (e os conteúdos?)” (P49, C2).

“E quanto à continuidade das atividades extensionistas na comunidade vinculadas às diferentes disciplinas (semestre que a disciplina não ocorre)”. (P66, C2).

“Em determinadas disciplinas um número muito grande de alunos para organizar as atividades na comunidade-50 alunos? Não!!” (P13, C7).

“Como fazer o controle da participação efetiva dos acadêmicos nas atividades” (P30, C9).

“Ainda há percepção de um descompasso entre o que a instituição requer de iniciativas por parte dos professores e cursos e o que a instituição quer e pode investir financeiramente (carga horária, recursos, transporte, etc.)” (P66, C7).

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 vigente 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”. 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 pré-definição de papéis, atribuições e controles, por exemplo.

No decorrer do percurso investigativo, a pesquisa-ação, definida como fundamento metodológico da curricularização da extensão, alicerçada em demandas/contextos reais em que a extensão apreende a realidade e a problematiza, a pesquisa investiga respostas proporcionando espaços de aprendizagens e de produção de conhecimento em diálogo universidade-território. Nas discussões, certas disciplinas/componentes curriculares eram relacionados pelos docentes por sua natureza “mais adequada” para integrar a tríade extensão-pesquisa-ensino, 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. A seguir relaciono alguns exemplos:

A disciplina de gestão e planejamento de propriedades rurais tem “vocação extensionista” pois já trabalhamos com o diagnóstico de pequenas propriedades rurais, avaliação de seu desempenho, elaboração de projetos para a ampliação de sua produtividade/rentabilidade, atendimento às exigências

legais ambientais, melhoria contínua de fluxos e processos, identificação de potencialidades de agregação de valor aos seus produtos, por exemplo (P32, C3).

Identificamos que a disciplina de Saúde da Mulher é potencial para integrar programas de extensão. Pensamos em inicialmente instrumentalizar nossos alunos teoricamente e, na sequência, inseri-los em atividades no Sistema Único de Saúde, com vistas a conhecer a realidade da implementação das políticas públicas aderentes à temática. A análise conceitual (desenho da política) e análise situacional (implementação, resultados e impactos) em seus municípios, seria o próximo passo a partir da interação com os agentes de saúde. Na sequência, propomos fóruns de discussão da política pública com vistas a contribuir com as secretarias de saúde na qualificação dos servidores (P61, C2).

Em Cultura Religiosa já temos o projeto ULBRASOL em que nossos alunos trabalham nas suas comunidades (em grupos) a partir de diagnósticos da realidade e planejamento de ações interventivas envolvendo entidades/movimentos sociais, grupos vulneráveis. O aluno é desafiado a refletir sobre a realidade, propor/desenvolver ações, avaliar seus aprendizados (P34, C4).

Em relação ao AVA, minha devolutiva era exemplificar cada um dos projetos-piloto em desenvolvimento da 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. Lembrando-os sempre que a curricularização não se limita aos cursos presenciais e que, ao pensarmos trajetórias para os cursos, teríamos de ponderar alternativas factíveis para sua implementação em ambas as modalidades. Para esse exercício, geralmente escolhia projetos-pilotos que englobassem temas transversais como educação em direitos humanos, como segue:

O projeto “Cinema e direitos humanos” objetiva a formação dos acadêmicos para o trabalho com questões envolvendo educação e promoção de direitos humanos através do cinema em comunidades, sindicatos, associações, ONGs, escolas, empresas etc.

A dinâmica do trabalho integra a instrumentalização prévia dos acadêmicos acerca das temáticas por meio da leitura de textos, visualização de filmes brasileiros, debates nos fóruns virtuais, elaboração de sínteses/ensaios.

Na sequência, definem uma entidade com a qual trabalharão a temática, identificando os públicos participantes e pactuando a agenda de trabalho. Elaborarão seu roteiro de trabalho através de uma “ficha de cinema” onde elencarão as questões que nortearão os debates propostos.

Após a exibição e debates dos filmes, os acadêmicos registrarão a síntese das discussões na “ficha de cinema”, avaliando os resultados obtidos com a dinâmica (o que deverá ser compartilhado nos fóruns de discussão do AVA e será analisado pelos colegas e professores participantes do projeto). Obrigatório o registro com fotos/vídeos das atividades realizadas, bem como do envio do instrumento de avaliação da entidade participante.

Cada ciclo de atividades terá duração de duas a três semanas, alternando-se as temáticas, do que resultará um acervo de propostas de filmes/dinâmicas de debates que será disponibilizado gratuitamente (ULBRA, 2017c).

Outros projetos relacionados à educação ambiental, igualdade de gênero, relações étnico-raciais e diálogo intercultural mediados por TICs também eram apresentados. Discutíamos as metodologias utilizadas nos projetos-piloto existentes¹⁴⁴, os resultados obtidos, a participação discente e seus depoimentos acerca dos aprendizados realizados (postados nos fóruns de avaliação), as articulações locais nos oitenta polos EAD feitas pelos próprios alunos, a receptividade/participação comunitária, os documentos de trabalho adotados para controle e avaliação das etapas de trabalho (similares aos dos estágios). Evidenciava 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 Diretoria de Assuntos Comunitários.

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 pesquisa, extensão e ensino. 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).

Em relação aos entraves relacionados à política acadêmica registro os excertos coletados:

“Até agora, as ações de pesquisa e extensão são desvinculadas ao ensino. Agora resolveram mudar tudo?” (P16, C1).

“É preciso franqueza, hoje não há articulação (efetiva) entre os cursos no desenvolvimento de projetos de extensão, salvo exceções. Ouço sobre o projeto do professor “x” ou do “y”, não ouço sobre o projeto do curso “w”, menos ainda dos cursos “a e b”, como corrigir isso?” (P3, C1).

“Consigno compreender a iniciação científica alinhada aos PPGs e integrada ao currículo, mas não consigo pensar a extensão. A extensão não tem uma política!” (P75, C2).

¹⁴⁴ 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 a distância e cursos presenciais.

“As atividades fora de sala de aula são “desvalorizadas” pela instituição sendo menos consideradas que a presença em sala de aula (controle!)” (P19, C7).

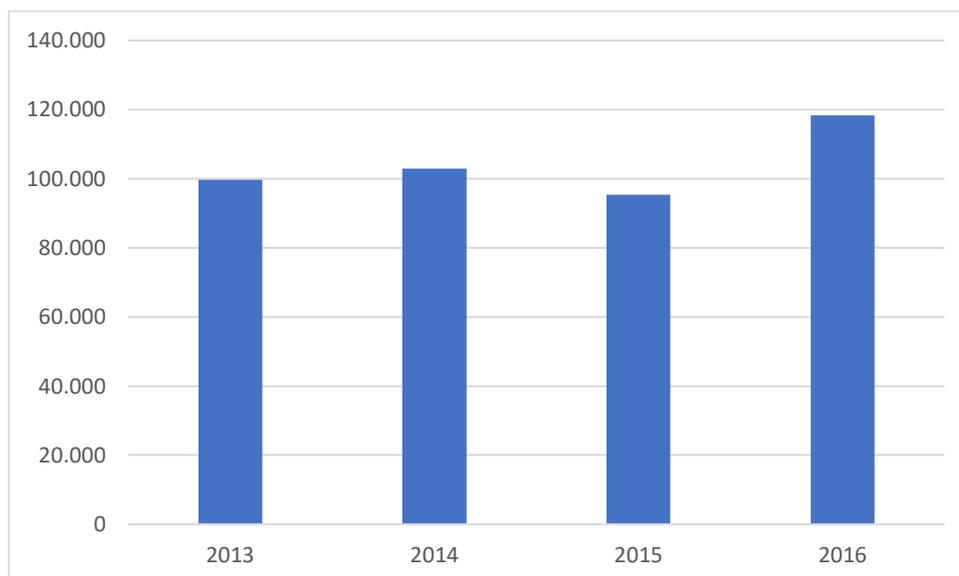
“Compartimentalização do currículo (disciplinas isoladas)” (P21, C2).

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 deficiente 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 de pesquisa e extensão, visitas técnicas, atividades culturais, atividades comunitárias integradas, dentre outros, por vezes era vetada pelas coordenações acadêmicas. “É preciso que as coordenações (acadêmicas) compreendam propostas diferenciadas de trabalho para não termos problemas” (P8, C8). Tal relato denuncia a necessidade de alinhamento do foco administrativo ao pedagógico.

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, conforme evidenciado no Gráfico 3, que segue.

Gráfico 3 - Evolução do Público Participante de projetos de extensão 2013-2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros do ULBRA, 2017d.

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. Apresento a seguir alguns registros:

“Muitas empresas, entidades, prefeituras não vão abrir as portas para a universidade/aluno. Como faremos?” (P1, C3).

“Alguns lugares podem não aceitar os alunos para executar projetos, a comunidade precisa entender o método para ajudar a executar. Sugiro focar na experiência prática profissional, identificar as disciplinas com aderência à curricularização, possibilidade de interdisciplinaridade” (P8, C1).

“Vermelho para responsabilidade civil, técnica e ética com a comunidade”.. (P50, C2).

“Um entrave real me parece haver na relação de tais propostas de extensão com a profunda resistência dos conselhos profissionais” (P46, C7).

“No contexto das unidades a falta de ambientes na comunidade para esse aumento da extensão” (P22, C9).

“Parcerias despreparadas economicamente e socialmente, com baixa capacidade interpretativa e colaborativa” (P24, C8).

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. Este 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, configurando as comunidades de aprendizagem envolvidas.

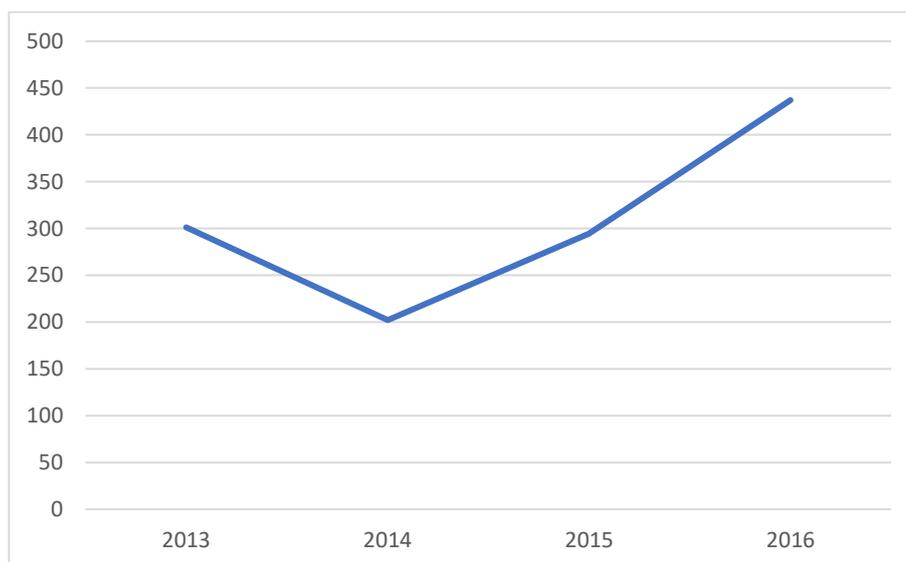
No que se refere aos conselhos profissionais, a preocupação é com a responsabilidade técnica de professores e alunos no planejamento e desenvolvimento dos projetos e a necessidade das entidades mencionadas também participarem das discussões para que se manifestem formalmente a respeito. Nesse sentido, dada a ampla representatividade da ULBRA nos diferentes conselhos profissionais, acordamos que os professores conselheiros levariam tais pautas aos seus respectivos conselhos¹⁴⁵.

O reduzido número de parcerias (convênios e termos de cooperação) cujo objeto delimita a potencialidade de desenvolvimento conjunto de projetos de extensão constitui um entrave a ser vencido. 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 fóruns comunitários, a implementação de fluxo contínuo de cadastramento de demandas externas, o trabalho de extensão em rede a partir de propostas conjuntas/comuns entre os cursos homônimos.

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 analisar-se 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.

¹⁴⁵ 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 painalista, 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, participo da Comissão de Estudos de Responsabilidade Social, e trabalho em projeto de incorporação do Programa de Voluntariado da Classe Contábil (instituído em 2004) à proposta de curricularização dos cursos de Ciências Contábeis.

Gráfico 4 - Evolução do número de professores participantes de projetos de extensão 2013-2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros do ULBRA, 2017d.

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 e resistência ao proposto. Dos registros de obstáculos relacionados ao perfil/cultura docente, seleciono:

“Justifica-se a falta de conhecimento acerca de projetos de extensão, porque a política da instituição, até agora, caracterizou-se pelo limitado investimento em horas de extensão para professores e de bolsas para alunos. Agora precisamos de tempo para aprendermos e desenvolvermos novas metodologias” (P11, C1).

“Como os professores das disciplinas acharão espaço no próprio horário para acompanhar o trabalho para haver um trabalho de campo? Eu entendo que precisa de alocação de carga horária adicional” (P15, C1).

“Preocupo-me com a resistência dos professores em compreender a sistemática da proposta” (P19, C1).

“De outro lado, a falta de disponibilidade de tempo do professor em realizar atividades externas, a maioria trabalha em outro serviço no turno inverso, como equacionar isso?” (P1, C3).

“Confesso que tenho dificuldade em definir extensão distinguindo de evento e intervenção” (P20, C1).

“Dificuldade dos professores em trabalhar na perspectiva de projetos de extensão com avaliação” (P70, C2).

“Disponibilidade dos professores para participar das atividades” (P12, C8).

“Quebra de paradigmas de professor e aluno (sair do comodismo). (P4, C2).

“Pouco conhecimento geral sobre a extensão” (P2, C9).

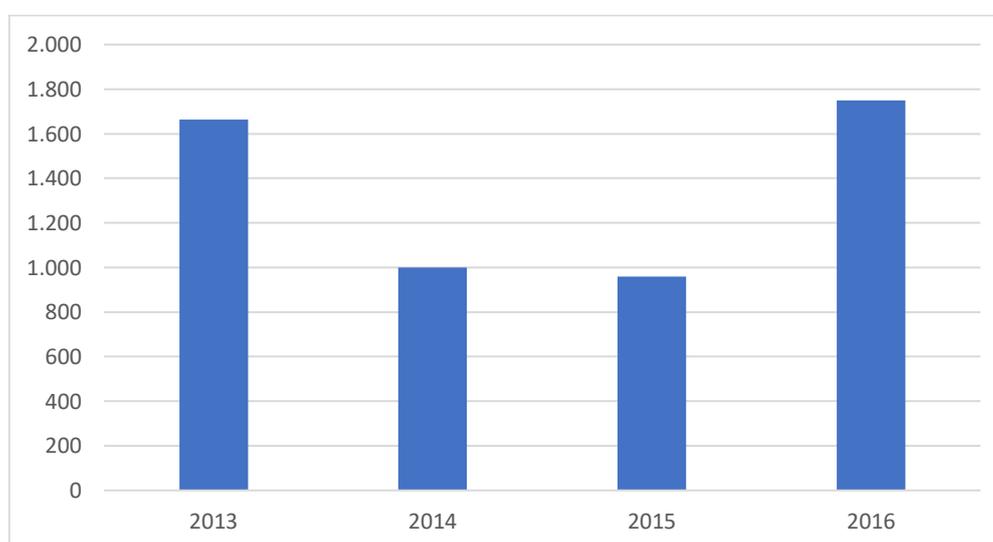
“Motivação para esse projeto. Por quê?” (P33, C9).

A análise das manifestações acerca do perfil/cultura docente ratificam 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 consequência, de visibilidade dos programas e projetos desenvolvidos como uma das causas do desconhecimento das ações extensionistas realizadas nos *campi*. Diante do exposto, eu pedia-lhes para que avaliassem os resumos dos projetos nos *sites* dos *campi* e na página dos cursos, bem como os *clippings* de notícias, os anais dos Colóquios de Extensão, Pesquisa e Ensino, os *flickers* das ações comunitárias integradas etc. Também mostrava nosso relatório social, disponível no *site* de todos os *campi*.

Destacava a realização de salões, fóruns e colóquios de ensino, pesquisa e extensão, a produção científica e técnica derivada dos projetos de extensão (Gráfico 3) 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.

Gráfico 5-Evolução da Produção científica/técnica, gerada nos projetos de extensão 2013-2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros do ULBRA, 2017d.

Segundo eles, as atividades de pesquisa e extensão não somente estavam segregadas do currículo e com restrita participação discente, mas sua socialização também não integrava os “planos de aprendizagem” dos cursos. “Temos que cumprir o plano de ensino” (P23, C1).

