

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

LUCIANE IWANCZUK STEIGLEDER

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS
DO VALE DO SINOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A DISSOCIAÇÃO ENTRE
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.**

Novo Hamburgo

2021

LUCIANE IWANCZUK STEIGLEDER

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS
DO VALE DO SÍNOIS: RUMO A EFETIVAÇÃO DA INDISSOCIABILIDADE
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Linha de pesquisa: Inclusão Social e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dinora Tereza Zucchetti

Novo Hamburgo

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Steigleder, Luciane Iwanczuk.

Curricularização da extensão em Universidades Comunitárias do Vale dos Sinos : contribuições para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão / Luciane Iwanczuk Steigleder . – 2021.

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

Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2021.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dinora Tereza Zucchetti”.

1. Extensão universitária. 2. Integração. 3. Currículo. 4. Fórum de extensão I. Título.

CDU 378.014.6

Bibliotecária responsável: Tatiane de Oliveira Bourscheidt – CRB 10/2012

LUCIANE IWANCZUK STEIGLEDER

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, com o título CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DO VALE DO SINOS: RUMO A EFETIVAÇÃO DA INDISSOCIABILIDADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, submetido a Universidade Feevale como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2021 por:

Prof^a. Dr^a. Dinora Tereza Zucchetti
(Orientadora – Universidade Feevale)

Prof^a. Dr^a. Margarete Fagundes Nunes
(Banca examinadora – Universidade Feevale)

Prof^a. Dr^a. Simone Loureiro Brum Imperatore
(Banca examinadora)

Novo Hamburgo, fevereiro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço por ter tido coragem e por ter acreditado nas tantas vozes que ecoaram, afirmando a minha capacidade para escrever esta dissertação. Gladis Baptista e Cristiane Saraiva, minhas grandes guias que percorreram os primeiros passos na extensão comigo. João Figueiredo e Ana Carolina Kayser, que se somaram nessa caminhada e foram grandes incentivadores. Agathe Sebastiani, pela escuta e compreensão em todas as fases. Rodrigo Staggemeier, pelo cuidado e por não me deixar desanimar. Agradeço à Bruna Kuhn, meu braço direito, pela parceria no trabalho por uma extensão de qualidade. A todos os professores extensionistas da Feevale e colegas da PROPPEX que partilham o dia a dia comigo, minha gratidão.

Agradeço à Feevale pela oportunidade da bolsa de estudos e por apostar em um PPG com tamanha grandeza. Aos professores do programa, que com sabedoria e brilho nos olhos realizam as atividades acadêmicas, especialmente à professora Dinora Zucchetti, minha orientadora, que conduziu com tanto amor este processo e avistava achados de pesquisa nas minhas humildes ideias. Às professoras Margarete Nunes e Simone Imperatore pelas contribuições trazidas na qualificação e na defesa, pautadas no diálogo e reconhecimento da pertinência do tema da pesquisa. Aos colegas do PPG e do grupo de pesquisa pelo compartilhamento de saberes e reciprocidade da amizade. Aos amigos que me apoiaram com as transcrições das entrevistas: Vera Lucia Flores, Diego Schaab, Clarissa Iwanczuk e especialmente, Silvana Krever, que foi incansável neste trabalho tão árduo, minha gratidão! A todos os demais amigos que acompanharam meu percurso, torcendo para a concretização deste sonho.

E por fim, e mais importante, agradeço à família que me fez sentir tão amada, estiveram sempre ao meu lado, nos momentos das descobertas e das conquistas, mas também das crises e da exaustão. Murilo, Felipe, Ana Elisa, Lonick, Clarissa, Sophia e Bernadete, amo muito vocês! Aos demais familiares agradeço pelo carinho e pela energia positiva que me fez seguir em frente.

*“Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar,
o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”*
Paulo Freire.

RESUMO

A educação superior busca sua ressignificação a partir dos desafios contemporâneos aos quais é submetida para cumprir sua função social de produção e socialização do conhecimento. Para tal, a extensão tem importante papel desempenhando a sua função acadêmica e viabilizando o diálogo entre a universidade e a sociedade. Nesta conjuntura ratifica-se a integração da extensão ao currículo dos cursos de graduação, por meio da publicação da Resolução MEC Nº. 07/2018. Interessa compreender o processo no contexto das universidades comunitárias do Vale do Sinos e no âmbito das atividades do FOREXT. Para além de integrar a extensão ao currículo é preciso pensar na articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, convergindo e potencializando ações. Assim, esta pesquisa propõe a seguinte problemática: como a curricularização da extensão poderá contribuir para o atendimento ao preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão? A metodologia contempla a análise documental das cartas dos encontros do FOREXT e dos documentos das instituições, e ainda abrange questionários semiabertos aplicados com docentes e discentes, como também entrevistas virtuais. As análises de conteúdo são baseadas em Bardin (2011). Os resultados da pesquisa revelam que a curricularização da extensão foi um pleito do FOREXT na sua atuação. Também, que as universidades comunitárias estudadas estão em processo de integração da extensão, elegendo a reestruturação curricular e a participação docente como modo de implantação. A pesquisa está contemplada nas etapas previstas para extensão, mas subsidiando diagnóstico de problemáticas da sociedade e possibilitando embasamento das propostas. Conclui-se que a curricularização da extensão contribui para a indissociabilidade, ao oportunizar experiências aos estudantes, que potencializam aprendizagens e favoreçam uma formação que transcende a técnica.

Palavras-chave: Extensão universitária. Integração. Currículo. Fórum de extensão.

RESUMEN

La educación superior busca su resignificación comenzando por los desafíos contemporáneos a los cuales está sometida para cumplir con su función social de producir y socializar conocimientos. Por lo tal, la extensión tiene un papel importante en el desempeño de su función académica y posibilitando el diálogo entre la universidad y la sociedad. En este contexto, se ratifica la integración de la extensión en el plan de estudios de los cursos de pregrado, mediante la publicación de la Resolución MEC N°. 07/2018. Interesa comprender el proceso en el contexto de las universidades comunitarias en Vale do Sinós y en el alcance de las actividades de FOREXT. Además de integrar la extensión en el currículo, es necesario pensar en la articulación de enseñanza, la investigación y la extensión convergiendo y potenciando acciones. Así, esta investigación plantea el siguiente problema: ¿cómo pueden contribuir los currículos de extensión a cumplir con el precepto de la inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión? La metodología incluye el análisis documental de las cartas de las reuniones FOREXT y los documentos de las instituciones, también incluye cuestionarios semiabiertos aplicados con docentes y estudiantes, así como entrevistas virtuales. El análisis de contenido se basa en Bardin (2011). Los resultados de la investigación revelan que la extensión curricular fue una solicitud de FOREXT en su desempeño. Además, que las universidades comunitarias estudiadas se encuentran en proceso de integración de la extensión, optando por la reestructuración curricular y la participación docente como vía de implementación. La investigación se contempla en las etapas previstas para la extensión, pero subvencionando el diagnóstico de los problemas de la sociedad y habilitando la base de las propuestas. Se concluye que la extensión curricular contribuye a la inseparabilidad al brindar a los estudiantes experiencias que potencian el aprendizaje y que favorecen una formación que trasciende la técnica.

Palabras-clave: Extensión Universitaria. Integración. Plan de estudios. Foro de extensión.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Campo de Estudo	17
Figura 2 - Exemplos de identificação dos entrevistados	19
Figura 3 – Desenho da Pesquisa	20
Figura 4 - Panorama Geral dos Encontros do Forext.....	59
Figura 5 - Caracterização da extensão institucional / Docentes.....	99
Figura 6 - Caracterização da extensão institucional / Discentes	99
Figura 7 - Como ocorre a participação no programa/projeto	101
Figura 8 - Produção científica realizada a partir da extensão	119
Figura 9 - Como ocorre a articulação com a pesquisa	122
Figura 10 - Número de unidades de registro por categorias e grupos de entrevistados	124
Figura 11 - Unidades de registro da categoria: implantação da curricularização	126
Figura 12 - Unidades de registro da categoria: relação da pesquisa com a curricularização da extensão.....	135
Figura 13 - Unidades de registro da categoria contribuição para indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Etapas de participação da pesquisa.....	25
Tabela 2 - Cartas do FOREXT 2014-2018	57
Tabela 3 - Número de Instituições de Ensino Superior	72
Tabela 4 - Perfil Institucional	83
Tabela 5 - Análise de Conteúdo: categorias e temas.....	124

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. METODOLOGIA	12
2.1 CAMPO DE ESTUDO	16
2.2 MÉTODO E INSTRUMENTOS.....	20
2.3 ANÁLISE DE DADOS.....	25
3 UNIVERSIDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PROCESSOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS	27
3.1 INFLUÊNCIA DO COLONIALISMO NO SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E NA CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO	28
3.2 CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	31
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A EXTENSÃO.....	40
3.4 A META 12.7 DO PNE 2014-2024 E AS DIRETRIZES PARA A EXTENSÃO: CONSIDERAÇÕES E DIVERGÊNCIAS	46
4 UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS E OS PERCURSOS DO FOREXT	49
4.1 UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	49
4.2 PANORAMA GERAL DOS ENCONTROS NACIONAIS DO FOREXT: EVIDÊNCIAS SOBRE A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	55
4.3 ENCONTROS DO FOREXT DE 2014 A 2016: DISCUSSÕES QUANTO A EXTENSÃO NO PNE 2014-2024.....	60
4.4 ENCONTROS DO FOREXT DE 2017 E 2018: CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES NACIONAIS.....	67
5 IMPLANTAÇÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS	75
5.1 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E MODELOS PRECURSORES	76
5.2 ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS EM ESTUDO	82
5.3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO A PARTIR DAS PRÁTICAS DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DO VALE DO SINOS	97