Ainda, eu destacava a potencialidade de, por intermédio dos coordenadores acadêmicos e de extensão, pesquisarem 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, de certa forma, motivou-os, fazendo com que os coordenadores buscassem instrumentalizar-se acerca dessas ferramentas de consulta.

O SISDEX disponibiliza relatórios sintéticos (relação de todos os projetos por *campus*, podendo serem selecionados por ano/programas, por ano/categoria de projeto), analíticos (relatório completo de cada projeto cadastrado – código, nome, identificação, objetivos, produção científica, características dos participantes, resumo, justificativa, metodologia, cronograma de atividades e equipe de trabalho (docente, discente, técnico-administrativa, comunidade externa), totalizadores por *campus*. O acesso ainda é restrito aos diretores de *campus*, aos coordenadores acadêmicos e de extensão por limitações operacionais. Na Figura 5, apresento a tela de busca dos relatórios do SISDEX.

Figura 5 - SISDEX - Relatórios

A imagem mostra a interface de usuário do sistema SISDEX, especificamente a tela de busca de relatórios de projetos de extensão. O sistema é executado no navegador e a janela do navegador mostra o título "Sistema Ensino - SIMONELB [7816] conectado em ensino". A barra de menu contém "Ações", "Registro", "Pesquisa", "Limpar", "Ajuda" e "Window". A barra de ferramentas contém ícones para voltar, avançar, imprimir, salvar, etc. O formulário principal é dividido em seções:

- Unidade:** Um campo de texto para selecionar a unidade.
- Tipo do Relatório:** Dois botões de rádio para "Sintético" (selecionado) e "Analítico".
- Projeto:** Um campo de texto para o código do projeto.
- Linha de Extensão:** Um campo de texto para selecionar a linha de extensão.
- Intervalo de Datas Iniciais do Projeto:** Campos para "Ano" e "Ano" com um símbolo "à" entre eles.
- Área Temática Principal:** Um campo de texto para selecionar a área temática principal.
- Sub-área Principal:** Um campo de texto para selecionar a sub-área principal.
- Modalidade:** Um campo de texto para selecionar a modalidade.
- Classificação:** Um campo de texto para selecionar a classificação.
- Programa:** Um campo de texto para selecionar o programa.
- Coordenação de Ensino:** Um campo de texto para selecionar a coordenação de ensino.
- Fonte de Financiamento:** Um campo de texto para selecionar a fonte de financiamento.
- Status:** Um campo de texto para selecionar o status.
- Proponente(s):** Campos para "Unidade (base para o fluxo de aprovação)" e "Curso".

Um botão "Imprimir" está localizado na base da tela.

Fonte: ULBRA, 2017d.

A partir da compilação e análise dos apontamentos docentes acerca dos aspectos instrumentais necessários à operacionalização da extensão, 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

(continua)

ASPECTOS INSTRUMENTAIS	f
1. Delimitação do projeto de curricularização da extensão na ULBRA	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 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 articulação 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

(conclusão)

ASPECTOS INSTRUMENTAIS	f
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
Buscar 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-se a apreensão com a necessidade de sua sensibilização para o projeto, e investimentos em formação em extensão (metodologias aplicáveis a programas de extensão) e em carga horária para participação das reuniões, planejamento/mapeamento de processos e esboço de

trajetórias. 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, bem como a garantia de dotação orçamentária para o custeio de materiais, logística, entre outros. A seguir, apresento os extratos dos registros compilados:

“Relaciono como necessidades instrumentais: formação docente em extensão; conhecimento e domínio da política institucional da ULBRA; sensibilização discente para a mudança em curso; aprofundamento metodológico e criação de grupos de trabalho para aprimoramento metodológico” (P6, C3).

“Registro como condicionante para o êxito de um projeto articulado, o fortalecimento dos NDEs, para contribuir mais com o processo” (P6, C5).

“Qual o impacto da curricularização na carreira docente na ULBRA?” (P58, C2).

“Temos que falar francamente em incentivos para o professor (carga horária para elaboração e acompanhamento dos projetos) , e apontar critérios para evoluir na participação nos projetos, ou seja, o que tornará obrigatório a participação do aluno? Nota?” (P9, C1).

“Capacitação dos professores e alunos sobre extensão” (P38, C7).

“Curso de formação aos docentes, principalmente NDE” (P15, C9).

“Atividade de conscientização da necessidade de incorporação da extensão no ensino (cursos, palestras, disciplina, etc)” (P8, C9).

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. Apresento a seguir as considerações mais frequentes acerca da infraestrutura e financiamento da extensão.

“Como contribuição registro a necessidade de estrutura pedagógica, econômico-financeira e física (infraestrutura), de definição clara de como trabalhar iniciação científica e extensão, do suporte para organização e manutenção do projeto de extensão” (P12, C5).

“Caso definamos disciplinas específicas do curso que terão sua metodologia alterada para projetos específicos, como fica a remuneração deste professor? É muito mais trabalhoso!” (P4, C2).

“Necessidade de investir na infraestrutura de laboratórios, por exemplo, pensando em pesquisa aplicada, em desenvolvimento de processos/produtos que melhorem o dia a dia, a qualidade de vida das pessoas. Assim, pesquisa e extensão estarão juntas, efetivamente” (P6, C2).

“Achei ótima a proposta, mas me sinto despreparado para pensar alternativas, falta-me conhecimento e, principalmente, experiência em extensão. Precisamos de uma estrutura de apoio para construirmos projetos integrados ao currículo” (P2, C2).

“Todos os alunos terão que participar? Como controlaremos isso, por aluno (registros individuais/certificações) ou por curso?” (P10, C1).

“E quanto ao financiamento da extensão? Qual (is) a fonte (s) de recursos para infraestrutura, carga horária docente (que deverá ter seus critérios revistos em função do envolvimento docente em projetos), materiais, logística? Penso que temos que priorizar a capacitação (cursos) dos docentes para o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa com vistas, também, a buscar alternativas de custeio (cadastramento junto a instituições de financiamento” (P4, C1).

“Remuneração docente ser em acordo com o volume de trabalho; remuneração para NDE urgente!” (P12, C7).

“Necessária maior atividade da coordenação de extensão no sentido de não só catalogar, mas motivar e divulgar projetos e ações extensionistas” (P42, C7).

“Melhorar o sistema SISDEX (preenchimento, avaliação, etc)” (P11, C9).

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 extensionista¹⁴⁶, 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 e também com o desenvolvimento de instrumentos que evidenciem o cumprimento do percentual exigido também foram apontados.

Por fim, os registros reiteram questões a serem observadas no relacionamento ULBRA-comunidade:

“É preciso conhecermos os espaços de territorialização (atuais e potenciais); exigida a articulação da unidade, com o município/municípios para que o professor já tenha uma base para desenvolver os projetos, planejar, discutir, refletir e conhecer as realidades para execução posterior de projetos” (P3, C5).

“Como atender e conciliar as demandas sociais e públicas com os objetivos do curso e das disciplinas?” (P47, C2).

“Necessárias parcerias com instituições de ensino, empresas, ONGs do município onde o aluno reside (polos EAD)” (P7, C4).

¹⁴⁶ Gradativamente a opção por Programas de Extensão integrando disciplinas-projeto se consolidava nas discussões.

“Engajamento de professores e alunos com as demandas legítimas das comunidades” (P5, C7).

“Desconstrução na comunidade do viés assistencialista/clientelista da extensão” (P24, C7).

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 a articulação entre os cursos, bem como a reanálise de sua estrutura curricular, sinalizando que não há como “inserir” a extensão nos projetos pedagógicos simplesmente. A definição objetiva de um escopo de trabalho e o estabelecimento de canais de comunicação entre *campi*, cursos e docentes também são referenciados. Ainda, a sensibilização dos acadêmicos para a compreensão da proposta em construção e sua participação nas discussões é levantada como um requisito a ser observado.

Relacionam aspectos e condicionantes a serem considerados na formalização do projeto de curricularização.

“Elenco como sugestões: (a) buscar exemplos de outras universidades para desenvolver as atividades, considerando a especificidade de cada curso; (b) Identificar e elencar via NDE e professores, as disciplinas aptas ao desenvolvimento das ações; c) levantar demandas da sociedade para a busca de parcerias” (P10, C2).

“Fatores instrumentais operacionais: carga horária para planejamento e acompanhamento do trabalho docente e discente, métricas/critérios claros para avaliação. Fatores condicionantes: recursos humanos, financeiros e estruturais” (P5, C5).

“Necessidades frente ao desafio apresentado: infraestrutura, apoio operacional, financiamento, divulgação, investimento no docente, investimento em carga horária, parcerias institucionais, externas (os projetos podem fazer parte de diferentes cronogramas institucionais” (P2, C5).

“Entrosamento entre áreas de saber” (P8, C8).

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, uruguaianas, cubanas e mexicanas, principalmente), coletadas a partir da interação na rede virtual de extensão universitária que constituí após o *XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria*, Havana, Cuba junho/2015. Aos poucos, o compartilhamento de materiais sobre a temática tornou-se 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. Ainda, a alusão à necessidade de mudança curricular¹⁴⁷ passou a fazer-se presente nas discussões: “Mais do que inserir ou integrar a extensão no currículo, a opção pela promoção da efetiva indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino não se coaduna com o currículo vigente” (P41, C1).

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 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

(continua)

APONTAMENTOS DOS DOCENTES	
	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 do entorno	9
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

¹⁴⁷ Em sua origem, a delimitação do escopo do projeto de curricularização da extensão alicerçou-se no 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.

(conclusão)

APONTAMENTOS DOS DOCENTES	f
Integração 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 - pesquisa-ação; articulação extensão na pesquisa	16
2- Compartilhamento de Lições Extensionistas Aprendidas	64
Projetos de Extensão pré-existent; referência da ULBRA 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 ULBRA-ULBRA	13
ULBRATECH; clínicas multiprofissionais; hospital veterinário;	4
Pastoral	1
Graduação-pós-graduação	2
Graduação-Rede de Escolas da Ulbra	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 ULBRA 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%). Registram os docentes hegemonicamente:

“A caminhada (para a curricularização) não começou agora, percebemos mudanças significativas na extensão, neste *campus* a partir da nova concepção (2010). Nós, professores do curso de pedagogia, acreditamos que a extensão é um processo importante para qualificação dos acadêmicos, incentivo por parte dos professores aos alunos com potencial e disponibilidade na participação dos projetos” (P14, C5).

“Atenção às lições aprendidas com os projetos existentes e as potencialidades de integração entre os cursos da mesma unidade. Podemos começar a partir destes” (P7, C3).

“Destaco como pontos de partida a política institucional vigente e o diálogo universidade-sociedade” (P12, C3).

Nos encontros realizados, o desconhecimento dos projetos desenvolvidos no próprio *campus* era reiterado¹⁴⁸ e, por conseguinte, sugeriu-se conhecer o histórico de tais práticas como fundamento para a reflexão acerca de trajetórias possíveis de curricularização era coerente. 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 disciplinas¹⁴⁹ que não constavam dos registros da extensão, sequer dos planos de ensino eletrônicos¹⁵⁰.

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

¹⁴⁸ Tendo em vista a desarticulação extensão-pesquisa-ensino e as deficiências de comunicação da extensão apresentadas anteriormente.

¹⁴⁹ A partir dessa constatação criei uma nova categoria de projetos – “projetos vinculados a disciplinas”, motivando os docentes a cadastrarem suas práticas.

¹⁵⁰ A Direção 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 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, majoritariamente.

reiteradas as dificuldades culturais para tal prática). As falas docentes a seguir apresentadas evidenciam esta concepção.

“A curricularização exige a definição das linhas de atuação, a efetivação no plano de ensino eletrônico de um espaço para registrar os projetos extensionistas. Algo que não seja um campo texto como o atual e mais simplificado do que o SISDEX” (P16, C1).

“Projetos de pesquisa dos cursos podem contribuir para iniciar os projetos de extensão” (P15, C2).

“Participação dos alunos em projetos de extensão e pesquisa real, aplicada” (P34, C7).

“O curso tem sempre conectado as disciplinas com a pesquisa e extensão” (P2, C9).

“Formular programas que vinculem cadeiras do curso/instituições e tenha relevância social” (P23, C7).

“Ampliação das vivências práticas voltadas à realidade comunitária inseridas nas disciplinas” (P18, C9).

Mesmo que aparentemente configure-se uma trajetória harmoniosa na construção do marco orientador da curricularização da extensão, verifiquei contradições entre as manifestações explicitadas e 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 profissiográfico de seus cursos para exercícios prospectivos de esboço de programas de extensão¹⁵¹, 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

¹⁵¹ Invariavelmente era solicitada uma exemplificação ao final das reuniões de trabalho, o que construíamos conjuntamente a partir da realidade local de cada *campus*.

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 citado, principalmente entre instituições comunitárias.

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) era considerado 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 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 ULBRA. A seguir apresento alguns dos registros docentes.

“Experiência docente em programas voltados ao desenvolvimento regional são facilidades para dimensionar para desenvolver as atividades” (P1, C8).

“Entendo que os saberes compartilhados ‘universidade na comunidade’, ‘comunidade na universidade’” (P15, C5).

“Vejo como positiva a inserção dos docentes na comunidade, dada a ótima aceitação da comunidade, a visibilidade da instituição através dos projetos, relação teoria x prática comunitária, consagrando a extensão como um processo de aprendizagem docente e discente” (P10, C3).

“Neste processo, qualifico os discentes como muito abertos à inovação proposta, assim como a comunidade é receptiva à universidade. Uma nova proposta educativa, aproximação com a comunidade, envolvimento professor – aluno” (P14, C3).

“A mudança de paradigma e de cultura propostas trarão maior aproximação do acadêmico da sociedade e do mercado de trabalho. Creio, inclusive, que contribuirá para que os alunos tenham mais clareza da sua opção profissional, temos que alinhar projetos nesse sentido” (P5, C3).

“A marca ‘ULBRA’ é amplamente reconhecida pela comunidade local o que, torna-se um facilitador no desenvolvimento de parceiros para a execução dos projetos” (P2, C8).

“Representação da ULBRA junto a sociedade civil organizada auxiliando na formação do elenco de programas e projetos” (P3, C8).

A integração ULBRA-ULBRA (7%) também é 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 uma concertação interna 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.). Ainda, o trabalho em rede da extensão (envolvendo diferentes *campi* e regiões) com a projeção de programas institucionais (a partir da delimitação de linhas de extensão comuns) e a integração das modalidades presencial e EAD no desenvolvimento de ações extensionistas mediadas por tecnologias de comunicação são relacionados.

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. Inicialmente, cabe ressaltar a experiência pioneira da extensão na construção coletiva da política institucional no período de 2010 a 2012, mesmo que a participação docente não tenha sido universal (envolveu todas as coordenações de extensão e direções de *campi* e alguns docentes e discentes, conforme explicitado anteriormente).

O pacto de confidencialidade e os laços de confiança estabelecidos entre pesquisadora e pesquisados foram fundamentais para a compreensão do sentido e relevância das discussões em curso e da solidificação de laços de pertencimento e protagonismo no que denominaram “grande fórum”. 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.

“Dada a importância deste projeto, sugiro a criação de um mural eletrônico para que todos fiquem sabendo das ações planejadas/realizadas, resultados parciais, discussões em curso, estágios da extensão nas diferentes unidades, exemplos de práticas existentes” (P5, C3).

“Destaco como ponto positivo do projeto curricularização a proposição de um grande fórum para discussão conceitual, entre os docentes, sobre ‘extensão’, mapeamento institucional para definição da estratégia de ação” (P1, C2).

Nos “fóruns devolutivos”, eu retornava aos *campi*, e apresentava a compilação parcial dos dados coletados na dinâmica da sinaleira e discutíamos as categorizações, e falas proeminentes/frequência. Ordinariamente as discussões eram ampliadas, destacando-se as especificidades dos *campi*, bem como exemplos práticos relacionados aos registros. Coordenações e docentes participantes apresentaram um elenco de elementos propositivos para a implementação da curricularização da extensão, resultantes dos exercícios anteriores e do processo de reflexão continuado. A seguir destaco alguns dos mais recorrentes¹⁵²:

“Identificação de demandas e necessidades da comunidade/população alvo e de disciplinas relacionadas com as temáticas diagnosticadas” (P12C1).

“Adequar as estruturas dos cursos e integrar as disciplinas que possam atender as demandas sociais e públicas com o PPC” (P36C2).