6 PRÁTICAS A CAMINHO DA INDISSOCIABILIDADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	107
6.1 INDISSOCIABILIDADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	107
6.2 O CURRÍCULO COMO DESDOBRAMENTO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	115
6.3 A ARTICULAÇÃO DA PESQUISA NAS ATIVIDADES DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	118
7 CONTRIBUIÇÕES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO PARA A INDISSOCIABILIDADE	123
7.1 RELATOS SOBRE O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DA EXTENSÃO: O MODELO ADOTADO E SEUS DESDOBRAMENTOS	125
7.2 RELATOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	134
7.3 RELATOS SOBRE A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CONTEXTO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	138
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	148
ANEXO A – MAPA DO COREDE VALE DO RIO DO SINOS	156
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	157
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES	159
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTAS PARA DISCENTES	162
APÊNDICE F – AGRUPAMENTOS QUESTÕES DESCRITIVAS	171
APÊNDICE G – ANÁLISE DE CONTEÚDO: DEMONSTRAÇÃO DE UNIDADES DE REGISTRO POR ENTREVISTA	175

1. INTRODUÇÃO

A Extensão, como função acadêmica e princípio basilar da universidade (BRASIL, 1988), tem sido amplamente discutida no âmbito da educação superior no Brasil, a partir da determinação de sua incorporação nos currículos dos cursos de graduação. Nesse contexto, emerge a necessidade de realizar uma pesquisa que aborde a temática da curricularização da extensão na perspectiva da sua implantação, proposta nesse estudo de Mestrado.

A escolha pelo tema curricularização da extensão está atrelada à carreira pessoal da pesquisadora, com atuação na educação, em especial ao ensino superior e extensão por mais de 10 anos. Em meio à complexidade da dinâmica de funcionamento que caracteriza as universidades, a pesquisadora constituiu sua trajetória empírica vinculada à função administrativa exercida, na qual as demandas levaram à busca por maior embasamento e à construção de referências científicas para subsídios ao desempenho das suas atividades.

Somada a essas aspirações, ocorre a publicação da Resolução MEC Nº. 07/2018, que apresenta as diretrizes para a extensão brasileira, fruto da atuação dos fóruns de extensão junto ao Ministério da Educação - MEC. A pesquisadora acompanha, parcialmente, esse processo de construção junto ao Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias – FOREXT – no qual tem participação nos encontros dos últimos três anos. A temática torna-se emergente, já que os estudos sobre a integração curricular da extensão, no contexto brasileiro, são pioneiros, e considerando as universidades comunitárias ainda insuficientes.

Além disso, a justificativa para o desenvolvimento da pesquisa está pautada na ampliação da participação discente, nas atividades de extensão, com a integração no currículo, visto que a determinação é de abranger a todos os alunos. O cenário presente nas universidades, principalmente nas comunitárias e privadas, valorizava até então a participação na extensão por meio das atividades complementares. Outro fator relevante é que este processo desencadeará uma maior mobilização das universidades para o enfrentamento das questões da sociedade brasileira, à medida que a extensão deve viabilizar a relação da universidade com a sociedade.

O estudo pretende verificar a relação da indissociabilidade com a implantação da curricularização, tendo em vista a aproximação prenunciada do ensino e da extensão, a partir da integração curricular. Porém, considerando a definição constitucional de atuação das três dimensões do ensino superior, almeja-se verificar como as instituições estão contemplando a pesquisa nesse processo. Dessa forma, o objeto de estudo da pesquisa é: como a curricularização da extensão poderá contribuir para o atendimento ao preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?

Frente às questões apresentadas definiu-se como objetivo geral da pesquisa: compreender a contribuição das práticas relacionadas à curricularização da extensão para a indissociabilidade em universidades comunitárias. Além disso, ficam estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1. Apresentar os percursos do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias – FOREXT – na efetivação da curricularização da extensão; 2. Identificar os modos de implantação da curricularização da extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior no Vale do Rio do Sinos no contexto do ensino presencial; 3. Analisar a relação da curricularização da extensão com a pesquisa, através das experiências de acadêmicos e de docentes extensionistas.

À medida em que os capítulos são desenvolvidos, os objetivos geral e específicos são respondidos, sendo que o referencial teórico está organizado de forma integrada à apresentação dos dados coletados e da análise dos mesmos. Desta maneira, compreende-se o alcance de uma relação mais fluída entre o embasamento e os achados de pesquisa. Entretanto o arranjo da dissertação não segue uma lógica convencional.

O primeiro capítulo da dissertação apresenta a metodologia da pesquisa descrevendo o campo de estudo que se compõe de duas universidades comunitárias do Vale do Sinos vinculadas ao FOREXT. Na sequência, apresenta-se o método e os instrumentos de pesquisa que se constituem de cartas dos encontros do FOREXT de 2014 a 2018, do PDI, regulamentos e resoluções das universidades, assim como questionários semiabertos e entrevistas virtuais realizadas com docentes e discentes. Finaliza-se o capítulo com a descrição da análise de dados que contempla a análise documental e análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011).

Em continuidade, o segundo capítulo responde aos anseios iniciais da pesquisa, apresentando dados históricos do surgimento das universidades e da extensão, constituindo a base do estudo. A estruturação teórica apresenta, primeiramente, autores como Quijano (2005) e Cunha (2007), que discutem os traços coloniais impressos no modelo de universidade brasileiro. Em seguida é apresentado o histórico conceitual e legal da extensão universitária com aporte nos autores Freire (1977, 1979, 1996 e 2006), Gadotti (2017) e Imperatore (2019). Ainda, aspectos da Ciência Política, por meio de Sorj (2006) e Schawrtzmann (2007), são apresentados para tratar das políticas públicas de educação. Finaliza-se com considerações sobre as políticas públicas vinculadas à extensão.

O terceiro capítulo está voltado às instituições comunitárias e resgata sua origem, características e diferenciais com apoio em Schmidt (2018). Segue traçando o percurso do FOREXT e demonstrando um posicionamento em prol da integração da extensão ao currículo. Também, foi essencial uma costura com informações dos momentos políticos e econômicos, buscando respaldar as colocações das cartas dos encontros nacionais. Desta forma, o capítulo responde ao primeiro objetivo específico: apresentar os percursos do FOREXT na efetivação da curricularização da extensão.

Ao passo que o quarto capítulo aborda Síveres (2011 e 2013), que concebe a extensão como princípio de aprendizagem, traz os autores que refletem sobre a integração da extensão ao currículo, como Botomé (1996), Tommasino e Cano (2016), Huidobro *et al.*, (2016), Gadotti (2017), e Imperatore (2019). Após, imerge-se nos documentos institucionais das duas universidades para relacionar as concepções, as políticas e o modelo de integração curricular adotado. Também são apresentados os dados coletados com docentes e discentes nos questionários para responder ao segundo objetivo específico: identificar os modos de implantação da curricularização da extensão nas instituições comunitárias de ensino superior no Vale do Rio do Sinos no contexto no ensino presencial.

No quinto capítulo, então, destacam-se as contribuições de Santos (2005 e 2011), Nogueira (2009), Dalmolin e Vieira (2015) para pensar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também são abordados brevemente alguns conceitos relativos ao currículo, ancorados em Santos (2005 e 2011), Freire (1977, 1979, 1996 e 2006), Dalmolin e Vieira (2015) e ainda em Sacristán (2000) e Serva (2020). Além disso, são trazidos os dados coletados por meio do questionário com

docentes e discentes para responder ao terceiro objetivo específico: analisar a relação da curricularização da extensão com a pesquisa através das experiências de acadêmicos e de docentes extensionistas.

E por fim, no sexto capítulo, apresenta-se a análise de conteúdo de transcrições das entrevistas virtuais, realizadas com docentes e discentes, a fim de convergir as questões relacionadas aos capítulos anteriores. Desta maneira, busca-se responder ao objetivo geral, que está voltado à compreensão da contribuição das práticas relacionadas à curricularização da extensão para indissociabilidade em universidades comunitárias.

Por conseguinte, o processo de escrita procurou encontrar uma forma na qual as teorias, os dados coletados e a análise fossem apresentados intercaladamente nos capítulos. A dissertação constrói um respaldo para o processo de implantação da integração curricular da extensão gerando reflexões sobre vários aspectos, que tangenciam desde sua determinação legal, suas práticas e as potencialidades para promoção do preceito da indissociabilidade. Almeja-se, com todo este percurso, qualificar o processo para gerar impactos positivos na formação dos alunos e na sociedade.