“Proposição de disciplinas/atividades em horários alternativos para viabilizar a participação discente” (P8C9).

“Alterar categorizações das disciplinas – específicas para curricularização” (P21C9).

“Integrar vivências da prática profissional em diferentes complexidades e contextos” (P2C9).

“Sistematizações das ações comunitárias existentes em programas/projetos de extensão” (P7C10).

“Articular projetos existentes que envolvam ensino, pesquisa e extensão” (P18C3).

“Capacitação dos professores e alunos sobre extensão” (P38C9).

“Qualificar o setor de extensão, coordenações de curso, para melhor entendimento do desafio de executar os futuros projetos” (P38C3).

“Devemos integrar alunos(as) para discutirem conosco esse processo (paradigma) Afinal, eles serão os principais atores nesse ou desse projeto” (P40C9).

“Desenvolver uma cultura extensionista por parte de muitos professores e demais membros da comunidade acadêmica” (P36C9).

“Intercâmbio e socialização dos projetos de várias unidades da ULBRA, atualização e socialização das mudanças da legislação e possibilidades” (P15C1).

“Reuniões para estabelecer entre os diferentes cursos as linhas de extensão comuns facilitando o estabelecimento de projetos comuns” (P34C2).

“Extensão, pesquisa e ensino (adorei esta mudança)” (P64C2).

“Continuar a discussão e implantação acerca da curricularização da extensão de modo contínuo, com instrumentos de acompanhamento da implantação desejada, bem como as orientações necessárias a comunidade acadêmica e externa” (P38C3).

Tensões e resistências foram reveladas com maior fluência nessa etapa, corroborando a multiplicidade de sentidos da extensão, restrita à discussão das

¹⁵² Tais sugestões foram fundamentais na escrita da minuta da resolução normativa da curricularização, apresentada ao colegiado da Pró-Reitoria Acadêmica em outubro de 2016 e, após “lapidações”, ao CONSUN de dezembro do mesmo ano, conforme descreverei nas páginas seguintes.

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 prevalecente nas rotinas de ensino e a preocupação com a “preparação” para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)¹⁵³, 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 pelos bons desempenhos obtidos nas avaliações dos cursos, pelas rotinas acadêmicas 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 impacto financeiro da inovação também se sobressaíram nas discussões. A seguir, relaciono as falas literais coletadas nos “fóruns devolutivos” anotados em meu Diário de Campo 2:

- “Temos pouco conhecimento geral sobre a extensão” (P2C10).
- “Indisponibilidade dos professores para participar das atividades extensionistas” (P12C8).
- “Todos os alunos irão participar? Perde o primeiro semestre?” (P23C1).
- “Há resistência docente para novas propostas e novos fazeres” (P23C3).
- “Muitas dificuldades de horários extraclasse por parte dos alunos. Dificuldades de horário extraclasse por parte dos docentes. Dificuldades de recursos financeiros para a execução de projetos” (P34C3).
- “Ações de pesquisa e extensão hoje estão desvinculadas do ensino” (P11C1).
- “Como emitir opinião ou propor ações? Assunto muito novo” (P6C2).
- “Como atender e conciliar as demandas sociais e públicas com os objetivos do curso e das disciplinas” (P116C2).
- “ENADE é o foco dos cursos” (P120C2).
- “Experiências de descontinuidade do processo professor/aluno/comunidade” (P12C5).

¹⁵³ Preparação para concursos públicos, provas de residências, exames da OAB, prova de suficiência do CFC também foram elencados.

“A ULBRA não precisa aderir à curricularização, dados os impactos na competitividade de nossos cursos. Poucas instituições que aderiram à proposta” (P45C10).

“Aumento inviável das horas de extensão para os docentes, já que o desenvolvimento do trabalho discente vai carecer de maior e rigorosa supervisão” (P25C9).

“O professor deixará de receber carga horária para a realização dos projetos de extensão nos moldes dos editais atuais???” (P40C10).

“Concepção da direção do *campus* é avessa a 100% do que foi dito hoje: extensão-pesquisa-ensino-gestão indissociáveis” (P11C3)

“Preocupo-me com a forma em que o professor irá monitorar, digo, orientar suas atividades. Em que horário? Quantos alunos? Não está claro! (P23C1)

“Realização das atividades sem a presença do professor?” (P71C2)

“Formação de feudos, inviabilizando a inter-pluri-disciplinaridade” (P149C2)

“(Des)motivação do aluno e professores para a extensão” (P17, C9).

“E os conteúdos?” (P49, C2).

“Por que vocês não definem o que e como é para ser feito? Elaboram uma normatização/resolução e pronto! (P75, C2)

“É preciso que as coordenações (acadêmicas) compreendam propostas diferenciadas de trabalho para não termos problemas” (P8, C8).

“Diante do que ouvi, constato que me falta conhecimento de como fazer, e, portanto, por onde começar” (P4, C3).

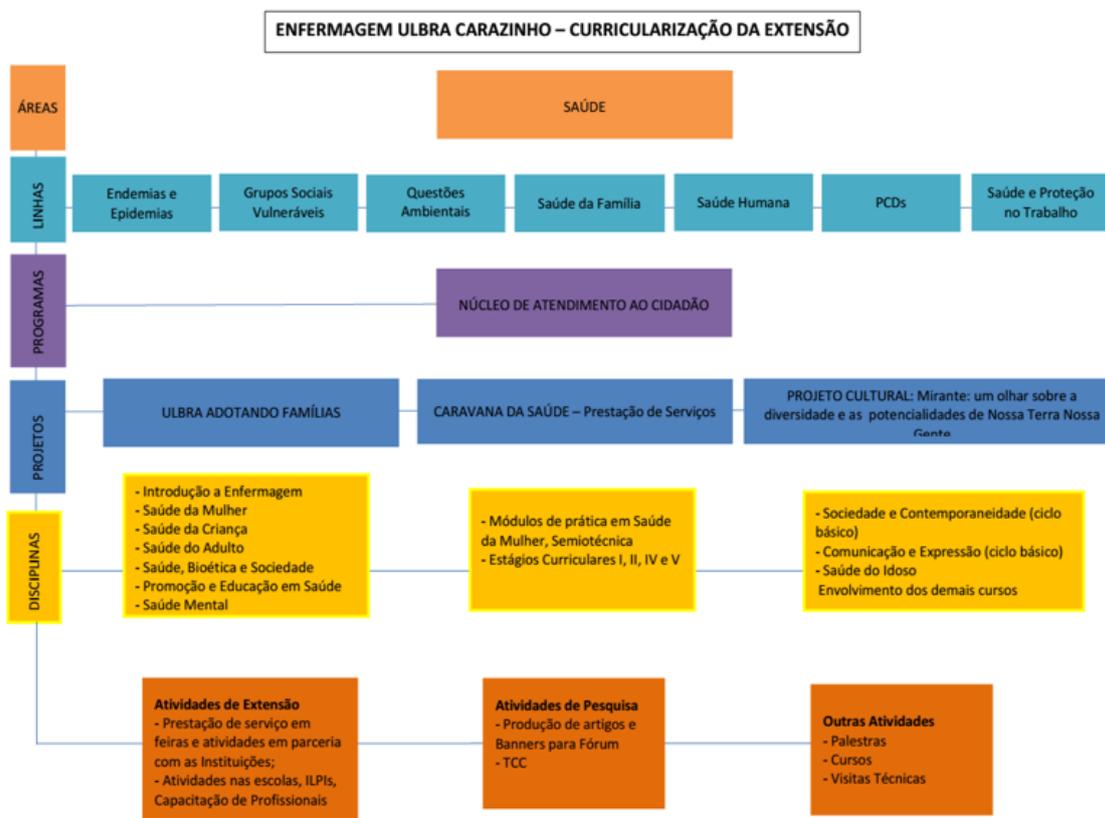
“Fiquei cansada só de ouvir!” (P30, C2).

Em Carazinho, no dia do “fórum devolutivo”, discutimos a caminhada realizada 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 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. Ao discutirmos sobre os limites e condicionantes da integração das disciplinas de estágios aos programas de extensão, concluímos pela sua exclusão da proposta dadas as normativas do Conselho de Enfermagem (esta definição tornou-se universal). Todos os demais cursos de Carazinho adotaram o mesmo padrão de apresentação, sintetizando o caminho percorrido para a

elaboração da proposta, os participantes do grupo de trabalho, o diagnóstico da extensão no curso, parceiros/demandas, instrumentos/indicadores de avaliação.

Figura 6 - Proposta de Curricularização da Extensão – Curso de Enfermagem



Fonte: NDE curso de enfermagem ULBRA Carazinho, 2016.

A partir da experiência de Carazinho, estruturei um roteiro simplificado para subsidiar o mapeamento em Canoas (a segunda unidade selecionada para a amostragem):

- Descrição da prática extensionista (atividade proposta/realizada, modalidade de extensão, objetivos acadêmicos, vinculação ou não com o currículo);
- Relação universidade-comunidade identificada (objetivos/demandas comunitários; articulação com as políticas públicas, integração/inserção ao mercado/prática profissional; parceiros);
- Articulação extensão-pesquisa-ensino (identificar as linhas de extensão e de pesquisa relacionadas à prática descrita);
- Interdisciplinaridade (conexão entre áreas de conhecimento/formação);

- (e) Formação Discente (identificar os componentes curriculares, competências, habilidades, atitudes – perfil profissiográfico).

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, diferentemente de Carazinho, foram realizadas reuniões específicas com cada um dos NDEs, professores extensionistas e respectivas coordenações dos cursos referidos.

Em ambos os *campi*, após as apresentações do trabalho realizado pelos 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, propunha 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 transversais¹⁵⁴.

Foram momentos de inestimável aprendizado coletivo em que delimitávamos públicos e entidades com quem deveríamos dialogar para a construção de programas. A relação disciplinas/docentes com “perfil extensionista” (registro da preocupação com colegas que não “se adaptariam” a essa proposta) também era abordada, apesar de trabalharmos com a perspectiva de planejarmos os programas a partir de problemas concretos, competências, abordagens temáticas, conteúdos, objetivos, 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

¹⁵⁴ 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.

discente. A partir da diversidade de exemplos, apresento nas falas compiladas a seguir o leque de possibilidades apresentado por essa amostra de cursos¹⁵⁵:

“Devemos trazer as experiências profissionais de nossos alunos para o centro do processo educativo e dos PEIs” (G4C1).

“É oportuno estabelecermos canais de relacionamento com entidades/organizações para o cadastramento de *cases* concretos a serem problematizados em sala de aula” (G1C2).

“Alinharmos os programas de extensão às políticas/gestão pública e trabalharmos na avaliação de políticas/impactos” (G1C1).

“Identificarmos entidades que possam receber nossos alunos à noite em atividades externas integrantes dos PEIs (instituições asilares, casas de passagem, hospitais, unidades de pronto atendimento, escolas, entidades do terceiro setor, movimentos sociais, empresas, ONGs, entidades governamentais etc.)” (G2C1).

“Mapearmos entidades que possam vir à universidade dialogar e/ou que já dialogam com nossos diferentes núcleos, observatórios, incubadoras, clínicas” (D1C1).

“Estabelecermos canais de comunicação para o registro de demandas de entidades/organizações interessadas em se integrarem ao nosso trabalho” (G8C1).

“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” (D24C2).

“Utilizarmos relatórios de estágios, de TCCs como subsídios/diagnóstico para o desenvolvimento das atividades dos PEIs” (G7C1).

“Oportunidade de ampliarmos a relação prática-teoria-prática” (G9C1).

A análise dos materiais/apresentações demonstrava que o delineamento sugerido para os programas de extensão contemplava disciplinas organicamente inter-relacionadas, (formando um todo unitário) que possibilitassem um ciclo de apreensão da realidade, a sua problematização, a busca de soluções/planejamento de ações e a execução das ações previstas. Um primeiro consenso sinalizava a viabilidade de programas de extensão interdisciplinares, orientados por linhas de extensão – aderentes ao perfil profissiográfico dos cursos¹⁵⁶ e aos contextos territoriais, correlacionadas a eixos de pesquisa, compostos de disciplinas-projetos¹⁵⁷ e por outras atividades extensionistas (eventos, cursos, prestação de serviços, publicações, etc). Amadurecia-se, ainda, a adesão metodológica da pesquisa-ação, com vistas a efetivar a indissociabilidade amplamente professada.

¹⁵⁵ Como a amostra envolveu dois *campi*, utilizarei a identificação C1 e C2, e, quando se referir a gestores, Gx, considerando o mesmo critério dos docentes nas etapas anteriores.

¹⁵⁶ Definidas pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs).

¹⁵⁷ Exceto disciplinas de estágio, dadas as especificidades do marco regulatório e os condicionantes dos conselhos profissionais.

Nessa perspectiva, o programa de extensão toma 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).

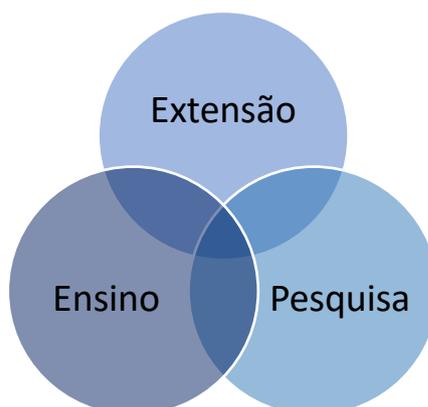
Contudo, muitos foram os enfrentamentos das proposições de mera disciplinarização da extensão ou do rateio de atividades extensionistas aleatoriamente no percurso curricular. Nessas situações, retomava as diretrizes do processo: indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino, interdisciplinaridade e interprofissionalidade; interação dialógica intra e interinstitucional, identidade confessional da instituição e compromisso comunitário, e discutia as potencialidades a partir da releitura da Política Nacional de Extensão, em especial do trecho:

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).

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 socialização 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 transforma¹⁵⁸” (BRUNO, 2014, p.11). O aluno assume, por conseguinte, uma posição epistemológica de produtor de conhecimento coerente com a práxis freiriana. A Figura 7, que segue, sintetiza a proposição em pauta.

¹⁵⁸ 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.*

Figura 7 - Interseccionalidade das Dimensões Acadêmicas: Extensão-Pesquisa-Ensino



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Sob essas definições, projetava uma metodologia de trabalho que se “enraizasse” na proposta de formação dos cursos (superando o risco de mera creditação de atividades extensionistas). Defendia a extensão como princípio e processo de aprendizagem, e a delimitação dos programas de extensão precisava ser fidedigna a esse conceito. Ainda, era preciso considerar o perfil de nosso aluno trabalhador, motivo pelo qual a “base” dos programas de extensão foram as disciplinas dos cursos como trajetórias de integralização extensionista. Trabalhamos o conceito de interdisciplinariedade a partir da definição de programas compostos por, no mínimo, duas disciplinas-projeto e o conceito de interprofissionalidade, a partir da potencialidade de trabalharmos programas comuns por áreas de conhecimento (a partir de disciplinas comuns).

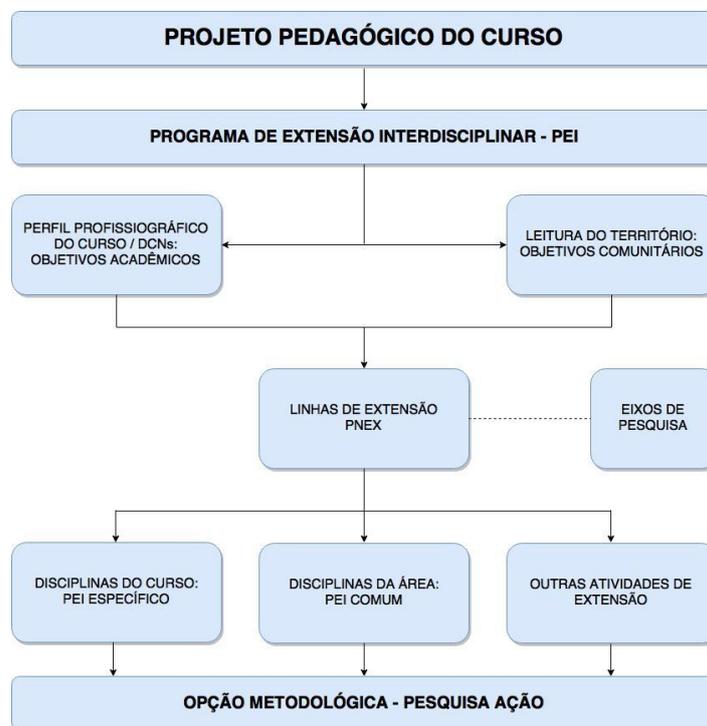
A discussão do processo avaliativo das potenciais “disciplinas extensionistas”, integrantes dos programas de extensão interdisciplinares, configurava-se como uma heresia para os docentes (principalmente para os extensionistas), exigindo a revisão de estratégias pedagógicas e de instrumentos avaliativos¹⁵⁹. Para dirimir as tensões, discutíamos sobre instrumentos avaliativos envolvendo mapas conceituais e situacionais, relatórios de estudos de caso, *portfólios/webfólios*, seminários

¹⁵⁹ 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.

integradores, ensaios, elaboração de projetos, entre outros. Gradativamente delineávamos possibilidades, e depúnhamos juízos pré-concebidos¹⁶⁰.