2. METODOLOGIA

O conhecimento é determinante para sobrevivência da humanidade. Com ele é possível progredir, descrever a realidade e entender o mundo. A produção de conhecimento é uma tradução de um momento histórico, e uma leitura a partir da inteligibilidade, conforme afirma Morin (2011). Por meio da ciência, busca-se reunir um arcabouço teórico e empírico para responder questões que movem os sujeitos, e, para tal, são fundamentais os instrumentos e os métodos utilizados que garantem a cientificidade aos resultados encontrados.

Ao longo do desenvolvimento da civilização são notáveis os avanços permitidos pela ciência, mas, sendo o conhecimento uma interpretação de mundo, está sujeito a erros. No olhar do pesquisador, estão envolvidas as crenças, as convicções e a normalização, que podem comprometer a leitura realizada, sendo imprescindível para Morin (2011, p.14) “armar a mente para lucidez” por meio da observação, crítica, reflexão e objetivação. Ainda, segundo Morin (2011), é essencial associar as ideias de unidade e multiplicidade, considerando a complexidade que há

entre as partes e o todo, assim como o todo para suas partes. Desenvolver as capacidades de contextualizar e englobar os conhecimentos, tendo em vista o paradigma da complexidade¹, permitirá que a ciência avance no sentido da produção de conhecimento multidimensional e de uma transformação global.

O paradigma da complexidade serve como um norteador e traz lucidez à mente para refutar a simplificação. Nesse sentido, o desenvolvimento dessa pesquisa buscou resgatar os processos históricos relacionados à educação na dimensão do ensino superior, localizando o contexto brasileiro. E, assim, situar a extensão universitária como parte de um todo da educação superior, ancorada aos desdobramentos da política pública de educação.

A pesquisa é vinculada ao programa interdisciplinar de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e, portanto, considera no aporte teórico autores das áreas de Educação, Sociologia, Comunicação, Ciência Política e Antropologia. Retomando o paradigma da complexidade de Morin (2000a, 2000b, 2011), o desenho da pesquisa configura-se com potencial para rejeição à simplificação e à dualidade, percebendo o conjunto das disciplinas para a construção do conhecimento. Também busca trazer à tona o que está entre as disciplinas, no interior das relações. Contribuindo nessa reflexão, Vasconcelos (2011, p. 101) afirma:

Os conceitos de complexidade e as práticas interdisciplinares e interparadigmáticas [...] são imprescindíveis e constituem parte integrante e fundamental da agenda emancipatória nas sociedades de capitalismo avançado e no ambiente da pós-modernidade (VASCONCELOS, 2011).

A pesquisa tem natureza descritiva, visto que objetiva a compreensão de um fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis. Segundo Prodanov e Freitas (2013), nesse tipo de pesquisa “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles”. Para tal, a coleta de dados foi estabelecida de modo a permitir um número significativo de variáveis que possibilitasse a análise.

¹ “*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2011, p.38).

O estudo parte do levantamento histórico da extensão universitária no contexto do Brasil, suas concepções e regulamentações, permitindo o entendimento do momento atual no qual é emergente a implantação da curricularização da extensão. A busca pelo contexto em que se apresenta a integração curricular da extensão permite vislumbrar questões da própria universidade brasileira, em especial no campo de análise das instituições comunitárias.

Consideraram-se algumas perguntas iniciais que despertam interesse para a pesquisa: Em qual contexto surge a determinação da curricularização da extensão? No que se diferencia institucionalização da extensão e curricularização da extensão? Ao incorporar a extensão no currículo, temos aproximação com o ensino, mas como se vincula à pesquisa? Como pensar uma comunicação dialógica e transformadora com a sociedade, considerando os tempos da universidade? As Diretrizes para Extensão Brasileira conseguem nortear as universidades para implantação da curricularização? E quais são os diferentes modelos de implantação? A estas questões somaram-se outras no percurso de pesquisa: É necessário diferenciar a pesquisa institucional e atividades de pesquisa que ocorrem no ensino e na extensão? Como o aluno engajado com as atividades de extensão não reconhece a pesquisa? Como não distanciar ainda mais a pesquisa ao associar ensino e extensão? Estará o FOREXT mais uma vez tensionado na posição de propor um instrumento de avaliação para curricularização da extensão?

O marco zero foi estabelecido na obra de Freire (2006) “Extensão ou Comunicação”, leitura que permitiu constituir uma base conceitual de referência sobre a extensão. Na sequência, outros autores foram associados, tais como Botomé (1996), Morin (1998, 2000a, 2000b e 2011), Santos (2005 e 2011), Cunha (2007), Síveres (2013) e Imperatore (2019), todos importantes teóricos que contribuíram em conhecer a universidade, sua função social, e a extensão em uma trajetória histórica, que perpassa por variações conceituais e legais. Diante desse referencial definiu-se o **objeto de estudo da pesquisa: como as práticas relacionadas à curricularização da extensão poderão contribuir para o atendimento ao preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?**

Além dessas leituras iniciais foi realizada também uma etapa de exploração do tema através de bases de dados científicas, material bibliográfico, teses e dissertações, artigos e a legislação, que subsidia a educação superior. As categorias

temáticas definidas foram: “educação superior”, “universidades comunitárias”, “indissociabilidade”, “extensão universitária” e “curricularização da extensão”. Os autores Prodanov e Freitas (2013, p. 131) destacam que o estado da arte permite vislumbrar até que ponto o tema foi estudado e discutido na literatura, de modo que é um importante momento da pesquisa.

A partir disso, estabeleceu-se uma pesquisa temática a respeito da curricularização da extensão universitária. A pesquisa temática, conforme Vasconcelos (2011, p. 157), “elege como objeto uma realidade empírica ou temática específica [...] para produção de conhecimento novo sobre o fenômeno ou como contribuição para o debate teórico, científico e técnico” (VASCONCELOS, 2011).

O estado da arte delineou o arcabouço teórico para a realização da pesquisa bibliográfica sobre a temática da curricularização da extensão, e foi sendo incrementado ao longo do desenvolvimento da pesquisa. A leitura das obras e dos artigos resultou em fichas de leituras, que possibilitaram a sistematização das informações, e o estabelecimento de relações entre os conceitos apresentados e utilizados na revisão bibliográfica. Considerando este percurso e as questões iniciais, que motivam a pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos para nortear o estudo:

Objetivo geral: compreender a contribuição das práticas relacionadas à curricularização da extensão para a indissociabilidade em universidades comunitárias.

Objetivos específicos:

1. Apresentar os percursos do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias – FOREXT- na efetivação da curricularização da extensão;
2. Identificar os modos de implantação da curricularização da extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior no Vale do Rio do Sinos no contexto no ensino presencial;
3. Analisar a relação da curricularização da extensão com a pesquisa através das experiências de acadêmicos e de docentes extensionistas.

O projeto de pesquisa foi qualificado em 2 de junho de 2020, contando com contribuições da banca avaliadora que nortearam a continuidade do estudo. O projeto foi enviado ao Comitê de Ética da Universidade Feevale, obtendo a aprovação em 4 de setembro de 2020, por meio do parecer de número 4.259.880.

Na sequência foi requerida a ciência da instituição coparticipante, sendo aprovada em 29 de setembro de 2020, pelo parecer de número 4.307.636.

Juntamente com o projeto também houve a aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, apresentado no Apêndice A. O termo foi encaminhado para todos os participantes que realizaram a assinatura de forma digital, utilizando a plataforma *DocuSign*², que conferiu segurança no procedimento e proteção dos dados.

2.1 CAMPO DE ESTUDO

O campo de estudo apresenta a descrição do desenho de pesquisa e apresenta os critérios definidos para seleção das instituições e dos atores que compõem a pesquisa, assim como o número definido para representação, considerando os instrumentos a serem utilizados. Por fim, aborda as questões temporais, tanto no que se refere ao tempo do fenômeno a ser estudado como o tempo da realização da pesquisa.

A primeira etapa de pesquisa utiliza as cartas redigidas pelo FOREXT a partir dos encontros nacionais com os representantes das instituições filiadas. A análise buscou verificar os percursos desse fórum, que representa as instituições de ensino superior comunitárias em relação à curricularização da extensão. Para definição da temporalidade da pesquisa, determinou-se que serão considerados documentos datados de 2014 a 2018. O período determinado condiz com a publicação do PNE 2014-2024 e com a publicação da Resolução MEC Nº. 07/2018, que apresenta as diretrizes para a extensão no Brasil. Compreende-se que o período tem maior relevância, e apresentará informações em um volume possível de avaliar no cronograma definido.

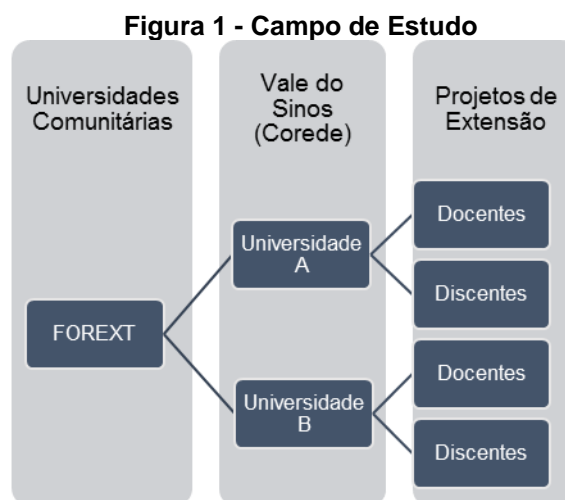
O escopo da pesquisa são as universidades comunitárias situadas no Vale do Rio do Sinos, tendo em vista a atuação profissional da pesquisadora na gestão da extensão em uma instituição comunitária dessa região. E, ainda, a conveniência pela proximidade com as instituições, tanto no sentido geográfico como nas relações via FOREXT. As duas universidades que serviram como objeto de estudo estão

² Disponível em: <<https://www.docuSign.com.br/>> Acesso em 27 out. 2020.

situadas no Vale do Rio do Sinos, segundo a definição territorial do Conselho Regional de Desenvolvimento – COREDE, apresentada no Anexo A.