A Figura 8, a seguir, resume o delineamento dos programas de extensão interdisciplinares resultante das discussões realizadas em 2015-2016 nas diferentes etapas de curricularização da extensão.

Figura 8 - Concepção do Programa de Extensão Interdisciplinar – PEI



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

Operacionalmente, as etapas da curricularização deliberadas na Resolução CONSUN n.º 48/2016 (ULBRA, 2016d) foram as seguintes:

¹⁶⁰ 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 de curricularização (como ficaram conhecidas as integrantes dos Programas de Extensão Interdisciplinares – PEIs). Além da pré-definição de um rol de instrumentos avaliativos diferenciados (não inclui a possibilidade de provas objetivas ou discursivas) nas avaliações parciais e avaliação semestral, não há exame nessas disciplinas dado o caráter processual da avaliação. Isso constituiu um outro tensionamento com os docentes, já que a eliminação de “provas” (objetivas e discursivas) do elenco de instrumentos avaliativos sugeridos para essas disciplinas foi interpretado por ausência ou insuficiência de avaliação. “Nossos alunos não farão provas?”. Como se prepararão para o ENADE, para residências, para concursos, para exames de suficiência?”. Pouco a pouco esboçávamos os programas, planejávamos as disciplinas e seu processo avaliativo e, em geral, ficava evidente que a complexidade do processo avaliativo era maior.

- (a) Estudo-diagnóstico das regiões do entorno da ULBRA, a que designamos “leitura de território”, para identificação de problemas concretos aderentes à proposta de formação dos cursos;
- (b) Pré-definição de linhas de extensão que constituirão o marco orientador dos programas de extensão, articuladas ao perfil profissiográfico, ao diagnóstico territorial, bem como aos eixos da pesquisa;
- (c) Delineamento dos objetivos acadêmicos dos programas, relacionados às competências dos cursos e perfil de formação;
- (d) Delimitação de objetivos comunitários exequíveis, 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 (e comum) das linhas de extensão e do planejamento dos referidos programas;
- (f) Indicação das disciplinas 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 comuns por área do conhecimento;
- (i) Planejamento e sistematização de programas de extensão por grupos de trabalho constituídos por coordenadores acadêmicos, de extensão, de cursos, NDEs, docentes, representantes discentes e da comunidade;
- (j) Adoção de categorização específica das disciplinas de curricularização com vistas ao gerenciamento acadêmico compartilhado (coordenações acadêmicas, de extensão e de cursos);
- (k) Incorporação da curricularização da extensão no projeto pedagógico do curso, explicitando a articulação extensão-pesquisa-ensino prevista por intermédio dos PEIs;
- (l) Readequação do SISDEX para o registro/evidenciação dos programas de extensão;
- (m) Definição de fluxos e rotinas operacionais.

Cabe ressaltar que, no 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 referidos cursos passam por reanálise, desconstrução e reconstrução observadas as competências de suas diretrizes curriculares. Essa proposição é o fundamento do repensar os componentes curriculares/conteúdos, processo que viabilizou a estruturação dos PEIs de forma orgânica, depondo-se os limites disciplinares.

Partimos das linhas de extensão pré-definidas e delimitamos os objetivos acadêmicos e comunitários dos programas de extensão. Nessa orientação, as abordagens temáticas das disciplinas foram rediscutidas e, na sequência, a metodologia e trabalho e de avaliação, assim como o esboço do cronograma de ações. Uma preocupação sempre presente nos diferentes fóruns de discussão¹⁶¹ foi a intersecção entre as disciplinas-projeto integrantes dos PEIs (que na verdade passaram a ser vistas como fases de integralização de um programa “uno”, com a conseqüente deposição de suas “fronteiras” a partir de “entregas parciais” que subsidiam as etapas subseqüentes) e o trabalho coletivo dos professores envolvidos.

A interdependência entre as disciplinas impactou na definição de pré-requisitos¹⁶², na definição conjunta dos instrumentos avaliativos e no estabelecimento de níveis de complexificação das abordagens temáticas e de conteúdos. A lógica de desenvolvimento dos programas parte do sistêmico para o específico em inter-relações permanentes, rompendo com a organização disciplinar e curricular vigente. Nesse sentido, registro que tivemos muitos tensionamentos com docentes que não aceitaram essa postura quer pelos impactos no conteúdo programático da “sua” disciplina, quer pela mudança na dinâmica metodológica e avaliativa¹⁶³.

¹⁶¹ Realizados ora em conjunto com todos os cursos da área, ora por grupos de cursos, ora por cursos homônimos, ora individualmente em um cronograma definido pela PROAC, associado a um intenso trabalho de acompanhamento por mim liderado, com a relatoria designada pela PROAC (composta por quatro coordenações acadêmicas) com as coordenações de extensão.

¹⁶² Por exemplo, o PEI comum da área da saúde exige que se curse Epidemiologia e Bioestatística, na sequência Políticas Públicas, para, depois, a disciplina de Práticas Multidisciplinares de Educação em Saúde. Envolvendo acadêmicos de todos os cursos da saúde, as turmas mistas trabalharão conjuntamente, com vistas a experienciar a atuação multiprofissional, a inserção no Sistema Único de Saúde e na comunidade.

¹⁶³ Com os PEIs, estabelecemos um processo de seleção docente, via edital, para as disciplinas que o compõem.

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 de discussão epistemológica e na sistematização metodológica na ULBRA. Justificava-se esta vigília considerando-se as tensões envolvidas, oriundas das evidentes disputas de poder e territorialidades administrativas. Conforme anteciparam os autores:

A subordinação das funções acadêmicas às políticas de gestão é evidenciada na defesa de rateios matemáticos, arranjos e combinações do currículo (atividades semipresenciais, disciplinas específicas, horas complementares etc), desnudando a disputa de “territórios curriculares”, em detrimento da efetivação das políticas acadêmicas coerentes com a retórica dos documentos institucionais (*On-line*).

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 fontes de financiamento) e político-pedagógicos (formação docente, rediscussão da proposta/ estrutura pedagógica dos cursos¹⁶⁴, nova proposição do processo avaliativo).

O respaldo político-institucional da Reitoria foi decisivo, sua legitimidade deu-se a partir da ampla participação docente descrita e sua legitimação no Conselho Universitário. Contudo, há um longo caminho a trilhar para a efetividade da proposição da indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino, 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. Vencer os entraves e obstáculos amplamente discutidos e oportunizar os aspectos instrumentais relacionados perpassa pela identificação dos sinalizadores apreendidos no processo de implantação da política extensionista na ULBRA que demonstrem a viabilidade da tríade extensão-pesquisa-ensino como expressão e fundamento de uma universidade transformadora, conforme consta na Resolução CONSUN 49/2016:

¹⁶⁴ Aqui uma intersecção com outro projeto institucional “Reestruturação Curricular por Eixos”.

[...] 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-problema 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 reconstutivo de um currículo orientado pela aprendizagem (não pelo ensino) é coerente com a reinvenção da ciência a partir do paradigma educacional emergente (discutido no capítulo 3) 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, conforme abordarei no capítulo seguinte.



Ressignificando o eixo pedagógico sob a perspectiva de pedagogias plurais.

7 TRÍADE EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO: 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 ULBRA advém de seus documentos institucionais e do compromisso com uma educação integral¹⁶⁵ que contempla a formação profissional e social, sustentada pela indissociabilidade entre a Extensão, a Pesquisa e o Ensino como princípio para aprendizagens significativas e transformadoras¹⁶⁶.

Contudo, para a materialização de sua concepção educacional, a instituição depara-se com desafios comuns às universidades brasileiras: (a) desarticulação ensino, pesquisa e extensão; (b) segregação entre universidade-sociedade; (c) hierarquização das estruturas organizacionais com conseqüente reflexo nas dimensões acadêmicas, na organização curricular e nos rateios orçamentários; (d) subordinação à lógica economicista de máximo rendimento e menor inversão¹⁶⁷ 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.

Apoiada nos referenciais estudados, entendo que 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 matrícula do estrato populacional de 18 a 24 anos atinge 18,1% (IBGE/PNAD, 2015), aquém da

¹⁶⁵ 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).

¹⁶⁶ Anunciado na política acadêmica constante no PDI 2017-2022 (ULBRA, 2016a), conforme veremos a seguir.

¹⁶⁷ Binômio custo-benefício presente no Acordo MEC-USAID *apud* Silva (2014).

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 no que se refere a acesso, equidade e permanência.

“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 apresentados por Dias *apud* Speller (2012, p. 54), visto que, transcorridos 56 (cinquenta e seis) anos da Declaração da Bahia (BRASIL, 1994)¹⁶⁸, 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; descumpra 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, pois, do universo de 8.027.297 acadêmicos, 75,7% estão matriculados em instituições privadas¹⁶⁹ (IBGE/PNAD, 2015).

Nessa conjuntura, Ferreira (2009) aponta para uma terceira onda reformista¹⁷⁰ 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

¹⁶⁸ Proposta-síntese do I Seminário Nacional da Reforma Universitária promovido pela UNE em 1961.

¹⁶⁹ FIES e PROUNI como políticas públicas que propõem o acesso ao ensino superior privado pelas camadas populares, com o objetivo de promover a democratização nesse nível de ensino diante da insuficiência de vagas públicas.

¹⁷⁰ 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 apresentadas.

modalidades da educação em rede, da educação virtual (Grifos do autor) (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 universidades 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, homogeneização 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 [...].

O Projeto de Lei 7.200/2006 – Lei da Reforma da Educação Superior – em trâmite há doze anos no Congresso Nacional, apesar da influência do Processo de Bolonha e do modelo estadunidense de ensino superior (presente na Lei 5.540/68), propõe um modelo de educação coerente com as diretrizes do Plano Nacional de Educação vigente (BRASIL, Lei 13.005, 2014), ratificando, em seus Art. 4.º e 14, a função social da universidade e a autonomia universitária para definição de seu projeto acadêmico, científico e de desenvolvimento institucional, respectivamente. Neste ínterim, entretanto, observam-se expedientes voltados à massificação da educação a distância no país, como a regulamentação do Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, justificada pela necessidade de universalização de acesso ao ensino superior em atendimento à meta 12 do PNE¹⁷¹.

¹⁷¹ Contudo, dados divulgados pela pesquisa TIC Domicílios 2015 (CETIC, 2016) apontam que 49% dos domicílios brasileiros ainda não têm acesso à internet, e 50% não possuem computador, configurando uma iniciativa de “inclusão excludente” que alija as classes C, D e E.

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 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 ULBRA, como as demais instituições de educação superior¹⁷², encontra-se diante da Esfinge, e precisa inovar sua proposta educacional para não ser devorada, pois subverter-se em engrenagem também significa capitular.

7.1 OS ALICERCES DA RECONFIGURAÇÃO DA TRIÁDE EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO

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 ciência¹⁷³ como forma hegemônica do conhecimento válido e verdadeiro e o reconhecimento que a universidade vigente, alicerçada na racionalidade instrumental vem sendo estrangida, pressionada, colocada sob tensão pelo paradigma emergente, baseado na reflexividade crítica, na interdisciplinaridade, na ruptura ou na implosão das fronteiras que separam a extensão, a pesquisa e o ensino.

Consiste, efetivamente, em repensar a ciência à luz da experiência, sob a perspectiva de pautas socialmente relevantes e de novas lógicas de aprender, a partir do protagonismo discente, do diálogo de saberes e da ressignificação da educação como um ato político-emancipatório. Requer, conseqüentemente, 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, que “[...] a aprendizagem para a construção de um sujeito emancipado precisa manter a unidade dialética consciência e mundo, subjetividade e

¹⁷² Refiro-me especialmente às confessionais e comunitárias, pela sua história e compromisso com a qualidade da educação superior.

¹⁷³ Aqui refiro-me ao legado da ciência Moderna.

objetividade, teoria e prática” (STRECK, 2010, p. 329). Sob essa óptica, em minhas reflexões introdutórias, esboço a intencionalidade de uma construção pedagógica do “inédito-viável” (FREIRE, 1987, p. 111) orientado pela tríade extensão-pesquisa-ensino. Inédito-viável como acepção freireana definida por Ana Maria Araújo Freire é:

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 tecitura artesalmente alinhavada a muitas mãos durante todo o processo de pesquisa-ação-formação que nos permitiu resgatar o legado extensionista da ULBRA, gerar aprendizagens coletivas a partir da reflexão sobre nossas vivências, tensionar o modelo de universidade desenvolvimentista, sonhar coletiva e utopicamente, e construir parte das fundações¹⁷⁴ 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 dela). Nesse sentido, minha utopia de universidade fundamenta-se na mudança epistemológica do modo de conhecer, apoiando-se em uma sinergia pedagógica humanizada e humanizante. Utopia concebida sob a perspectiva freireana, como sinônimo de esperança, esperança crítica e transformadora (FREITAS, 2008). Esperança de construir uma universidade territorializada, que estabeleça rotas conectivas entre seu *campus* apartado – 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.

¹⁷⁴ Refiro-me às bases da edificação de uma política acadêmica.

Esperança de construir uma universidade que se aventure¹⁷⁵ 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. Ao invés 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 multissetoriais que superem os compartimentos estanques e questionem o modelo neoliberal e tecnológico do conhecimento¹⁷⁶.

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 delinea 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.

¹⁷⁵ Alusão à obra “A aventura da universidade” (BUARQUE, 1994).

¹⁷⁶ 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 compartimentos estancos y cuestionen el modelo neoliberal y tecnocrático del conocimiento.*

- 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 necessários 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 resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflituosas 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, 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 inacabados¹⁷⁷; 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

¹⁷⁷ É a consciência de inacabamento que retroalimenta a utopia.

lógica da empregabilidade; que privilegiem a vocação ontológica dos seres humanos sob a óptica de sua humanização e libertação, que formem para a vida (FREIRE, 1987; MORIN; DÍAZ, 2016).

É preciso 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; 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 com o meio. Tal abordagem delinea 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.

Dentre os fundamentos da teoria dos sistemas, destaco os estudos de Maturana e Varela (2001), Bachelard (2004), Prigogine (2011), Arroyo (2014) e Morin (2015), que foram objeto de minha imersão teórica inicial, especialmente descrita no capítulo 3, e a partir dos quais sintetizo os princípios dessa teoria:

- a) Complexidade: aspiração ao conhecimento multidimensional, não fragmentado, não compartimentalizado, não redutor. Conhecimento que considere a instabilidade, o desequilíbrio, o dinamismo, a desordem, a imprecisão, a incerteza;
- b) Diversidade: reconhecimento dos “outros”; dos valores e saberes, das culturas e identidades, das cosmovisões e dos modos de pensar e de produzir conhecimentos que fazem parte da formação de nossas sociedades;
- c) Auto-organização, autoexperimentação e ação: concepção de que inexistem mundo externo objetivo independentemente da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo¹⁷⁸;

¹⁷⁸ Segundo Maturana e Varela (1990) *apud* Pellanda (2009, p. 16) “Viver é conhecer”.

- d) Cooperação: teias, redes, comunidades de aprendizagem; ambientes solidários que considerem as relações intersubjetivas, a interatividade e a interconexão.

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 disciplinares¹⁷⁹ e incorporam problemas/contextos reais ao processo de aprendizagem. Diferentemente 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.

7.2 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-reitorias¹⁸⁰ 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-

¹⁷⁹ O que não quer dizer que não haja o reconhecimento de “questões” disciplinares.

¹⁸⁰ 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.

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 a 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.

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 acadêmica¹⁸¹, ampliando-se as direções e as 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

¹⁸¹ 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).