Além da definição territorial, Região do Vale do Rio do Sinos pelo COREDE, e do tipo de universidade a ser estudada, instituições comunitárias, também foi consultada a vinculação da instituição no FOREXT. A definição por esse critério justifica-se pelo fato da trajetória da curricularização da extensão nos registros dos encontros do fórum. A apresentação das instituições filiadas está disponível no *site* do FOREXT³.

Das 14 cidades da região definida foram localizadas universidades que se caracterizam como comunitárias, e estão vinculadas ao FOREXT em três cidades, totalizando quatro instituições. O convite e solicitação de autorização das instituições aptas à participação foram enviados por e-mail, em novembro de 2019, por meio de uma carta de apresentação da pesquisa. O contato foi realizado através dos docentes que representam essas instituições nos encontros do FOREXT. Os retornos das instituições foram acompanhados e reiterados pela pesquisadora, obtendo sucesso com duas universidades. Definiu-se no ato da qualificação do projeto de pesquisa manter as duas universidades no âmbito deste estudo, considerando a abrangência do campo e autorizações para desenvolvimento da coleta de dados. Com o intuito de preservar as instituições participantes na dissertação, os nomes das mesmas não serão mencionados, sendo utilizadas letras para identificação, a saber, Universidades A e B.



Fonte: elaborado pela autora (2020).

³ Disponível em <<https://forext.org.br/instituicoes-filiadas/>> Acesso em: 28 dez 2020.

Tendo em vista a publicação das diretrizes para extensão brasileira, por meio da Resolução MEC Nº. 07/2018, foram encontradas nas instituições diferentes fases de implantação da curricularização da extensão. Conforme previsto no projeto de pesquisa, a partir da análise dos documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, políticas, resoluções ou regulamentos), e a etapa de entrevistas com os docentes, foi possível encontrar elementos que permitiram identificar o nível de implantação para realização da terceira etapa da pesquisa. As duas instituições já estavam com os novos currículos em andamento, contemplando a integração da extensão.

Os docentes foram selecionados pela gestão da extensão da instituição, que foi acionada pela pesquisadora. Registra-se, nesse sentido, que a escolha dos entrevistados ocorreu por conveniência, caracterizando uma amostra não probabilística, ou seja, “o pesquisador se dirige intencionalmente a grupos de elementos dos quais deseja saber a opinião” (PRODANOV; FREITAS, 2013). Compreende-se que a escolha dos sujeitos encontra-se implicada da intencionalidade do gestor frente à exposição das informações da instituição. Entretanto, na perspectiva de que não há isenção total dos sujeitos, entendeu-se que, os dados coletados, igualmente, demonstram aspectos relevantes a serem analisados. Ainda é importante registrar que, por se tratar de uma amostra, não traduz a totalidade de sentidos e informações.

Também o envolvimento da pesquisadora com a temática e universidades, seja por meio do FOREXT ou pela função exercida em uma das instituições pesquisadas, apresenta um olhar implicado com o objeto e imerso em significações. Conforme referenciam Machado e Zanella (2019, p.12), a partir de Bakhtin, “O lugar do/a pesquisador/a será, pois, sempre o de um sujeito inserido/a nas e constituído pelas tramas dialógicas que procura analisar, alguém posicionado, prehe de valores e que responde a e por eles” (MACHADO E ZANELLA, 2019). Compreendeu-se a necessidade de referenciar o lugar desse olhar, que ao mesmo tempo está implicado nas análises e na origem da pesquisa em questão.

A partir disso, foram elencados alguns parâmetros, que estão relacionados abaixo, para indicação ao gestor, no caso dos docentes, e dos professores, no caso dos discentes, favorecendo a comparabilidade e rigor metodológico. Na definição dos critérios parte-se da ideia de programas e projetos pré-existentes à implantação da extensão e que podem estar atuando de forma isolada, por esta razão redundam

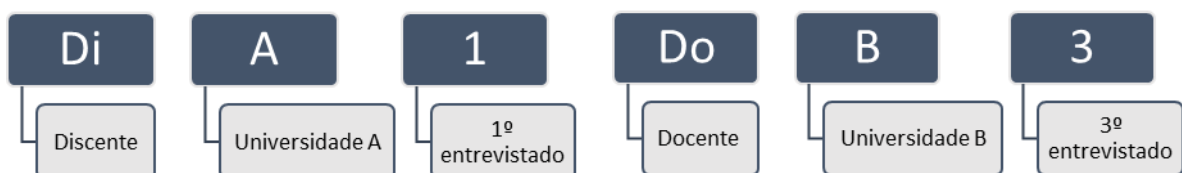
em questões basilares para extensão. A indicação dos entrevistados foi baseada nos seguintes critérios:

- a) vinculação do docente ou discente com programas ou projetos de extensão institucionais;
- b) articulação dos programas ou projetos com o ensino; e,
- c) participação em atividades por meio desses programas ou projetos que façam parte das estratégias adotadas para implantação da curricularização da extensão.

Também é relevante mencionar que o estudo refere-se aos cursos de graduação presenciais. A necessidade de restrição da modalidade de curso justifica-se pela limitação do número de instituições e entrevistados que precisa de um recorte devido ao tempo disponível para a pesquisa. Considera-se que um novo estudo, em continuidade a esse, pode ser significativo frente ao crescimento do ensino a distância e, tratando-se de um perfil distinto de aluno, pode apresentar também resultados diferenciados.

As entrevistas foram realizadas a partir de questões semiabertas definidas previamente, conforme Apêndices B e C. A apresentação no questionário foi definida pela abrangência das questões, ou seja, iniciam-se por aquelas com um grau mais abrangente até as mais específicas. Também os entrevistados tiveram sua identidade preservada, sendo utilizada na dissertação uma numeração sequencial para sua identificação. Considerando docentes sinalizados por “Do” e discentes identificados por “Di”, acrescidos da letra referente à instituição “A” ou “B” e numeração de 1 a 4, conforme exemplos abaixo.

Figura 2 - Exemplos de identificação dos entrevistados



Fonte: elaborado pela autora (2020).

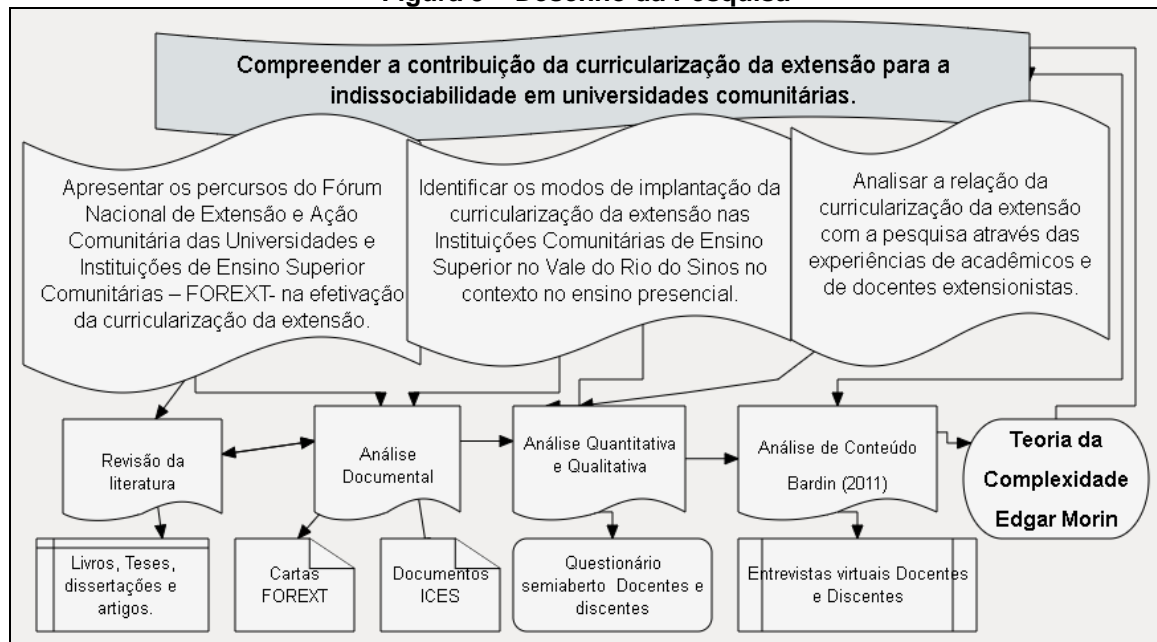
A partir das informações apresentadas, o campo de estudo fica definido para andamento das etapas seguintes com maior clareza. Os critérios de seleção das instituições e dos entrevistados foram evidenciados, demonstrando a transparência

da pesquisa e alinhamento com seus objetivos. A seguir são apresentados o método e os instrumentos de pesquisa que foram utilizados para a coleta de dados.

2.2 MÉTODO E INSTRUMENTOS

A fim de traçar um percurso de pesquisa, foram determinados três objetivos específicos para compreender como a curricularização da extensão contribui para a indissociabilidade em universidades comunitárias.

Figura 3 – Desenho da Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2019) e revisado (2020).

Tais objetivos são respondidos por meio do desenho metodológico nas diferentes fases da pesquisa, conforme apresentado na Figura 3. Segundo Vasconcelos (2011, p.192), o desenho da pesquisa “define a lógica implícita que, a partir da abordagem teórica e epistemológica proposta, organiza o olhar, a escuta, os passos metodológicos e os diferentes instrumentos de investigação e análise a serem utilizados” (VASCONCELOS, 2011).

Como primeiro objetivo, a proposta foi apresentar os percursos do FOREXT na efetivação da curricularização da extensão. Para tal, foram apreciadas as cartas redigidas, anualmente, a partir dos encontros nacionais desse fórum, que registram as principais ideias discutidas e propõem a agenda de trabalho. Como período para

essa análise, definiu-se 2014 a 2018, alinhado com a publicação do Plano Nacional de Educação – PNE em 2014 e a publicação da Resolução Nº. 07/2018, que anuncia as diretrizes para extensão no Brasil. As cartas dos eventos são consideradas fontes primárias de investigação, que, de acordo com Vasconcellos (2011), são registros documentais convencionais sem tratamento analítico. O intuito desse levantamento foi sistematizar as informações facilitando, assim, o acesso e depuração quantitativa e qualitativa.

O segundo objetivo considerou a necessidade de um mapeamento da curricularização da extensão nas universidades, definidas no escopo dessa pesquisa. Assim, objetivou-se identificar os modos de implantação da curricularização da extensão nas instituições comunitárias de Ensino Superior no Vale do Rio do Sinos no contexto no ensino presencial, por meio de análise de documentos das instituições, tais como PDI, políticas, resoluções e regulamentos que estavam disponíveis publicamente ou que foram alcançados pelas instituições comunitárias de ensino superior - ICES. Os documentos das instituições são também considerados fontes primárias de investigação, conforme definição de Vasconcellos (2011).

Nessa etapa também foram realizadas entrevistas com docentes, indicados pela coordenação da extensão das duas universidades abrangidas pela pesquisa, e discentes, indicados pelos próprios docentes entrevistados. Foram quatro docentes e quatro discentes por instituição, totalizando oito docentes e oito discentes participantes. Os critérios elencados para definição dos respondentes estiveram de acordo com o estabelecido na seção campo de estudo. Após a indicação, docentes e discentes foram contatados por e-mail e convidados a participar da pesquisa, seguindo para as etapas seguintes aqueles que comunicaram interesse em participar.

A entrevista, para Morin (1998) envolve um fenômeno psicoafetivo que poderá, como tal, esbarrar nas dificuldades próprias das relações humanas. Assim, para efetivar a comunicação, o entrevistado precisa encontrar uma aparência que transmita simpatia e tranquilidade ao entrevistador. Também Szymanski, Almeida e Brandini (2002) preocupam-se com esses aspectos, indicando que a entrevista, oportunamente, precisa gerar um ambiente de confiança.

Nesse sentido, foi definido como instrumento de coleta de dados a entrevista reflexiva proposta por Szymanski, Almeida e Brandini (2002), que consideram a

participação ativa do entrevistador e do entrevistado e, com isso, os dois se responsabilizam com os resultados da pesquisa. O primeiro, pelo interesse na obtenção de informação e escolha da questão em estudo, além da própria definição da linguagem utilizada e da intencionalidade envolvida na entrevista. Já o entrevistado está na interação como aquele que possui a informação e passa a ter relevância por isso. Ele também interfere na interpretação do entrevistador por suas atitudes e emoções, à medida em que decide o que compartilhar no seu discurso e omite outros aspectos. Conforme destacam os autores “a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2002, p.11).

A reflexividade foi considerada como uma estratégia que buscou minimizar esses aspectos dificultadores e possibilitar, por meio da reflexão quanto às informações trazidas pelo entrevistado, maior entendimento e veracidade à pesquisa. Como passos metodológicos para utilização da entrevista reflexiva, estão estabelecidos o contato inicial (apresentação dos interlocutores e solicitação de permissões), condução da entrevista (aquecimento e questão desencadeadora) e a expressão da compreensão (descrição e síntese da informação recebida) (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2002).

O questionário de entrevista foi organizado para orientar o momento da coleta de dados, permitindo maior assertividade quanto aos objetivos. O instrumento buscava instigar o relato de informações quanto às características das atividades de extensão, o conhecimento sobre a curricularização da extensão e o seu processo de implantação. A sua estruturação foi organizada de modo a apresentar questões com diferentes formatos, ora mais abertas, ora mais direcionadas, e que pudessem assim aprofundar pontos importantes e revelar contradições, sendo assim considerados questionários semiabertos.

Dessa forma, foram propostos dois questionários distintos: um voltado aos docentes e outro, aos discentes. A parte inicial, em ambos os instrumentos, está composta por questões relativas ao perfil dos respondentes. A coleta dessas informações tem o objetivo de identificar a área de formação, a atuação profissional e vinculação com a instituição de ensino, para, posteriormente, buscar relações com os dados principais da pesquisa.

No questionário dos docentes (Apêndice B), as questões dois, três e quatro estão relacionadas à extensão de modo geral na instituição (modalidades,

vinculação de acadêmicos e conceitos). As questões cinco, sete, oito, nove, 10, 11 e 12 buscam identificar a definição de curricularização da extensão, assim como os modos de implantação. Já as questões seis, 13 e 15 abordam respectivamente as relações da extensão com a pesquisa. O quadro apresentado na questão 14 propicia evidenciar as diretrizes da Resolução MEC Nº. 07/2018. E, por fim, as questões finais, 16, 17 e 18, apresentam um formato aberto para o diálogo com o professor, incitando o tema geral e o problema da pesquisa.

Quanto ao questionário dos discentes (Apêndice C), a questão dois pretende verificar se há algum diferencial da instituição por ser comunitária. A questão três busca registrar as atividades que o aluno realizou em seu processo de formação, enquanto as questões quatro, cinco, seis e sete abordam a experiência com a curricularização por meio de projetos de extensão. A questão oito busca informações da relação da extensão com o ensino, e a articulação com a pesquisa é abordada nas questões nove, 10 e 11. Também para os discentes, o quadro apresentado na questão 12 propicia evidenciar as diretrizes da Resolução MEC Nº. 07/2018. E as questões finais, 13, 14 e 15, apresentam um formato aberto para o diálogo com o aluno, retomando a experiência na extensão, o tema e o problema da pesquisa.

Os questionários elaborados foram submetidos à análise de dois professores, escolhidos pelo notório saber em relação a extensão, com o intuito de verificar a pertinência das questões propostas com os objetivos da pesquisa. As contribuições foram incorporadas no instrumento de pesquisa em fevereiro de 2020. Também foi realizada uma etapa de pré-teste com o objetivo de validar o formato e abordagem da coleta de dados, com cinco participantes.

O processo estava em andamento, com as primeiras agendas já marcadas, quando houve a suspensão das aulas presenciais⁴ das universidades devido à pandemia do COVID-19 e a mudança de aulas para formato virtual. O fato causou atrasos nas etapas da pesquisa e modificou a forma como seriam realizadas as entrevistas, que tiveram que utilizar recursos tecnológicos diversos de vídeo-chamadas, garantindo o contato visual com os entrevistados e o diálogo. Assim, no período de 25 de março a 18 de abril de 2020, conseguiu-se efetivar as entrevistas com três docentes e dois discentes, representando as instituições que compõem o campo de estudo.

⁴ A suspensão das aulas devido à pandemia do COVID-19 iniciou em 16 de março de 2020 e até a data de conclusão deste estudo não foram retomadas ao modelo presencial.

Considerando a menção de Morin (1998) e de Szymanski, Almeida e Brandini (2002) em relação ao ambiente de confiança no momento da entrevista, procurou-se favorecer uma conversa inicial entre a pesquisadora e os entrevistados, mesmo no ambiente virtual, observando o aspecto destacado pelos autores. Na sequência, foi apresentado o propósito da pesquisa, solicitada a autorização para gravação da conversa e mencionado o sigilo quanto a identidade dos respondentes e das instituições.

A partir dessa experiência do pré-teste, surgiram necessidades de ajustes nos instrumentos. Também foi verificado que, o preenchimento prévio das questões fechadas tornava mais rica a abordagem das questões abertas, pois já havia conteúdo-base para refinar os questionamentos e conduzir a conversa. Também a banca de qualificação sugeriu modificações que foram acolhidas para o aperfeiçoamento dos questionários.

A aplicação-teste também foi bastante válida para observar a melhor forma de uso dos aplicativos de reuniões virtuais, definindo um como padrão, assim como, para determinar etapas e procedimentos de gravação e registro mais assertivos. O isolamento social, devido à pandemia do COVID-19, ainda se mantinha no período da aplicação das entrevistas, e com isso, as restrições das atividades das universidades limitavam a realização de modo presencial.