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, conforme sintetiza Freire (1979, p. 114):

[...] através da conscientização que o homem assume o papel de sujeito e o seu compromisso histórico num processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si próprio. Tal processo exige ação-reflexão em movimento permanente de superação da posição ingênua frente à realidade, aquela que ocorre na forma espontânea de aproximação do mundo. Exige a assunção de uma posição crítica [...].

Do ponto de vista formal, pode-se considerar que essas etapas foram tranquilas, porque estavam ancoradas no Estatuto e avalizadas pela AELBRA. 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-graduação *stricto sensu*; segmentação da extensão: extensão e assuntos comunitários¹⁸²).

Acredito que o processo da consolidação da integração acadêmica aconteceu a partir desse exercício de gestão corresponsável e da construção coletiva do novo PDI 2017-2022 (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).

¹⁸² 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, Diretoria de Extensão e Diretoria de Assuntos Comunitários.

As discussões do PDI aconteceram no ano de 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; Acessibilidade; 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 em que integrei a Comissão de Revisão do PDI, coordenei o grupo 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 GT Integração extensão-pesquisa-ensino 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 ressignificação da extensão e pela compreensão da opção política a que a ULBRA se propunha, ao reorientar seu eixo pedagógico e efetivar a indissociabilidade (tendo por alicerce a 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 colegas¹⁸³ com 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 e da equidade das dimensões acadêmicas. 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 com as intermediações, ainda era evidente o embaraço em relação ao “*status* da extensão”¹⁸⁴ e em relação à “pesquisa-ação”, sempre que anunciada como estratégia de articulação extensão e pesquisa, dado seu descrédito como metodologia de pesquisa, e por não gozar de notoriedade e/ou de legitimação dentre os docentes pesquisadores¹⁸⁵. A desconstrução do paradigma moderno e da cultura disciplinar em que

¹⁸³ Pesquisadores principalmente.

¹⁸⁴ Um questionamento reiterado era se a pesquisa estaria “subordinada” à extensão. Nas falas interpreto a referência à pesquisa do pós-graduação, visto que a iniciação científica, essência do alinhamento com a extensão e o ensino na graduação, gozava de incipiente pré-definição de linhas/grupos que articulassem graduação e pós-graduação ou pesquisa-ensino.

¹⁸⁵ A pesquisa-ação não consiste na única opção para o desenvolvimento dessa articulação, mas foi a opção da ULBRA. No caminhar de implementação de processos investigativos ligadas ao contexto histórico, certamente serão inseridas outras metodologias que possam, quiçá, atingir o mesmo objetivo.

fomos formados (e cujos princípios epistemológicos e metodológicos positivistas nos marcou a todos) justifica seu estranhamento/embaraço, e faz parte do aprendizado organizacional necessário à viabilização da tríade extensão-pesquisa-ensino, exigindo um diálogo permanente e a promoção de espaços de troca de experiências que possibilitem a transposição de fronteiras existentes.

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, a saber:

- **extensão** enquanto vínculo dialógico universidade-sociedade, lócus 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, não sem tensões e/ou contradições que ainda podem se revelar na implantação do processo, mas, que, de qualquer forma, se desenhou 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 extensão que, por acumularem funções nos campi, evidenciaram maior propriedade para fundamentar as discussões acerca da potencial indissociabilidade; ao árduo trabalho da equipe da extensão na construção da política institucional desde 2010.

A seguir apresento trechos extraídos da consulta pública PDI 2017-2022 – segmento docentes – em resposta à questão: “Políticas de Extensão-Pesquisa-Ensino (destacar ações que precisam ser aperfeiçoadas, bem como orientem processos de qualificação da temática)”.

Em relação ao sentido de extensão, é evidente a evolução (em relação ao início do trabalho em 2010) de sua compreensão acadêmica, como processo/metodologia de aprendizagem, conforme registram os docentes:

“Preparar o educando para entender e intervir adequadamente na sociedade em que vive, buscando formar cidadãos com um olhar integral de sua área de atuação, com pensamento global em suas ações e elevados padrões éticos”.

“Atividade extensionista como campo de aperfeiçoamento para os acadêmicos”.

“Promover projetos de extensão que propiciem a melhoria da qualidade da educação, a preservação e sustentabilidade do meio ambiente, a promoção da saúde e a qualidade de vida, a abertura de espaços para atendimento às minorias, a promoção de atividades de desenvolvimento cultural, o empenho

na formação de mão de obra qualificada e a capacitação de gestores de políticas públicas”.

“Precisam ser mantidos os projetos de extensão pois eles auxiliam muito no aprendizado dos alunos e também promovem a inclusão social”.

“Incorporar a extensão como atividade rotineira do discente”.

No tocante ao sentido social da prática extensionista, sugerem os docentes uma maior integração com a comunidade:

“Desenvolver ações permanentes de modo que um segmento maior da comunidade da região possa usufruir, em todos os campos e níveis do saber, dos benefícios das atividades realizadas”.

“Melhorar a integração Universidade/Comunidade, tanto para fins sociais como trabalhar em conjunto com as necessidades das empresas da região”.

“As ações de extensão devem buscar uma relação social de impacto, estabelecendo uma articulação entre universidade e outros setores da sociedade”.

“Busca na cidade e região, (de outras ou mais) entidades, a fim de firmar contratos para realização de atividades de extensão”.

“Implantação de incubadora tecnológica para fomento à extensão”.

“As políticas de extensão e de pesquisa devem estar alinhadas com as necessidades locais”.

“Fortalecer os espaços criados nos projetos de extensão para um envolvimento maior dos beneficiados (público-alvo) na reelaboração das metodologias de serviços prestados”.

Aspectos operacionais para viabilizar/fortalecer a extensão nos *campi* voltam a ser abordados, além do necessário incremento na carga horária docente e investimentos em infraestrutura. Sugerem os docentes:

“Dar maior visibilidade ao trabalho realizado na extensão”.

“Extensão: melhorar/simplificar/desburocratizar os processos”.

“Promover a inserção de pós-graduandos em atividades e projetos extensionistas desenvolvidos na IES”.

“As linhas de pesquisa e de extensão devem ficar claras para todos os cursos”.

“Trabalhar linhas prioritárias de extensão com práticas multidisciplinares de intervenção em problemas concretos”.

“Fortalecer a extensão com os acadêmicos por meio da integração das atividades de ensino aos programas de extensão”.

“Integrar os projetos de extensão pré-existentes às disciplinas do curso, envolvendo um maior número de alunos”.

“Promover a capacitação e o incentivo dos professores para a prática da extensão”.

“Aperfeiçoar os processos da pesquisa e da extensão, hoje os professores não são estimulados a trabalhar nessas áreas”.

“Criação de um comitê para avaliação dos projetos (pesquisa e extensão) com critérios bem definidos para toda a comunidade acadêmica”.

“As políticas de extensão, pesquisa e ensino devem ser trabalhadas mais profundamente, observando a realidade dos alunos, principalmente na

modalidade EAD (utilizando conhecimentos da comunicação, informática e pedagogia de forma integrada)”.

“Implementar núcleos que possam aproximar pesquisa-extensão-ensino” intra e extra *campus*”.

Repetem-se demandas elencadas na dinâmica da sinaleira, ao mesmo tempo em que se observam reflexões acerca da articulação extensão-pesquisa-ensino:

“As atividades acadêmicas devem ser indissociáveis nas três dimensões: ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a formação de um cidadão, imbuído de valores éticos, que, com sua competência técnica, atue positivamente no contexto social”.

“Projetos de extensão promoverão pesquisas que terão como resultado o desenvolvimento do conhecimento”.

“Compartilhar informações dos projetos de extensão de forma que sejam visualizadas as pesquisas que geram extensão e os projetos extensionistas que geram pesquisa”.

“O ensino é a base de sustentação de nossa instituição, deve estar alicerçado em extensão e pesquisa. Os três devem andar em conjunto, permeando os eixos de formação em cada etapa da graduação”.

“A curricularização da extensão será uma forma dessa implantação (articulação extensão-pesquisa-ensino). Além disso a pesquisa envolvendo comunidades que necessitam de alguma demanda”.

Extensão na pesquisa, pesquisa na extensão, pesquisa e extensão no ensino. Observa-se a paulatina deposição de muros e o desvelar das potencialidades de integração na fala dos docentes:

“As esferas de ensino, pesquisa e extensão precisam estar melhor (*sic*) integradas em sala de aula e fora dela para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Hoje a extensão e a pesquisa têm sido pensadas fora da sala de aula com projetos mais individuais do que articulados”.

“As políticas de pesquisa, extensão e ensino devem ser realizadas no âmbito de cada curso e de forma equânime entre os *campi*”.

“Promover adequações nos PPCs de forma a integrar as atividades de extensão e pesquisa no delineamento da matriz curricular, metodologias e avaliações”.

“Fomentar a extensão, pesquisa e ensino a partir de infraestrutura adequada, vínculo com outras instituições, investimento em carga horária docente e bolsas discentes”.

“Cada curso deve apresentar temáticas com suas consequentes demandas e relevância social e projetar as áreas de extensão, pesquisa e ensino”.

“Que os resultados das atividades de extensão e de pesquisa sejam discutidos pelo ensino, retroalimentando-o”.

“Os docentes devem ser motivados a criar projetos de extensão vinculados à sua área de atuação, a partir de linhas de pesquisa”.

“As políticas de extensão e de pesquisa devem estar alinhadas com os propósitos da graduação e vice-versa”.

Dos 217 (duzentos e dezessete) registros docentes da consulta pública virtual, 33% referiram-se especificamente à extensão, e 16% abordaram a articulação extensão-pesquisa-ensino¹⁸⁶. Cabe ressaltar que as manifestações/solicitações mais frequentes dos docentes em relação à pesquisa foram: (a) descentralização do Comitê de Ética/subcomitês nos *campi*; (b) regulamentação da pesquisa/iniciação científica atendendo às especificidades dos cursos de graduação¹⁸⁷; (c) alinhamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso a linhas/grupos de pesquisa¹⁸⁸; (d) maior estímulo à produção científica (carga horária, bolsas de iniciação científica, formação docente em pesquisa e infraestrutura); (e) criação de redes de pesquisa entre os *campi* da ULBRA; (f) fomento à pesquisa aplicada para aprimoramento dos cursos de graduação.

Os insumos dos grupos de trabalho, a análise desses registros e das manifestações nos seminários regionais subsidiaram a escrita sintética das políticas acadêmicas¹⁸⁹:

7.3 POLÍTICA DE EXTENSÃO, PESQUISA E ENSINO

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

¹⁸⁶ Outros 27% abordaram questões específicas da pesquisa e os 24% restantes, de ensino de graduação e pós-graduação, além de questões relacionadas à gestão administrativa.

¹⁸⁷ Principalmente aqueles que não têm Programas de Pós-Graduação.

¹⁸⁸ Trabalho em curso desde 2016, pela Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

¹⁸⁹ Assim como contribuíram para o esboço da Resolução CONSUN n.º 48 (ULBRA, 2016c) que normatiza a Curricularização da Extensão na ULBRA conforme apresentado no Capítulo 6, e para a definição de metas e estratégias para a o PDI 2017-2022.

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, pessoal e profissional, tendo por diretrizes: impacto e transformação social, indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, interação dialógica, impacto na formação discente¹⁹⁰.

Em referência à articulação extensão-pesquisa-ensino, a curricularização de programas e projetos de extensão foi o caminho adotado para sua implementação por intermédio de Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs), conforme anunciado no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2017-2022 (ULBRA, 2017a, 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 pilares¹⁹¹ a reorientação do eixo pedagógico. A curricularização 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

¹⁹⁰ Diretrizes aderentes à Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012).

¹⁹¹ Os outros pilares são: Organização Curricular por Eixos, Educação Continuada, Avaliação da Aprendizagem e Acessibilidade Universal.

longo de sua história, da evolução do lugar da extensão, de práticas assistencialistas à reorientação da lógica acadêmico-social.

7.4 SINALIZADORES DE VIABILIDADE DA TRÍADE EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (FREIRE, 1996, p. 25).

A perspectiva trabalhada nesta tese é a do inédito-viável e da articulação dos três movimentos elencados por Freitas (2017): querer, refletir e agir. Esses movimentos, respectivamente, relacionam-se à dimensão política, à clareza teórica da dimensão epistemológica e à construção coletiva da trajetória de um modelo acadêmico, a partir da superação de suas situações-limite. Considerando isso, retomo a questão-problema, que orientou o presente estudo: Quais são os sinalizadores, depreendidos do processo de implantação de uma política de extensão, na Universidade Luterana do Brasil, que demonstram a viabilidade da configuração da tríade extensão-pesquisa-ensino, como expressão e fundamento de uma universidade transformadora?

Tenho em mãos meus Diários de Campo, as tabelas-síntese da dinâmica da sinaleira, os registros literais das falas docentes, as atas de reuniões do GT Integração Extensão-Pesquisa-Ensino, os insumos da consulta pública do PDI, a versão final do PDI, as resoluções de CONSUN de Curricularização da Extensão, Reestruturação Curricular por Eixos e Avaliação da Aprendizagem, percebo a complexidade de elaboração de uma síntese, sem incorrer no risco da superficialidade da análise.

Inicialmente releio toda a escrita da tese e destaco, com cores diversas, sinais que evidenciem, em cada um dos capítulos, a viabilidade da reorientação do eixo pedagógico, ante a proposta de uma universidade alicerçada na dimensão crítico-reflexiva da aprendizagem, que exercite pedagogias que atribuam um especial protagonismo ao sujeito (aluno) como agente de mudança social. Nessa retrospectiva, retomo meus objetivos, para segmentar tais indícios no Quadro 5.

Quadro 5 - Sinalizadores de viabilidade da tríade extensão-pesquisa-ensino

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	IDENTIFICAÇÃO DOS SINALIZADORES
<p>O estudo objetiva reconhecer a tríade extensão-pesquisa-ensino, como expressão e fundamento de uma universidade transformadora, considerando o processo de implantação da política institucional de extensão na ULBRA.</p>	<p>a) Historicizar a extensão na Universidade Luterana do Brasil e identificar a concepção de ciência e perspectiva de nação presente nessa periodização;</p> <p>b) Investigar o processo de implantação da política institucional de extensão como alicerce das dimensões acadêmicas, sob a perspectiva dos docentes;</p> <p>c) Refletir sobre a configuração da tríade extensão-pesquisa-ensino, como diretriz da opção político-pedagógica pelo modelo de universidade transformadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apreensão dos sentidos e práticas da extensão, a partir da reconstituição da memória e da história da extensão da ULBRA; • Natureza/identidade institucional; • Retomada do foco educacional após 2009. • Resignificação da extensão acadêmico-social, a partir de programas e projetos de extensão; • Trabalho em rede pesquisadora-coordenações (de curso, acadêmicas, de extensão), NDEs e docentes (pesquisa-ação-formação); • Reaproximação universidade-comunidade; • Sistematização da arquitetura informacional de registros, controles, processos avaliativos; • Formação continuada em extensão; • Curricularização da extensão, a partir de Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs), integrados por disciplinas-projeto e outras ações de extensão, articuladas à pesquisa (linhas de extensão/eixos de pesquisa), de forma a possibilitar a universalização da extensão; • Definição da pesquisa-ação, como metodologia das disciplinas-projeto integrantes dos PEIs. • Integração Pró-Reitoria Acadêmica; • Opção político institucional por um modelo de universidade transformadora (alinhamento estratégico); • Definição da indissociabilidade como fundamento epistêmico; • Reestruturação curricular; • Mudança no processo avaliativo; • Consolidação das Políticas Acadêmicas no PDI 2017-2022.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Aparentemente a elaboração do quadro-síntese pode parecer simples. Ressalto, no entanto, que ela resulta de um esforço artesanal de categorização dos aspectos fundamentais para a reconfiguração proposta, sobre os quais elaborei algumas

ponderações segmentadas em sinalizadores institucionais, administrativos e acadêmicos.

7.4.1 Sinalizadores Institucionais

A partir da historização da extensão da ULBRA, foi possível diagnosticar as concepções e práticas extensionistas, bem como compreender as contradições existentes, os diferentes estágios em cada um dos *campi*, o insuficiente conhecimento docente da Política Nacional de Extensão, a marginalidade da extensão na proposta pedagógica dos cursos, seu caráter espontaneísta e ou mercadológico (direcionado a atividades eventuais autossustentáveis, preponderantemente).