Considerando este contexto, foram adotados recursos tecnológicos do *Google Meet* para mediação do diálogo com os entrevistados. Além disso, o questionário de entrevista foi enviado antecipadamente e se utilizou a ferramenta de compartilhamento do *Google Docs*, que permitia a edição síncrona, favorecendo a interlocução e registro das ideias. O momento síncrono limitou-se ao tempo médio de 30 minutos, considerando todas as etapas: saudação, agradecimento pelo aceite, apresentação, autorização da gravação, realização das questões norteadoras, retomada dos aspectos do questionário compartilhado, agradecimento final e indicação dos discentes vinculados às atividades de curricularização.

As entrevistas com oito docentes ocorreram no período de 10 a 27 de novembro de 2020 e com os oito discentes ocorreram de 17 de novembro a 09 de dezembro de 2020. As restrições de atividades presenciais colocadas pela pandemia do COVID-19 ainda estavam mantidas neste período, exigindo que os contatos com os entrevistados ocorressem por intermédio das tecnologias. No

convite submetido aos entrevistados foram estabelecidas as seguintes etapas para participação na pesquisa:

Tabela 1 - Etapas de participação da pesquisa

Docentes	Discentes
1) aceite do TCLE e assinatura via <i>DocuSign</i> ;	1) aceite do TCLE e assinatura via <i>DocuSign</i> ;
2) preenchimento das questões objetivas via <i>Google Docs</i> ;	2) preenchimento das questões objetivas via <i>Google Docs</i> ;
3) agendamento da entrevista virtual;	3) agendamento da entrevista virtual;
4) realização da entrevista via <i>Google Meet</i> ;	4) realização da entrevista via <i>Google Meet</i> .
5) indicação dos discentes vinculados a extensão.	

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Finalmente, o terceiro objetivo foi analisar a relação da curricularização da extensão com a pesquisa através das experiências de acadêmicos e de docentes extensionistas. Também para responder a este objetivo foram utilizados dados coletados dos questionários dos docentes e discentes, respectivos às questões sinalizadas anteriormente referentes à pesquisa. Os procedimentos metodológicos apresentados compõem a coleta de dados que subsidiará a pesquisa. O percurso delineado permitirá responder aos objetivos específicos com um conjunto de dados que garantam a confiabilidade da pesquisa. Considera-se nessa perspectiva o tema de forma multidimensional, com variedade de instrumentos que possibilite observar de diferentes ângulos o processo de implantação. A partir da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e das entrevistas, seguiu-se para a análise dos dados, cruzando as variáveis para elucidar a questão trazida pelo problema de pesquisa.

2.3 ANÁLISE DE DADOS

Considerando o paradigma da complexidade apresentado por Morin (2000a, 2000b e 2011) para contemplar o conhecimento de forma a compreender as suas partes e o todo, assim como o todo e as partes e o que há entre as partes, é fundamental um olhar lúcido frente aos dados, que perceba o complexo. Tendo como pano de fundo a teoria da complexidade de Morin (2000a, 2000b e 2011), parte-se para a análise dos dados levantados a partir dos procedimentos metodológicos descritos anteriormente.

As cartas do FOREXT e os documentos das universidades comunitárias partícipes da coleta de dados passaram por análise documental, que, segundo Bardin (2011, p. 51), “tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (BARDIN, 2011). As cartas do FOREXT foram inicialmente organizadas em uma planilha com registro da edição do evento, local de realização e temática. Em uma segunda leitura destacaram-se pontos relevantes das pautas tratadas. Considerou-se importante ainda buscar informações respectivas ao contexto histórico-político, viabilizando a avaliação. A análise das cartas compõe o capítulo quatro da dissertação, sendo organizada em uma seção inicial que dispõe sobre as informações gerais e os aspectos da formatação das cartas, seguida de seções que analisam os períodos de 2014 a 2016 e por fim de 2017 e 2018.

A análise dos documentos institucionais partiu da leitura dos arquivos e do apontamento de questões importantes. Em um segundo momento estabeleceram-se categorias de análise que guiaram a segunda leitura, e, permitiram destacar dos textos aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa. As categorias definidas foram:

- 1) Forma de integração curricular;
- 2) Aspectos que convergem com as diretrizes;
- 3) Missão institucional;
- 4) Concepção de extensão;
- 5) Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e;
- 6) Indissociabilidade.

A análise permitiu encontrar os elementos formais que designam concepções e intenções a respeito da extensão e da indissociabilidade.

Os dados obtidos nos questionários semiabertos aplicados aos docentes e discentes tiveram as questões, diretamente vinculadas aos objetivos, analisadas de forma quantitativa e qualitativa. A análise almejava, primeiramente, identificar os modos de implantação de integração curricular sob a perspectiva dos atores responsáveis pelas práticas, a partir das diretrizes nacionais e dos documentos institucionais. Em um segundo momento, observava a relação da pesquisa com extensão e ensino nessas práticas, também por meio da manifestação de docentes e discentes. As demais questões que tratavam do perfil dos respondentes e de

características gerais da extensão foram apresentadas no Apêndice E, mas não foram analisadas, devido às limitações dadas pela dissertação.

Além disso, foram realizadas entrevistas virtuais com docentes e discentes, às quais abordaram três questões abertas, que posteriormente foram transcritas, utilizando o aplicativo *Audio to text*, e refinadas manualmente com escuta da gravação de áudio. A depuração desses dados de pesquisa foi realizada através da análise de conteúdo, definida por Bardin (2011, p.23), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011). Para tal, foram cumpridas as etapas de pré-análise (leitura flutuante, elaboração dos indicadores), a exploração do material (codificação e enumeração em função de regras formuladas) e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (operações estatísticas para estabelecer quadros de resultados para análise de informações).

Sendo assim, entende-se que os percursos FOREXT na efetivação da curricularização da extensão, somados ao modo como as ICES estão implantando a integração curricular da extensão e a relação desse processo com a pesquisa, na perspectiva dos docentes e discentes, subsidiam a resposta ao problema de pesquisa. A relação das diferentes variáveis levantadas na pesquisa permitiu a visão global e contextualizada do objeto de pesquisa. E ainda, apresenta um panorama para avaliar a implantação da curricularização, servindo de importante referência para as instituições de ensino superior, em especial, às comunitárias.

3 UNIVERSIDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PROCESSOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A integração curricular da extensão universitária, temática sobre a qual se debruça esta pesquisa, é resultado de uma trajetória de atuação e direcionamentos normativos, alicerçados no modelo de universidade latino-americana, construída a partir das referências dos colonizadores e das características locais que eram peculiares. Portanto, o capítulo de abertura traz o embasamento teórico que respalda a pesquisa, apresentando, inicialmente, a constituição histórica das universidades no Brasil, considerando que são os elementos fundantes que nos auxiliam a pensar o contexto atual. Em seguida, traça o percurso da extensão

universitária expondo seu itinerário conceitual, percorrendo por distintas práticas e diferentes abordagens legais que são localizadas ao longo da história. E finaliza com apresentação das mais atuais políticas públicas de educação voltadas à extensão universitária, constituindo um processo reflexivo a respeito da coerência entre essas normativas, com vistas a pensar a sua implementação.

3.1 INFLUÊNCIA DO COLONIALISMO NO SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E NA CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO

Inicialmente o trabalho apresenta uma breve reflexão⁵ a respeito do modelo de universidade que se funda no Brasil, contextualizando os processos históricos mediante a influência do colonialismo. Ao levantar o processo histórico fundante da universidade no Brasil, a partir de alguns autores de referência, é possível observar o seu surgimento tardio, a baixa qualidade do ensino e o acesso ao ensino superior como privilégio dos colonizadores portugueses. No contexto da América colonizada, o país era considerado um lugar de servidão e atraso no desenvolvimento, devendo assim manter-se para possibilitar o controle que regia as relações de exploração, quadro no qual a educação não era favorecida.

Nesse sentido, Cunha (2007) registra que, para Portugal, a criação de universidades no Brasil potencializaria os movimentos independentistas e revolucionários, o que não era interessante frente à manutenção do sistema que se estabelecia. Quijano (2005) refere nesse sentido que os colonizadores reprimiram as formas de conhecimento dos colonizados e impuseram o aprendizado da sua cultura, principalmente a religiosa. Afirma ainda que “todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas” (Quijano, 2005, p. 121). Dessa forma, é perceptível que os impactos do novo sistema, no mundo que vigorava, interferiam em todas as dimensões: econômica, culturais e sociais.

Por essa razão, segundo Cunha (2007), a estratégia dos portugueses em relação ao Brasil foi a proibição da criação de universidades, possibilitando apenas aos filhos de colonos bolsas para estudarem em Coimbra, única universidade de Portugal na época. Posteriormente, também surgem colégios que permitiram acesso

⁵ Reflexão apresentada no Inovamundi 2019 - Seminário de Pós-Graduação, entre os dias 21 a 26 de outubro de 2019, sendo consideradas as sugestões advindas do debate para a qualificação do texto.

à educação para essas mesmas classes dominadoras, mas que se constituíam isoladas e com práticas pedagógicas tradicionais e simplistas. Isso porque o número de intelectuais era limitado, concentrados em Coimbra, e faltavam recursos para o deslocamento dos mesmos para o Brasil. As relações sociais eram baseadas na raça, ou seja, distinguiam-se as pessoas por sua cor, determinando os locais que frequentavam, o acesso a educação e o tipo de trabalho que podiam exercer.

A vinda da família real em 1808 impulsionou o ensino superior, originando a escola de Medicina, e, posteriormente, as escolas de Engenharia e de Direito. O sistema educacional reforçava o poder e a maior remuneração àqueles que já tinham um lugar de dominação na sociedade.

Neste contexto o ensino superior no Brasil associa-se às demandas do capitalismo, influenciadas pela profissionalização das ciências que surge da revolução industrial. A formação intelectual e o trabalho científico estavam distantes do ensino superior brasileiro.

Buscando relacionar essa linha de raciocínio ao surgimento do ensino superior encontra-se o acesso ao conhecimento como um privilégio para dominadores. Também as escolas superiores no Brasil, com atuação isolada, refletem a cultura de dominação. Além disso, era aplicado um modelo de universidade que priorizava o conhecimento eurocêntrico, ou seja, sem espaço para circulação de conhecimentos oriundos de outros povos, especialmente do eixo-sul do mundo, dos povos colonizados.

Assim, do Brasil colonial até a atualidade, um percurso de reformas e reconstrução marca a trajetória do ensino superior, acompanhando os processos históricos do país. Na sua origem clerical a universidade era um instrumento da discriminação social e, posteriormente, estatal, em uma relação de dependência total. A regulamentação das universidades e influência de movimentos estudantis culmina na promulgação da autonomia universitária. Contudo, essa independência pode ser ilusória considerada a definição de recursos e regulação dada pelo Estado. Coloca-se em questionamento: conseguimos romper com as relações coloniais que constituíram a universidade? Ou reforçamos as características de dominação?

Para tal reflexão acrescenta-se a ideia de decolonialismo como real superação do colonialismo, que se difere do pós-colonialismo, conforme apresenta Ballestrin (2013), por meio da reflexão crítica do que foi estabelecido pela modernidade e rompendo com a colonialidade do poder, do saber e do ser. O pós-

colonialismo apresentou importantes movimentos que contribuíram para a crítica às concepções dominantes vigentes, principalmente nas Ciências Sociais, a partir da autoria de colonizados ou autores que intercederam por estes. Já o decolonialismo constitui-se da resistência teórica e prática, política e epistemológica das relações de dominação entre colonizador/colonizado. Nesse processo, o Brasil não se mostra como um expoente na América Latina, já que segundo a autora, por ter a colonização mais longa e a única portuguesa, apresenta outra realidade. Pode-se inferir que há a manutenção de uma colonização interna, com a reprodução das relações de poder na produção de conhecimento.

As marcas deixadas pelos processos de colonização no Brasil impactaram no atraso da constituição das universidades no país e naturalizaram o acesso de acordo com a classificação social. Nesse sentido, identifica-se também, na concepção da extensão, a transposição da organização colonial e capitalista nas suas práticas. A universidade, por vezes, na relação com a sociedade, incorpora um papel de supremacia que se aproxima da função do colonizador. Por meio da extensão, estabelece práticas que concebem o outro como menos desenvolvido, sem domínio do conhecimento e, com isso, menos civilizado.

A implementação da curricularização da extensão nas universidades pode ser uma oportunidade de expansão da extensão. Contudo, exige avaliar as concepções que alicerçam a extensão integrada ao currículo, para que não recaia sobre práticas que reforcem o colonialismo enquanto processo histórico. Para romper o primeiro passo é preciso reconhecer, e, com isso, promover a dialogicidade na universidade e na extensão.

Na seção a seguir, os aspectos relacionados aos processos históricos da extensão são trazidos, para constituir a fundamentação necessária para a compreensão do momento atual, no qual a integração curricular da extensão está em pauta nas universidades a partir das definições dadas pelo PNE 2014-2024 e pela Resolução MEC Nº. 07/2018.

3.2 CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

A extensão integra o tripé ensino, pesquisa e extensão, que fundamenta a atuação da universidade, conforme previsto na Constituição de 1988. Considerada como um processo educativo, tem a função de estabelecer uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Contudo, apesar do reconhecimento formal de sua função acadêmica por meio dos documentos legais, evidencia-se que a prática da extensão está distante disso (STEIGLEDER, ZUCCHETTI e MARTINS, 2019).

Conforme Imperatore (2019), a extensão estava desarticulada da função acadêmica e suas ações surgiam a partir de influências dos modelos europeu (cursos e conferências) e norte-americano (prestação de serviços). Segundo Botomé (1996), a prestação de serviços supriu, aparentemente, a necessidade de aproximar os alunos da realidade social, atribuindo mais utilidade às instituições de educação superior. Enquanto isso, de acordo com o autor, a influência europeia, em paralelo, fortalecia as ações voltadas ao desfrutar dos conhecimentos por meio de cursos e eventos. Para Botomé (1996, p. 55), “faltou, porém, um exame mais profundo sobre os resultados dessas práticas para o sistema universitário e para a sociedade” (BOTOMÉ, 1996). Os dois modelos aproximavam as universidades de seus territórios, mas as práticas estavam afastadas do ensino superior, pois não se articulavam com a pesquisa e o ensino.

Importante considerar também a influência dos movimentos que se refletiam no ensino superior na América Latina. Neste sentido, destaca-se o Manifesto de Córdoba, de 1918, protagonizado pelos estudantes argentinos que reivindicavam uma universidade dialógica, na qual o processo de ensino considerasse diferentes saberes e revertesse em transformação social. Como se pode verificar no trecho abaixo, a Universidade de Córdoba, em especial, era denunciada por sua estrutura inamovível:

Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. [...] Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria (ARGENTINA, 1918).

Nesse sentido alguns autores vão atribuir a este Manifesto, que conclamava aos estudantes de toda a América, como um marco referente à extensão, já que anuncia uma universidade democrática. Para tal estavam compreendidas ações que ultrapassassem o espaço da universidade, a garantia da autonomia universitária e eleições diretas para a reitoria, conforme sinalizam De Deus e Henriques (2017). Ainda González e Fernández-Larrea (2017, p. 17) afirmam que “[...] existe consenso em aceptar que no fue hasta la Reforma de Córdoba, Argentina (1918), que verdaderamente se habló en América Latina de extensión universitaria, como función social, inherente e inseparable, de la universidad” (GONZÁLEZ E FERNÁNDEZ-LARREA, 2017).

Enquanto este importante fato acontecia tão próximo ao Brasil aqui passávamos pela fase que Imperatore (2019) nomeou de “Pré-História da Extensão” (1912-1936), quando as atividades estavam desvinculadas do processo acadêmico, acontecendo de forma eventual sob a forma de cursos, conferências, extensão rural e prestação de serviços. Segundo Imperatore (2019, p. 161), “tratava-se de uma extensão reducionista, caricata e autoritária, restrita à transmissão de conhecimento” (IMPERATORE, 2019). Se for considerado o protesto dos estudantes de Córdoba, pode-se afirmar que o modelo de ensino, aplicado aos estudos do ensino superior, apenas se desdobrava em outras atividades, como cursos livres, mantendo suas características.

Iniciou-se uma reforma educacional no país, a partir de 1930, que originou o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, documento no qual a extensão é mencionada pela primeira vez, segundo Serva (2020). A autora ainda destaca a referência da extensão como cursos e conferências que abrangiam atividades técnicas e científicas em benefício da coletividade. De forma, que estava em foco a relação com a sociedade, mas sem considerar ainda os movimentos da América Latina, rumo à práticas democráticas e libertadoras.

Somente a partir de 1937 os reflexos do Manifesto de Córdoba (1918) influenciaram o movimento estudantil no Brasil por meio de eventos que pautaram a reforma universitária e com a promoção de ações em classes populares com a intenção de conscientizá-las sobre seus direitos (IMPERATORE, 2019). Os eventos trazem severas críticas às universidades, que segundo os estudantes, estavam distanciadas da comunidade, principalmente da população trabalhadora e dos

órgãos governamentais. Assim como, conclamavam a atuação política das universidades em prol dos direitos do povo, conforme apresenta Serva (2020) no amplo resgate histórico da extensão que apresenta.

Após o golpe de 1964, os projetos de extensão tornaram-se mais assistencialistas e foram uma demonstração clara da intenção de responsabilizar as universidades pelo serviço comunitário e canalizar a ação dos estudantes em prol da nação, garantindo a ordem necessária à manutenção do sistema operante. É importante frisar que o momento político interferiu diretamente no caráter que a extensão adotou e em seus objetivos, passando a ser um meio de controle dos movimentos sociais, principalmente de jovens (SANTOS; SANTOS, 2011). Coloca-se então, um retrocesso na trajetória da extensão, que estava sendo reconhecida legalmente, mas é reduzida no seu fazer.

Com caráter secundário e superficial, a função da extensão resumiu-se a disseminar os conhecimentos para as comunidades que, em geral, estavam excluídas do ambiente universitário. Alguns dos programas criados na época, mencionados por Santos e Santos (2011), Imperatore (2019) e Gadotti (2017), tais como o projeto Rondon, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e o Campus Avançado, são exemplos dessa ação assistencialista. Gadotti (2017, p. 2) afirma, no entanto, que esses projetos deixaram alguns resultados positivos, apesar do caráter assistencialista “possibilitaram aos jovens estudantes universitários a vivência em comunidades rurais mais empobrecidas do país” (GADOTTI, 2017).