A reconstituição da memória da extensão possibilitou-me, igualmente, o reconhecimento da natureza e identidade confessionais¹⁹², como elementos integrantes do processo de aprender a ser, no processo educativo, coerente com os estudos de Vasselai (2001) sobre as universidades confessionais brasileiras. A justaposição de suas duas características, universidade e luterana, vistas sob a perspectiva da ciência e da fé a serviço da promoção da ética, voltadas à valorização de todas as formas de vida, da justiça, da liberdade e da cidadania (conforme referido em seus valores básicos) denota a cultura organizacional sob a qual se apoia sua missão e projeto educacionais, conforme demonstra a Figura 9, que segue.

¹⁹² Não sou luterana e muito aprendi nessa imersão.

Figura 9 - Missão, visão, finalidade, princípios e valores da ULBRA



Fonte: ULBRA (2016a).

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

- 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;
- comprometimento com os valores nobres da humanidade numa vivência ética que se responsabiliza pelo eu e pelo outro;
- cultivo de um ambiente organizacional que evidencie o comprometimento com o outro e a vivência do amor como consequência inequívoca da fé cristã;
- busca continuada do conhecimento com respeito às diferenças, diálogo constante, postura ética e liberdade acadêmica responsável;
- partilha deste conhecimento;
- promoção da necessária e inesgotável dialética/dialógica entre ciência e fé;
- estímulo à educação formal de qualidade;
- promoção do ser humano em todas as suas potencialidades;
- valorização das diversas vocações que compõem a tessitura social e busca de constante aperfeiçoamento das mesmas;
- valorização da pluralidade cultural, entendida não como dissolução de diferenças ou relativismo ético, mas reconhecimento da riqueza presente na diversidade;

- 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 intuitiva¹⁹³, dimensão espiritual, ética, liberdade, intersubjetividade, relação dialógica e dialética entre ciência e fé, humanização, responsabilidade com a comunidade, diálogo intercultural e diversidade (uma evidente aproximação com a proposta freireana).

Conforme manifesto na Figura 9, 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.

7.4.2 Sinalizadores Administrativo-Operacionais

Da definição político-institucional de conjugar a excelência acadêmica e administrativa (visão) e o compromisso com a transformação social (finalidade), a partir de uma educação integral, advém a disrupção do modelo desenvolvimentista e a base para a proposição do modelo transformador de universidade, orientado pela tríade extensão-pesquisa-ensino.

A circularidade extensão, pesquisa e ensino atribui sentido e relevância social ao trabalho acadêmico que se coaduna com a natureza institucional (confessional e filantrópica), e não gera conflitos em relação à sustentabilidade da instituição, que opta por investir na profissionalização da gestão e na excelência acadêmica em enfrentamento à competição predatória do segmento educacional.

Nessa conjuntura, a reestruturação do organograma institucional, em 2014, com a integração da Pró-Reitoria Acadêmica constituiu, na minha avaliação, a condição primordial da inovação da proposta pedagógica. Diferentemente da experiência verificada

¹⁹³ 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.

em 2004, que não rompeu com o isolacionalismo das dimensões acadêmicas (evidenciado na fala da ex-gestora da extensão), a mudança cultural ocorreu mediante um processo de aprendizado dos gestores (diretores, coordenadores, docentes), sob a perspectiva de um projeto de universidade de autoria coletiva, o qual tem em seu PDI a síntese das aspirações coletivas, com diretrizes institucionais e políticas acadêmicas que orientarão a gestão estratégica da universidade no período 2017-2022.

A cisão acadêmica, portanto, constituiu um passo expressivo em direção à articulação concreta das dimensões acadêmicas e a reafirmação da indissociabilidade, como fundamento epistêmico da proposta educacional da ULBRA. Este é um processo em implementação que não está livre de tensões e contradições (como a própria segmentação da extensão em duas diretorias), mas que sinaliza um esforço de ‘recostura’, a partir do trabalho integrado das diretorias. Esse trabalho reflete-se na gestão coletiva de projetos institucionais¹⁹⁴, na definição de calendários comuns, no compartilhamento das equipes de trabalho. As “pontes” estão sendo construídas em nível estratégico, para que possam ser ampliadas ao tático e ao operacional.

Entendo que a singularidade da experiência investigativa em cenários tão distintos e cujo roteiro foi sendo escrito pelos próprios atores (a partir da delimitação da rede de trabalho/governança, da interlocução entre os grupos, da definição de instrumentos, cronograma de atividades, metodologia(s), trajetórias, projetos-piloto, estudos prospectivos) constitui um sinalizador determinante da exequibilidade da proposição. Mais do que uma política acadêmica, formalizamos um pacto solidário, sob a perspectiva de articulação entre conhecimento e práticas sociais, indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino e entre universidade-comunidade. Na prática, a sinergia estabelecida na delimitação de uma direção comum, a partir da construção de aprendizagens colaborativas e horizontalizadas sobre extensão, selaram o compromisso mútuo com sua efetividade.

Operacionalmente, a implementação da arquitetura informacional – Sistema de Gerenciamento da Extensão – de registros, controles internos, avaliação, governança e planejamento orçamentário do processo de implementação da política de extensão na ULBRA assinala a factibilidade da proposta (racionalização de recursos humanos, materiais e financeiros). As tecnologias de informação disponíveis impulsionaram, ainda,

¹⁹⁴ A dinâmica de discussão do PDI 2017-2022 foi um exemplo, assim como os projetos institucionais Curricularização da Extensão, Reestruturação Curricular por Eixos, Avaliação da Aprendizagem, Educação Continuada e Acessibilidade Universal.

a difusão do fazer extensionista em todas as mantidas da AELBRA, facultado o acesso a relatórios gerenciais no banco de projetos cadastrados desde 2012.

Complementarmente, podem ser mencionadas questões administrativo-operacionais que, acredito, integram sinalizadores relevantes: estabelecimento de categorização específica das disciplinas-projeto; redimensionamento do número de alunos por turma/subturmas das disciplinas-projeto¹⁹⁵; definição de pré-requisitos das disciplinas-projetos, com vistas a orientar seu fluxo de oferta; delegação da coordenação dos PEIs às Coordenações e Extensão dos *campi* (estrutura administrativa pré-existente); potencialidade de integração de cursos por área em PEIs comuns¹⁹⁶; diálogo intrainstitucional, a partir da integração de estruturas existentes (incubadoras tecnológicas, hospitais, ambiente virtual de aprendizagem, clínicas multiprofissionais, rede de escolas da ULBRA, núcleos de empreendedorismo e inovação, entre outros); diálogo interinstitucional¹⁹⁷ para o planejamento dos PEIs.

7.4.3 Sinalizadores Acadêmicos

A resignificação da extensão e sua consolidação como dimensão acadêmica, a partir da trajetória de construção e implementação de sua política institucional, no período de 2010-2016, fruto da convergência do trabalho e aprendizado em rede, constitui um sinalizador a ser destacado. A evolução para uma concepção da extensão acadêmico-social, lócus de aprendentes (discentes, docentes e comunidade), orientados por objetivos acadêmicos, relacionados à proposta de formação político-pedagógica dos cursos de graduação e por objetivos comunitários, aderentes às demandas, a situações-problema concretas e a políticas públicas, constitui a base de sustentação de toda a política extensionista.

A realidade apreendida pela extensão referencia o fazer pedagógico. Costa, Baiotto e Garces (2013, p. 67), ao refletirem sobre aprendizagens sintetizam:

¹⁹⁵ Compatibilizando viabilidade acadêmico-metodológica e ponto de equilíbrio financeiro, visto que as dimensões acadêmico-sociais e econômico-administrativas são complementares e integram critérios decisórios do processo.

¹⁹⁶ Estruturação de Grupos de Trabalho específicos.

¹⁹⁷ Formalização de termos de cooperação, aditivos aos já existentes, delimitação de papéis e atribuições dos parceiros para supervisão *in loco*, formatação de formulários e desenho de fluxos específicos para a EAD, considerando sua especificidade administrativa.

A extensão estabelece uma relação teoria/prática, simula o mercado de trabalho e se constitui o campo de aplicação prática, possibilitando a vivência dos conteúdos e qualificando a aprendizagem curricular. [...] nesses espaços vivenciais de saberes torna-se possível a interlocução da teoria trabalhada em sala de aula com os desafios inerentes à realidade social.

Os autores supracitados elencam múltiplas aprendizagens em extensão: aprendizagem para a formação profissional (conhecimento da realidade de atuação profissional, aquisição de habilidades e relação teoria/prática); aprendizagem para a convivência coletiva e a inclusão/compromisso sociais; aprendizagem para a aquisição e/ou mudança de valores (valores éticos, políticos, sociais) e aprendizagem cidadã. A partir destes referenciais, integrar a prática social à proposta de formação dos cursos de graduação e, por consequência, considerar a extensão como processo pedagógico (e para isso distante de definições e práticas assistencialistas ou mercantis), exigiu o desenvolvimento de uma concepção metodológica de aprendizagem.

Possibilitou, ainda, repensar a universidade a partir da sua relação com a comunidade e do estabelecimento de alianças estratégicas com entes governamentais, terceiro setor, empresas, movimentos sociais, entre outros. Nesse sentido, a etapa de mapeamento territorial constituiu a primeira iniciativa de articulação da extensão com a proposta pedagógica dos cursos, coerente com os ideais do Movimento de Córdoba na década de 1940, com a Declaração da Bahia (UNE, 1961) e com a obra de Paulo Freire.

Na caminhada empreendida, a realidade territorial como vetor do ato educativo, referida nos documentos institucionais desde a sua origem, foi-se efetivando na ação educativa da ULBRA de forma quase imperceptível (desde 2010) e, inicialmente, restrita à participação de coordenadores de extensão e docentes extensionistas. Nesse sentido, tal percurso somente foi viabilizado a partir da experiência extensionista da ULBRA e, ao mesmo tempo, da reinvenção de sua lógica, orientada pela definição dos programas institucionais e delimitação de linhas e sublinhas de extensão, como guias para sua institucionalização e sistematização. A articulação das linhas da extensão com os eixos de pesquisa configurou-se em estratégia indutora que tencionou vincular aprendizagem, pesquisa-social e ação política, possibilitando o diálogo de saberes acadêmicos e os originados pelos setores populares.

Dessa feita, tão relevante quanto os sinalizadores anteriormente citados, a criação de vínculos de pertença, identidade e confiança com coordenadores¹⁹⁸ e docentes

¹⁹⁸ Especialmente com os de extensão.

ultrapassou a esfera das relações profissionais e gerou um ciclo solidário e interdependente de mobilização, discussão, prospecção e escrita coletiva das políticas acadêmicas. A teoria de Gaiger (2016, p. 62) traduz a importância desse sinalizador:

Sentimentos e compromissos baseados em vínculos ultrapassam a órbita das relações interpessoais e adentram horizontes mais amplos em que se age coletivamente e se delibera sobre o bem comum. Mesmo no mundo empresarial as organizações requerem códigos morais para funcionarem. Seu êxito depende da confiança mútua e de normas implícitas garantidas pelas instituições, assim como de arranjos interpessoais e de uma visão compartilhada entre as partes envolvidas.

Correlato aos círculos de cultura freireanos, o processo investigativo fomentou um processo de redescoberta, de caminhar em conjunto a partir do diálogo e da reflexão docentes como vias para a construção de um território de sentidos como eixo orientador do fazer extensionista (em especial da curricularização da extensão, estágio da política institucional em que a participação docente foi representativa).

Nesse contexto, paulatinamente fortalecemos a convicção de que a mudança é possível e necessária a partir da integração das diversas perspectivas apresentadas e da promoção de discussões coletivas em busca de trajetórias exequíveis, bem como de seu aprofundamento nos ciclos de devolutivas. Nossos “temas geradores” relacionavam-se à leitura de território, ao elenco de entraves identificados, de necessidades instrumentais e de pontos de partida potenciais, e sua priorização aconteceu a partir da análise de frequência de ocorrência nas falas/registros docentes.

No percurso investigativo, a metodologia de pesquisa-ação-formação atribuiu autoria aos docentes, a partir do exercício de habilidades e atitudes: ouvir o que outro tem a dizer; refletir sobre os sentidos atribuídos, as experiências vividas e a realidade concreta; narrar, interrogar-se e problematizar; mediar tensões, propor ressignificações e trajetórias e tomar decisões coletivas. Em Freire (1996), encontro a síntese desse processo pois, segundo o autor, o conhecimento dá-se por meio do diálogo: é na relação com o outro e na relação com o meio que os seres aprendem. E assim aprendemos, dialogicamente.

A sistematização do fluxo de submissão, da aprovação, do desenvolvimento, da avaliação e do compartilhamento de experiências, além do processamento de fluxos e informações alavancaram o aprendizado docente em extensão e a viabilização técnica do acompanhamento e avaliação dos programas. A troca de experiências (nos salões, fóruns, nos colóquios, nas publicações advindas dos projetos de extensão, nas jornadas de

formação docente) e o investimento em formação docente do que denomino “aprendizagem em serviço” representaram estratégias fundamentais para a maturação da proposição anunciada, sobretudo em relação a professores identificados com a extensão, mas que careciam de subsídios metodológicos para o desenvolvimento de projetos. As reuniões mensais aproximaram as coordenações de extensão dos *campi*, possibilitando o alinhamento conceitual e o compartilhamento de boas práticas que muito contribuíram para melhoria contínua dos processos.

A modelagem da curricularização, a partir de Programas de Extensão interdisciplinares (PEIs), compostos por disciplinas-projeto e outras atividades de extensão articuladas à pesquisa, consistiu em uma estratégia fundante para a universalização da extensão na trajetória de integralização curricular (não algo isolado, complementar ou marginal). Parte-se da proposição metodológica de aprendizagem por projetos, nas quais alunos orientados por professores e em interlocução territorial constroem conhecimentos, vinculando saberes acadêmicos e populares. Essa organização curricular viabiliza a participação discente, pois vincula a extensão ao processo formativo (e avaliativo) dos cursos de graduação. Os estudos de Síveres (2013, p. 20) avalizam tal configuração:

A extensão universitária, entre a diversidade de entendimentos, pode ser considerada uma diretriz institucional, um processo mediador de construção do conhecimento e uma atividade que aponta para a finalidade do percurso de aprendizagem, qualificando o valor epistemológico, ético e político da instituição, que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais.

Entendo que a opção pela pesquisa-ação, como metodologia de trabalho das disciplinas-projeto integrantes dos PEIs constitui outro sinalizador da viabilidade da proposta. Isso pode ser atribuído à perspectiva de processos de aprendizagem mútua (docentes, discentes, agentes sociais), de um permanente exercício crítico, reflexivo, criativo e coletivo de desvelamento da realidade, de articulação teoria-prática, de construção de saberes, de conscientização e potencial transformação social. Corresponde ao que Baldissera (2017) define, como metodologia do conhecer e do agir coletivos:

A pesquisa-ação, como método de conhecimento da realidade, tem utilizado várias matrizes teóricas. Sua principal característica, a intervenção, se presta

tanto à ação educativa, como conscientizadora com os envolvidos no processo de pesquisa. Como requer ação de transformação da realidade social, exige da equipe de pesquisa, preparação, pois a pesquisa científica dos processos sociais, tanto objetivos como subjetivos, deve saber trabalhar o objeto de estudo de forma interdisciplinar, integrante de diferentes concepções teóricas e práticas direcionadas a tomada de consciência coletiva para uma ação, também coletiva, na busca dos interesses dos envolvidos na pesquisa, ou seja, pesquisadores, pesquisados e comunidade.

Dentre as suas características essenciais, a aplicação a contextos reais e a finalidade de desvelamento/transformação da realidade são as que justificam a opção metodológica dos PEIs. Em relação aos seus princípios e técnicas, Borda (2010, p. 367) lembra que:

[...] implica realizar esforços coletivos (não só individuais) de indagação científica nos quais se aplicam princípios gerais de observação e inferência; recuperar e reinterpretar a história esquecida ou tergiversada das lutas populares; valorizar nossas raízes como povo e utilizar para essas tarefas, elementos da cultura e do saber cotidianos, da arte e da ciência popular; e comunicar os resultados do trabalho levando em conta os níveis de compreensão das comunidades em formas diversas ou estilos diferentes.

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-projetos, 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 concepções basilares e diretrizes estratégicas institucionais¹⁹⁹.

A dinâmica da reestruturação curricular possibilita planejar uma sólida formação teórica e experiencial, superando a lógica de profissionalização e aproximando acadêmicos, ainda mais, de contextos e demandas reais. Indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino, 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.

A mudança do processo avaliativo é outro sinalizador a ser destacado. Passa-se de uma avaliação classificatória para uma avaliação processual, contínua e emancipatória, estratificada em blocos de estudo, distribuídos ao longo do semestre, e segmentada por categoria de disciplinas. Assim, o rol de instrumentos avaliativos²⁰⁰ aplicáveis às disciplinas-projetos integrantes dos PEIs atende às suas especificidades e aos níveis de complexidade dos três períodos avaliativos semestrais. A realização de *feedbacks* integra o processo avaliativo, sinalizando o desempenho do aluno para que ele faça a autogestão de sua aprendizagem.

Finalmente, a legitimação das políticas acadêmicas no PDI 2017-2022, bem como o trabalho da Comissão Institucional de Acompanhamento do PDI, em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), compõem sinalizadores cruciais para a efetivação da mudança pretendida. Instrumentos de gerenciamento (painel de controle, indicadores) foram instituídos para o acompanhamento sistemático das metas e estratégicas relacionadas a cada uma das políticas, o que se traduz em transparência do processo e sua avaliação permanente.

Em síntese, a pesquisa revela, com a pluralidade de sinalizadores elencados, a viabilidade da proposição apresentada como fundamento de uma universidade transformadora, competente do ponto de vista acadêmico e eticamente comprometida com seu tempo, conforme nos desafia Brovotto (1998). É uma proposição ampla e profundamente refletida com os docentes a partir de sua práxis e consolidada nas políticas

¹⁹⁹ Incluídos os demais projetos institucionais: Curricularização da Extensão, Reestruturação Curricular por Eixos, Avaliação da Aprendizagem, Educação Continuada e Acessibilidade Universal.

²⁰⁰ Pré-definidos em resolução específica, observadas as singularidades das categorias de disciplinas.

acadêmicas; compatibilizando a identidade e alinhamento estratégico institucional, o perfil docente e discente, a capacidade de financiamento e a estrutura administrativo-operacional da ULBRA.

Destarte, a ULBRA como universidade transformadora, 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 e filantrópica comprometida socialmente, quer na redefinição de seu modelo de gestão, quer na ressignificação de sua proposta educacional.

A universidade decide ressignificar a extensão, ela 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 ULBRA 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 ressignificação terá que se fazer um trabalho muito forte com a sociedade. Não tenho convicção se a sociedade está preparada para esta ressignificação, 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).



Sinalizadores da viabilidade da tríade extensão-pesquisa-ensino como fundamento de uma universidade transformadora.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo.
(FREIRE, 2002)

O encontro com meu objeto de estudo deu-se com a experiência de vida que me moldou extensionista, com o caminho profissional que me oportunizou espaços de gestão em uma das maiores universidades brasileiras no período de sua reestruturação administrativa e acadêmica, concomitante à proposição do Projeto de Lei 8.035/2010 e à sanção do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, Lei 13.005, 2014). A reflexão em prol de uma universidade que dialogue com os atores/movimentos sociais a partir de canais de escuta das demandas comunitárias foi o mote inspirador para refletir acerca da concepção, estrutura e práticas acadêmicas sob o olhar extensionista, o que significou investigar e analisar as políticas públicas diretamente ligadas à vida universitária e à inclusão acadêmica e social.

Sob essa conjugação de fatores e, a partir de minha filiação freireana, em diálogo 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” como alicerce de construção de saberes diante de um paradigma educacional emergente baseado na ação como princípio de aprendizagem, na prática educativa em contextos sociais, na reflexividade crítica, na interdisciplinaridade e na indissociabilidade.

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 óptica de programas e projetos integrados ao currículo e articulados à pesquisa.

No estudo, incursionei no mapeamento das etapas de implantação da política institucional de extensão, cujo percurso investigativo foi sendo desenhado dinamicamente. Inicialmente, a busca dos sentidos 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. Construimos o desenho da arquitetura informacional de gestão dos programas e projetos e sua regulamentação: 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 foram passos levados a efeito. Por fim, alcançamos a curricularização da extensão como síntese da política institucional de extensão da ULBRA, a elaboração participativa do PDI 2017-2022 e a consolidação da extensão como ponto de partida e de chegada do processo pedagógico sob uma lógica circular: extensão-pesquisa-ensino.

A andarilhagem investigativa reuniu muitos sujeitos que, coletivamente, 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 pela relevância social (que designei como universidade transformadora).

A solidificação de laços de confiança pesquisadora-pesquisados, a experiência dos grupos de trabalho, a construção de sentidos e a corresponsabilidade nas deliberações normativas, constituem os aprendizados coletivos mais relevantes do processo descrito. Todavia, a cultura organizacional, a complexidade da proposta, a capilaridade da instituição, o número de cursos e docentes, a sistematização de registros e evidências, a formação docente em extensão, as restrições orçamentárias exemplificam os pontos críticos do processo.

Com o objetivo de reconhecer a tríade extensão-pesquisa-ensino 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, é a vez do estudo

dos documentos institucionais, das diretrizes curriculares 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.

O processo metodológico nas fases preliminares configurou-se como descritivo-exploratório utilizando-se de fontes bibliográficas, documentais e entrevista. Quando da etapa de curricularização da extensão foram necessárias redefinições (e recomeços) a partir da aproximação com o campo e da testagem de diferentes instrumentos. Primeiramente, a estruturação de questionários eletrônicos, direcionados a coordenadores (de extensão e de curso) e a docentes extensionistas cujo pré-teste evidenciou distorções de interpretação (em função dos diferentes estágios da extensão nos *campi* da ULBRA e da segmentação das diretorias de extensão acadêmicas) e resultou em inexpressiva adesão dos respondentes.

Posteriormente, esbocei roteiros de entrevistas semiestruturadas. Contudo, as dificuldades de agendamento de entrevistas e o constrangimento dos dois primeiros entrevistados sinalizou a inconveniência desse instrumento de coleta de dados. A proposição de grupos focais seguiu a mesma tendência das entrevistas, contudo auxiliou-me na estruturação do instrumento da sinaleira, na opção pela pesquisa-ação-formação e no esboço do roteiro de trabalho efetivado.

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 (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. Pretende-se, sim, consolidar a extensão como espaço de aprendizagem a partir da problematização de contextos reais e sua convergência com a proposta de formação dos cursos, orientada por linhas de extensão, quer sejam, programas integrados por disciplinas-projetos e outras atividades extensionistas cuja metodologia de trabalho é a pesquisa-ação, em que alunos orientados pelos docentes protagonizem percursos de aprendizagem.

Os programas de extensão interdisciplinares – PEIs configuram-se, portanto, como lócus de produção de conhecimento de relevância acadêmica e social: 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 socializa os saberes gerados. Daí se desprende poder afirmar a potência pedagógica da extensão e corroborar a tríade extensão-pesquisa-ensino como expressão e fundamento de uma universidade que inter-relacione práticas educativas e sociais assentadas em um currículo crítico e emancipador (reconstrutivista).

A compatibilização da natureza luterana e filantrópica e do alinhamento estratégico institucional (missão, visão, valores), dos perfis docente e discente, da capacidade de financiamento e da estrutura administrativo-operacional da ULBRA constituem os sinalizadores basilares dessa ressignificação. Contudo, a partir dos achados do percurso investigativo, entendo que a construção de aprendizados coletivos (oriunda da redescoberta identitária das “ULBRAs”) e o estabelecimento de vínculos de pertença e confiança entre a equipe da PROAC, coordenadores e docentes, traduz a essencialidade da transformação da universidade como potência para a exequibilidade da proposta.

O estudo, além de elencar sinalizadores que demonstram a viabilidade da política acadêmica, também desvelou riscos a serem observados na sua implementação, mostrando que a pesquisa não se esgota nas conclusões alcançadas: (a) ausência de regulamentação da curricularização da extensão pelo Conselho Nacional de Educação; (b) desvalorização da extensão na carreira docente na ULBRA; (c) inexperiência e insuficiente formação docente em extensão e em pesquisa-ação; (d) limitações da equipe da extensão (Diretoria de Assuntos Comunitários e coordenações de extensão dos *campi*), para promover a formação docente e acompanhar o planejamento e implementação de todos os PEIs, dadas as restrições de recursos humanos; (e) cultura discente; (f) potenciais dificuldades de parceiros para o desenvolvimento dos PEIs dos cursos da modalidade EAD.

Novos horizontes são desvelados para que não se compreenda como definitivo o que foi dito até aqui, mas, sim, como um conhecimento aproximado (BACHELARD, 2004), sempre aberto a novas experimentações e a outros devires, dentre os quais relaciono: (a) indicadores de avaliação da curricularização da extensão; (b) curricularização da extensão no pós-graduação; (c) EAD e curricularização da extensão.

Por fim, 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 ingênuo. Contudo, urge ressaltar que a construção inicial do estudo deu-se em cenário diverso do atual, ao mesmo tempo em que a proposição de aprendizagens em contextos reais consolidou-se como estratégia de inovação acadêmica institucional²⁰¹, 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.

Ainda, 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 demandas da realidade social, inclusive as oriundas do mercado de trabalho.

²⁰¹ Não restrita ao cumprimento legal da estratégia 12.7 do PNE, mas integrante da Política Acadêmica – PDI 2017-2022 (ULBRA, 2016a).

REFERÊNCIAS

ADULBRA. **Adulbra 30 anos: história, memória e valor cultural**. Canoas: Carta, 2016.

AHLERT, Alvorí. 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**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ASSUMPTÃO, 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.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: jun. 2016.

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, Sílvio 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, Sílvio 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.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção crítica social do julgamento**. 2. ed. rev. 1. reimpr. Trad. de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre, RS: ZOUK, 2013.

BRANDÃO, Carlos R. Andarilagem. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, 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 universitário, 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/decret/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/De10252.htm>. Acesso em: 2 jan. 2014.

_____. 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.

_____. **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_2001/110172.htm>. Acesso em: 2 jan. 2014.

BRASIL. **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 n.º 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/112101.htm>. Acesso em: 2 jan 2014.

_____. **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 5.540/68**, 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/15540.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/19394.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-normaatualizada-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.

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**. 2. 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 Vellinho Corso. 3. 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**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

CARVALHO, Fabíola Gomide Baquero; SÍVERES, Luiz. A dinâmica motivacional no processo de aprendizagem na extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz. **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 37-58.

CASTRO, Jorge; OYARBIDE, Fabricio. **Los caminos de la extensión em 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. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Aline Aparecida Cezar; BAIOTTO, Cléia Rosani; GARCES, Solange Beatriz Billig. Aprendizagem: o olhar da extensão. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

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**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

DEELEY, Susan J. **El apredijage-servicio em educación superior** – teoría, práctica y perspectiva crítica. Madrid: Narcea, 2016.

DELLORS, Jacques. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. Lugar da extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.

_____. **Metodologia do conhecimento científico**. 1. ed. 11 reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. A universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DIAS, Hilda Gavene (Org.). **Os caminhos da extensão: manual da extensão da ULBRA**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2000.

DOMINGUES, José Maurício. Desenvolvimento, modernidade e subjetividade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 14, n. 40, jun. 1999.

DUMONT, Louis. 1985. Do indivíduo-fora-do-mundo ao indivíduo-no mundo. In: _____. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Rocco. Cap. 1.

FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1961.

FEEVALE. **Linhas de pesquisa**. Disponível em: <<http://www.feevale.br/pos-graduacao/programa-de-pos-graduacao-em-diversidade-cultural-e-inclusao-social/linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: out. 2013.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições.** 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FOREXT. Carta do... In: ENCONTRO NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA E A XVI ASSEMBLEIA NACIONAL, 21., Campinas. **Anais.** Campinas, 2014.

_____. Carta do... In: ENCONTRO NACIONAL E XVII ASSEMBLEIA NACIONAL DO FOREXT, 22., Florianópolis. **Anais.** Florianópolis, 2015b.

_____. Carta do... In: FÓRUM DE EXTENSÃO DO MERCOSUL – Tecendo Processos de Curricularização da Extensão. **Anais.** Passo Fundo, 2015a.

_____. **Cartas.** Disponível em: <http://portal.pucminas.br/forext/index_padrao.php?pagina=4563>. Acesso em: jan. e out. 2015.

_____. **Extensão nas instituições comunitárias de ensino superior:** referenciais para a construção de uma política nacional de extensão nas ICES. 2013. Disponível 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.

FRANTZ, Mara (Org.). **Garra de aprender.** Porto Alegre: Fundação Banco do Brasil, 1996. (Coleção BB Educar).

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis:** Paulo Freire. São Paulo: ED. UNESP, 2001a.

_____. 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. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e mudança.** Trad. de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 27. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2003.

_____. **Extensão ou comunicação.** 16. ed. Trad. de Rosiska Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. 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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 5. 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.dhnet.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**. 2. 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**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GAIGER, Luiz Inácio Germany. **A descoberta dos vínculos sociais: os fundamentos da solidariedade**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2016.

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar**. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/3458983/transversalidadeeeducacao_pensandoum_aeducacaonao-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.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

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, Ignácio; HARGUINTEGUY, Facundo. **Universidad, territorio y transformación social**: reflexiones em torno a procesos de aprendizaje em movimento. 2. ed. Avellaneda: UNDAV, 2015.

IBGE/PNAD. **Censo da Educação Superior**. 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->

5e47ca1c100f/SISTEMATIZAÇÃO DOS PROJETOS COMUNITÁRIOS REFLEXÕES E LIÇÕES APRENDIDAS.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2014.

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, 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=0ahUKEwjirYPo1IvSAhVIQyYKHftrC8kQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.agb.org.br%2Fevento%2Fdownload.php%3FidTrabalho%3D3816&usq=AFQjCNH2FRXiERyFWPs83Fq8w92ATNNogA>>. 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. 17. 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/curreconstrsoci.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**. 2. 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/INEP. **Sinopses estatísticas da educação superior**: graduação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 30 outubro 2016.

MEC/SESU. **Edital PROEXT 2014**. Programa de Extensão Universitária. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12459-editalproext014-09-2013&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2014.

MELO, Camila Carvalho de; BAPTISTA, Maria Lúcia Cardinale. **A viagem como potência de vida**: tramas subjetivas e comunicacionais em processo de desterritorialização no sujeito do turismo. In: SEMINÁRIO DA ANPTUR.1., 2017. **Anais**. 2017. Disponível em: <<https://www.sisapeventos.com.br/staff/service-app-android/creater.php/840>>. Acesso em: 13 set. 2017.

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.

_____. Perspectivas históricas y prospectivas de la extensión camino a los 100 años de la reforma universitaria de 1918. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 14., Nicaragua, Manágua. **Anais**. Nicaragua, 2017.

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**. 15. ed. Campinas: Papirus. 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

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. 5. 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/UFMG, 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: UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Epistemologia da educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas autobiográficas e a pesquisa-ação-formação**: uma proposta dialética de aprendizagem ao longo da vida com professoras de classes hospitalares. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19590_9924.pdf>. Acesso em: 16 set. 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.

PEIXOTO, Marcus. **Extensão rural no Brasil**: uma abordagem histórica da legislação. Senado Federal. Textos para discussão n. 48, Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao>>. Acesso em: 2 set. 2017.

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.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

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. 2. 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. 8. ed. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____ (Org.). **A universidade no século XXI**: uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____ (Org.). **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____ (Org.). **Um discurso sobre as ciências**. 7. 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, Flanklin 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.

SOUZA, Ana Luíza Lima. **A história da extensão universitária**. 2. 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**. 18. 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**. Montevidéo: 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**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ULBRA. **Estatuto da universidade**. ULBRA, 1996.

_____. **Planejamento estratégico da extensão**. 2001a.

_____. **Plano de ação da extensão**. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1993.

_____. **Projeto pedagógico institucional 2002-2007**. ULBRA, 2001c.

_____. **Regulamento da extensão**. 2012.

- _____. **Anais do XII salão de iniciação científica e tecnológica:** edição 2016c.
- _____. **Anais do XIV Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica:** edição 2014. 2014.
- _____. **Diretrizes da pesquisa.** Disponível em: <<http://www.ulbra.br/upload/641aa33ffaddb42e427d8a31679ca22f.pdf>>. Acesso em: mar. 2017b.
- _____. **Edital 01/2016 de projetos de pesquisa.** ULBRA, 2016b.
- _____. **Estatuto da universidade.** ULBRA, 1989a.
- _____. **Grupo de trabalho PDI/PPI 2017-2022.** “Integração Extensão-Pesquisa-Ensino”. 2016g.
- _____. **Memorial:** A extensão na ULBRA. Coordenadoria de Extensão. Canoas, jun. 1997.
- _____. **Os caminhos da extensão.** Manual da extensão na ULBRA. Canoas: EDIULBRA, 1999.
- _____. **Plano de desenvolvimento institucional 2006-2016.** ULBRA, 2006.
- _____. **Plano de desenvolvimento institucional 2017-2022.** ULBRA, 2016a.
- _____. Projeto cinema no aprendizado de direitos humanos. **Registros SISDEX.** 2017c.
- _____. **Projeto pedagógico institucional 2017-2022.** ULBRA, 2017a.
- _____. **Proposta de criação dos núcleos de pesquisa e extensão.** Canoas, 2011.
- _____. **Regimento geral.** 2001b
- _____. **Regulamento da extensão.** 2015a.
- _____. **Relatório social.** 2015b.
- _____. **Relatórios Sociais** 2004, 2006, 2012.
- _____. **Resolução CONSUN n. 48.** 2016d.
- _____. **Resolução CONSUN n. 49.** 2016e.
- _____. **Resolução CONSUN n. 50.** 2016f.

_____. **Resolução CONSUN nº 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.

VASSELAI, Conrado. **As universidades confessionais no ensino superior brasileiro:** identidades, contradições e desafios, 2001. 197fl. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

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.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. Educação para quê? In: _____. **Educação e emancipação**. Trad. de W. L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA NETO, Manoel. A expansão e a persistência das desigualdades no sistema de ensino superior no Brasil. In: FAHEL, Murilo; RAMBLA, Xavier; LAZZAROTTI, Bruno; BRONZO, Carla (Orgs.). **Desigualdades educacionais & pobreza**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANTUNES, Marcelo Moreira. Avaliação do Ensino Superior no Brasil e Plano Nacional de Educação (2001-2010). **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 39-47, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233530055_Avaliacao_do_ensino_superior_no_Brasil_e_o_plano_nacional_de_educacao_2001-2010>. Acesso em: 26 mar. 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arrud. **Filosofia da educação**. 9. ed. 9. impress. rev. e ampl. São Paulo: Moderna: 2006.

AZANHA, José Mário Pires. **Política e planos de educação no Brasil**: alguns pontos para reflexão. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/943.pdf>>. Acesso em: 26 dez 2014

BARBIERI, Iris Virgínia. Un camino hacia la jerarquización de la extensión universitaria. In: CASTRO, Jorge; OYARBIDE, Fabricio. **Los caminos de la extensión em la universidad argentina**. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2015.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **Desafios da universidade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Decreto n. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 2 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 99.678**, de 8 de novembro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, 9 de novembro, 1990.

BRASIL. **Lei 10.861**, de 14 de abril de 2004. 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/110.861.htm>. Acesso em: 2 jan. 2014.

BRASIL. Ministério do Interior. **Lei 12.881**, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm>. Acesso em: jan. 2015.

BRASIL. Ministério do Interior. **Projeto Rondon e sua dimensão atual**. Brasília, 1974.

CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Flexibilização curricular: cenários e desafios**. Natal, RN: EDUFRRN, 2004.

CAPEL. **Bolsas no exterior**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-exterior>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CASAGRANDE, Clede Antônia. Educação para a diversidade: um olhar a partir da universidade. In: MEIRELLES, Mauro et al. **Olhares contemporâneos – sociologia: trabalho- ciência- cultura- diversidade**. Porto Alegre: Cirkula, 2013.

CHARLIER, É. ; CHARLIER, B. **La formation au coeur de la pratique: analyse d'une formation continue d'enseignants**. Bruxelles: De Boeck, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **A ideologia da competência**. Escritos de Marilena Chauí. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Org. André Rocha. vol. 3).

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. **A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

COSTA, Aline Aparecida César; BAIOTTO, Cléia Rosani; GARCES, Solange Beatriz Billing. Aprendizagem: o olhar da extensão. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 61-80.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Ed.UNESP, 2007b.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3.ed. (revista). São Paulo: Edit. UNESP, 2007a.

DA CÁS, Danilo; MANOEL, Ivan Aparecido. **História da universidade luso-brasileira**: universidade joanina de fato. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem**: atualidade de Paulo Freire. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/demo.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

DEWEY, John. **Democracia y educación**. Madrid: Morata, 2004.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. **Bases conceituais para a reconstrução da extensão**. Disponível em: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=1002>. Acesso em: 25 out. 2015.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (Org.). **Avaliação de políticas públicas de educação**: texturas e tessituras do Programa Mais Educação. Curitiba: CRV, 2014.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 62, abr. 1998.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro. A origem do “mito da modernidade”. Petrópolis: Vozes, 1993.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (Orgs.). **Ciências Humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: Ed.da Universidade, 2008, p. 9-24.

ETZKOWITZ, Henry. **Hélice tríplice**: universidade-indústria-governo: inovação em ação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.). **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. vol. 1.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil**: das origens à reforma universitária de 1968. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

FIALHO, Nadia Hage (Org.). **Políticas de educação superior: impactos nos processos de ensinar e de aprender na Universidade**. Salvador: EDUFBA, 2011.

FLICK, UWE. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Ana Paula Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis: Paulo Freire**. São Paulo, SP: EDUNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961. Acervo Paulo Freire. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui>>. Acesso em: 11 out. 2016.

FREIRE, Silene de Moraes. **Desafio da extensão universitária na contemporaneidade**. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/viewFile/3670/2586>>. Acesso em: 12 out 2014.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 2. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação: um estudo introdutório**. 16. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GEMAA. **Igualdade e inclusão na universidade: um guia rápido para ingressar, permanecer e concluir o ensino superior**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1048196-Cartilha-de-Igualdade-e-Inclusao-na-Universidade-Gemaa/>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 6 reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

GREIMAS, Algirdes Julien; E, Landowski. **A análise do discurso em ciências sociais**. Trad. de Cidmar Teodoro País. São Paulo, SP: Global, 1986.

GUIRADO, Marlene. **A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade**. São Paulo: Annablume, 2010.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. **Bourdieu e a educação**. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/bourdieu-e-a-educacao/>>. Acesso em: 31 dez. 2014.

INEP. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**: presencial e a distância. Brasília: MEC, 2015.

JARA HOLLYDAY, Oscar. **A sistematização de experiências**: prática e teoria para outros mundos possíveis. Trad. de Luciana Gafrée e Sílvia Pinevro. Colab. de Elza Maria Fonseca Falkembach. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina**: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liber Livro, 2012.

LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs.). **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. **Universidade no Brasil**: a ideia e a prática. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 242-254, maio/ago. 1992. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/450/455>>. Acesso em: 7 dez. 2014.

LIBÂNEO, João Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e interdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. de Diana M. Lichtenstein e Mário Corso; supervisão de Sérgio Spritzer. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARÇAL, Vicente Educarado Ribeiro. A teoria do conhecimento na modernidade: um percurso teórico. In: **Confluências. Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Universidade Federal Fluminense, v. 14, n.1. p. 19-41, dez. 2012,. Disponível em: <<http://www.confluencias.uff.br/index.php/confluencias/article/viewFile/294/238>> Acesso em: 25 jul. 2017.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade impossível**. 2. ed. São Paulo: Futura, 1998.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil**: da descoberta aos dias atuais. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001>. Acesso em: 14 dez. 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Trad. de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MEC. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2016.

MEC/CEA. **Sistema nacional de avaliação da educação superior SINAES**: bases para uma nova proposta da educação superior. ago. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. de Fani A. Tesseler. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1996.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Trad. de Edgard de Assis e de Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

_____. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. Trad. de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revi. téc. de Edgar de Assis Carvalho. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas, SP: Alínea, 1998.

NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **Educação superior no Brasil**: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). **O campo universitário no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan./jun. 2007.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Susana Arrosa Soares. **A educação superior no Brasil**. IESALC, Unesco, Caracas. Porto Alegre: UNESCO, 2002.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 3. ed. rev. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. 1. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, set./dez. 2005.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARTINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREIRO, Beatriz Gladys. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

PONS, Eduardo Roman; ALMEIDA, Cleverson Pererira de (Orgs.). **Extensão na educação superior brasileira**: motivação para os currículos ou “curricularização” imperativa? São Paulo: Mackenzie, 2015.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zUDsAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=prodanov+&ots=da_3bdtaBQ&sig=ijSF4ksi7JFEFSNd8BRPDvpMRM4#v=onepage&q=prodanov&f=false>. Acesso em: 13 jan. 2016.

RAMOS, Marília Patta. **Pesquisa social**: abordagem quantitativa com uso de SPSS. Porto Alegre, Escritos, 2014.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade na vida atual**: Fellini não via filmes. 2. ed. São Paulo, SP: Ed. da USP, 2014.

RISTOFF, Dilvo I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis/Rio Grande do Sul: Vozes/CIPEDES, 1999.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 13-29.

ROSSETO, Ricardo. Práxis. IN: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as Ciências” revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 12-54. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHWARTZMAN, Simon. (Org.) A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014b.

_____. **A questão da inclusão social na universidade brasileira**. Instituto de Estudos do Trabalho e da Sociedade, 2006. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014a.

SHOLZE, Nadir Teresinha; SHOLZE, Martha Luciana. Morin e Freire: um diálogo possível na educação. **Revista Acadêmica Licenciaturas**. v. 2, p. 67-74. jan./jun. 2014.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Extensão universitária no sentido do ensino e da pesquisa. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 91-105.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte, UFMG, 2012.

SPINELLI, Miguel. **Filosofia & ciência: análise histórico-crítica da filosofia de Pitágoras a Descartes**. São Paulo/Santa Maria: EDICON/UFMS, 1990.

SUCUPIRA, Newton. **A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira**. Brasília, DF: MEC, 1972.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Trad. de Cláudia Schilling. 3. ed. 4. reimpr. São Paulo: Ática, 2002.

TOULMIN, Stephen. **Como a razão perdeu seu equilíbrio**. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: “um discurso sobre as Ciências” revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ULBRA. **Manual do plano nacional de extensão**. 2013.

_____. **Relatórios de atividades extensionistas: 1999-2004b, 2006, 2007**

_____. **Relatórios sociais 2001d, 2003, 2007, 2008, 2009, 2013**.

_____. **Ulbra em dados 2000, 2005**.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: **Plano nacional de educação ou carta de intenção?** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000007>. Acesso em: 26 dez. 2014.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 51-64, jul./dez. 2012.

_____. **Reconception d'une formation à l'intégration des TIC à l'enseignement à partir de l'analyse d'une pratique, de ses fonctionnalités et de ses dysfonctions**. 323fl. 2005. Tese (Doutorado) – Faculté des études Supérieures. Université de Montréal, Montréal, 2005.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **O fim do mundo como o concebemos**: ciência social para o século XXI. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

WOLF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. Trad. de Sônia V. Rodrigues; Maria Cecília P. B. Lima. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1993.

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:

	<p>a) <u>vermelho</u>: 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;</p> <p>b) <u>amarelo</u>: aqui, elenque os fatores instrumentais/operacionais, necessários à sua implementação, os condicionantes para seu planejamento e efetivação;</p> <p>c) <u>verde</u>: 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.</p>
---	---

Use o verso para sugestões/considerações.

Antecipadamente agradeço pela participação!

Simone Imperatore

Contato: simone.brum@ulbra.br

		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

APÊNDICE B – Regiões de Planejamento CELSP/ULBRA 2011**I- IDENTIFICAÇÃO:**

Unidade CELSP/ULBRA

Diretor/contato:

Cursos Superiores Ofertados:

II- REGIÃO DE ABRANGÊNCIA (relacionar os municípios de abrangência):

- a) MAPA (apresentar mapas políticos e físicos, identificando os municípios que integram a região de planejamento)
- b) Características físicas da região
- c) Infraestrutura e logística da região (aparelhos públicos, comunicação, transporte, segurança pública, saúde pública;
- d) Educação: elencar as instituições de ensino superior atuantes na região e seus respectivos contatos:
- e) Fotos da região

III- INDICADORES SOCIAIS MUNICIPAIS (ESPECIFICAR POR MUNICÍPIO)

IDH

População Total

Densidade demográfica

Natalidade

Mortalidade

Índice de Crescimento

Índice de Gini

Composição populacional por gênero: homens: mulheres:

Distribuição populacional: urbana: rural:

Composição populacional por faixa etária:

0 – 6 anos

7 – 14 anos

15 – 17 anos

18 – 29 anos

30 – 59 anos

População residente com deficiência visual de grande dificuldade ou total
 População residente com deficiência auditiva de grande dificuldade ou total
 População residente com deficiência motora de grande dificuldade ou total
 População residente com deficiência mental/intelectual

IV- EDUCAÇÃO

Analfabetismo

População Residente com ensino médio completo e superior incompleto

Pessoas que frequentavam o ensino médio regular

Pessoas que frequentavam EJA do ensino médio

Escolas públicas de ensino médio e técnico (relacionar no quadro a seguir)

Escola	Número de alunos no ensino médio/técnico	Contato (nome, e-mail, telefone)

V- TRABALHO

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com condição de atividade na semana de referência de economicamente ativas - homens

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com condição de atividade na semana de referência de NÃO economicamente ativas - homens

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com condição de atividade na semana de referência de economicamente ativas mulheres

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com condição de atividade na semana de referência de NÃO economicamente ativas – mulheres

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com condição de atividade na semana de referência de economicamente ativas e com nível de instrução de sem instrução e fundamental incompleto

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com condição de atividade na semana de referência de economicamente ativas e com nível de instrução de fundamental completo e médio incompleto

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com condição de atividade na semana de referência de economicamente ativas e com nível de instrução de médio completo e superior incompleto

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com condição de atividade na semana de referência de economicamente ativas e com nível de instrução de superior completo

VI- RENDIMENTO

Valor do rendimento nominal médio mensal por domicílio *per capita* RURAL

Valor do rendimento nominal médio mensal por domicílio *per capita* URBANO

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com Classes de rendimento nominal mensal de mais de 1/2 a 1 salário mínimo - total

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com Classes de rendimento nominal mensal de mais de 1 a 2 salários mínimos – total

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com Classes de rendimento nominal mensal de mais de 2 a 3 salários mínimos – total

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com Classes de rendimento nominal mensal de mais de 3 a 5 salários mínimos – total

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com Classes de rendimento nominal mensal de mais de 5 a 10 salários mínimos – total

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com Classes de rendimento nominal mensal de mais de 10 a 15 salários mínimos – total

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com Classes de rendimento nominal mensal de mais de 15 – total

PIB 2010

Valor adicionado bruto da agropecuária a preços correntes

Valor adicionado bruto da indústria a preços correntes

Valor adicionado bruto dos serviços a preços correntes

PIB *per capita* a preços correntes

Número de Empresas Atuantes

Empresas potenciais para convênios (relacionar na tabela a seguir)

Empresa	Ramo de Atividade	Número de funcionários	Contato (nome, e-mail e telefone com ddd)

VII-OUTROS:

- a) Histórico, aspectos culturais e identidade étnica;
- b) Calendário anual de eventos regionais;
- c) Teia social (instituições que compõem a organização social da região) relacioná-las informando seus respectivos contatos.

VIII- OBJETIVOS DO MILÊNIO:

- a) Proporção de pessoas abaixo da linha da pobreza e indigência – 2010;
- b) Percentual da renda apropriada pelos 20% mais pobres e 20% mais ricos da população – 2000;
- c) Proporção de crianças menores de 2 anos desnutridas – 1999-2012;
- d) Taxa de frequência e conclusão no ensino fundamental – 1991-2010;
- e) Distorção idade-série no ensino fundamental e médio – 2010;
- f) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - 2009/2011;
- g) Percentual do rendimento feminino em relação ao masculino segundo ocupação formal e escolarização – 2011;
- h) Taxa de mortalidade de menores de 5 anos de idade a cada mil nascidos vivos - 1995-2010;
- i) Número de óbitos maternos e nascidos vivos – 1997-2010;
- j) Percentual de crianças nascidas de mães adolescentes – 2009;
- k) Número de casos de AIDS registrado por ano de diagnóstico, segundo gênero – 1990-2010;
- l) Número de casos de doenças transmissíveis por mosquitos – 2001-2010;
- m) Ocorrências impactantes observadas com frequência no meio ambiente nos últimos 24 meses – 2008;

- n) Percentual de moradores com acesso a água ligada à rede e esgoto sanitário adequado – 1991-2010;
- o) Proporção de moradores segundo a condição de ocupação – 1991/2010.

CONSULTAR:

Fonte: IBGE Cidades.

<http://www.portalodm.com.br/relatorios>

http://www.pnud.org.br/HDR/arquivos/rdh_Brasil_2009_2010.pdf