Tais resultados podem estar ligados ao modo atribuído aos projetos e às ações referidas, pois, conforme registro do FOREXT, “a universidade, contudo, enquanto espaço de expressão de conflitos, absorveu e, simultaneamente, repeliu as políticas impostas pelo regime militar” (2013, p. 9). Os documentos do Fórum avigoram ainda que a universidade “imprimiu a esses projetos um caráter crítico e participativo, resgatando direitos de cidadania que haviam sido suprimidos pela ditadura” (FOREXT, 2013, p. 10).

Gadotti (2017) destaca a influência da educação popular na concepção da extensão e as experiências significativas das universidades comunitárias. Segundo o pesquisador, “as inspirações e contribuições de Paulo Freire à Educação Popular continuam muito atuais, constantemente reinventadas por novas práticas sociais, culturais e educativas” (GADOTTI, 2017, p. 7). Paulo Freire (2006) questionou a

extensão como ação, com o objetivo de estender as técnicas e os conhecimentos, atribuindo à essência da educação popular à dialógica da comunicação. De acordo com Freire (2006, p.36), “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 2006). A contribuição de Freire, no que tange ao tensionamento da concepção da extensão, também está presente nos documentos do FOREXT, segundo os quais

esse debate provocou as universidades a repensarem o conceito de extensão e os métodos que envolviam suas ações. Assim, novos sentidos foram conferidos às práticas de ensino, pesquisa e extensão, que passaram a ser compreendidas não somente como transmissão de conteúdos, mas como fruto do diálogo entre os diversos saberes, oriundos tanto da sociedade como da universidade (2013, p. 9).

Freire (2006) vai apresentar, ainda, um contraponto ao trazer o conceito de comunicação, considerando que o ato cognoscitivo ocorre com a comunicação dos sujeitos em torno de um objeto e por meio das relações, para, assim, constituir o conhecimento. "Por tudo isso, uma vez mais, estamos obrigados a negar ao termo extensão e a seu derivado extensionismo às conotações do fazer verdadeiramente educativo, que se encontram no conceito de comunicação” (FREIRE, 2006, p. 74). Pensar essa relação transformadora para a extensão universitária é ultrapassar a perspectiva de estender técnicas e conhecimentos, produzindo, por meio da ação reflexiva, a crítica à realidade social, para assim transformá-la.

Já os anos de 1980 foram marcados pelo aumento das atividades extensionistas nas universidades, envoltas por um cunho emancipador e assistencial, ao mesmo tempo, agregando uma visão mercantilista (IMPERATORE, PEDDE e IMPERATORE, 2015). Marcou esse período também o surgimento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX, em 1987, cuja atuação permitiu alcançar grandes avanços, entre os quais se destaca a inclusão do artigo 207 na Constituição de 1988. Esse fato atribui à extensão o caráter de finalidade na universidade, com a mesma importância que o ensino e a pesquisa por meio da indissociabilidade (GADOTTI, 2017). Se por um lado, considera-se um grande avanço o reconhecimento de ordem legal, é preciso constar que não foi o suficiente para que

a extensão assumisse o caráter de função acadêmica nas IES. Serva (2020) completa afirmando a necessidade da criação de novos instrumentos normativos a partir da constituição para realizar mudanças da ordem prática.

Na década de 1990, a política nacional vivia um momento voltado ao desenvolvimentismo, ou seja, à atuação do Estado para o crescimento da produção industrial e da infraestrutura. A extensão transitava entre um enfoque de difusão do conhecimento para a inserção na realidade social, mas sempre desconexa da proposta curricular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) definiu padrões de referência e processos avaliativos, que fizeram o modelo educacional avançar (IMPERATORE, PEDDE e IMPERATORE, 2015). Contudo, a extensão foi apresentada como prestação de serviços, afastando-se da indissociabilidade com ensino e pesquisa (IMPERATORE, 2019), marcadamente mais um retrocesso na trajetória extensionista que prejudicou o avanço de sua concepção e de suas práticas.

Botomé (1996) alerta, nesse sentido, o risco de desvirtuar a função da universidade ao afirmar que seu significado “não é dado pelas urgências, emergências ou costumes e sim por proposições bem fundamentadas do que precisa vir a existir como condição para a sociedade ter uma existência melhor e com mais valor ou significado” (BOTOMÉ, 1996, p. 50). Por essa razão, muitas práticas ligadas à extensão, mesmo distantes das responsabilidades das universidades, foram sendo repetidas e cristalizadas, deixando marcas profundas até os dias atuais.

O Plano Nacional de Extensão surgiu em 1990 a partir do FORPROEX. Nesse plano, ficaram estabelecidas as diretrizes da extensão, às quais a referência à necessária contribuição da extensão para a mudança na sociedade foi agregada (GADOTTI, 2017). Destaca-se que o Plano menciona ainda, a necessidade de traduzir os objetivos elencados para a extensão universitária em metas, para torná-los tangíveis. Entre essas metas, encontra-se a “institucionalização da participação da extensão no processo de integralização curricular, em quatro anos” (FORPROEX, 1998, p.8). É possível inferir que essa meta foi incorporada ao PNE a partir disso.

Nesse contexto, as universidades comunitárias, que apresentam características bastante distintas das instituições públicas e privadas, articularam-se para a discussão da extensão. Constituiu-se, então, em 1998, o FOREXT com o apoio da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC e da

Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC. Segundo Santos e Santos (2011), o FOREXT originou-se da necessidade de troca de conhecimentos e de práticas de extensão das instituições de ensino superior comunitárias, a partir de alguns encontros prévios realizados entre os anos de 1995 e 1998. Nesse sentido, “A fundação do ForExt é a resposta destas instituições para o enfrentamento desta questão social brasileira, cientes que são de seu compromisso social” (FOREXT, 2013, p.16).

Além disso, sem uma representação dessas universidades no fórum das instituições públicas, havia dificuldades de se considerar os diferentes contextos na elaboração de políticas que pudessem abranger a extensão realizada em âmbito nacional. Essa proposição é confirmada por Santos e Santos (2011, p. 220) ao afirmarem que a criação do FOREXT agregou “a dimensão da importância da atuação política destas instituições no processo de discussão acerca da Extensão no Brasil [...] garantindo a participação de todos os setores da educação superior brasileira (Público, Privado e Comunitário)” (SANTOS E SANTOS, 2011).

Ainda de acordo com esses autores, os encontros iniciais do fórum (SANTOS; SANTOS, 2011) foram pautados na análise do Plano Nacional de Extensão, que logo suscitou a falta de um debate mais amplo, já que esse plano se originou das universidades públicas. Isso exigiu do FOREXT uma face de interlocução política, à qual, naquele momento, estava focada nas instituições públicas e, posteriormente, no Governo Federal.

Desde então, o ForExt tem atuado nas principais discussões envolvendo as Políticas Nacionais referentes ao Ensino Superior, especialmente na defesa da extensão e de sua indissociabilidade, articulando as Universidades Confessionais e Comunitárias na propositura de uma reflexão da extensão pautada no elevado compromisso social, prestando sua contribuição à reflexão nacional, ao lado dos demais Fóruns Nacionais de Extensão e na sua relação com o próprio MEC (FOREXT, 2013, p.16).

O Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 apresenta a curricularização da extensão como reconhecimento da demanda da sua institucionalização. Apesar do interessante movimento de estudantes, de pais e de professores na sua construção, o plano não foi efetivo segundo Imperatore, Pedde e Imperatore (2015). Além disso, a definição do PNE não mobilizou, concretamente, qualquer mudança nas universidades.

No âmbito do FOREXT, os anos seguintes à sua criação foram importantes para a sistematização de seus eventos e para a evolução das discussões sobre a extensão, trazendo temáticas atuais e realizando a interlocução com o FORPROEX. Como exemplo disso, pode-se referir à organização conjunta do Congresso Brasileiro de Extensão a partir de 2006 (SANTOS; SANTOS, 2011), evento que promoveu o debate ampliado e pautou a institucionalização da extensão:

A necessidade de se institucionalizar a extensão através de seu efetivo registro, normatização e instauração de um processo de avaliação, acompanhado de uma política que lhe possibilite a visibilidade necessária e o fomento para sua sustentabilidade (FOREXT, 2009, p.2).

No contexto da primeira versão do PNE, o FOREXT parece ter perfilhado a importância do reconhecimento da extensão como atividade fim juntamente com sua valorização nas avaliações do ensino superior pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, ao incluir indicadores específicos da extensão em 2004, contemplando a explicitação no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, da indissociabilidade, das demandas do entorno social e da participação dos estudantes (FOREXT, 2013, p. 13). Isso fica evidente no resgate histórico que traz o Parecer publicado junto às Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018b):

Uma vez que as políticas de extensão devem manter a coerência com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições, de modo que as atividades extensionistas praticadas, vinculadas ao processo de formação dos estudantes, sejam a expressão de relevância acadêmica, científica e social. O Sinaes, portanto, situa o nível de produção acadêmica, nas atividades de extensão, como indicador de qualidade institucional (BRASIL, 2018b, p. 12).

Ainda é relevante registrar, no contexto da previsão da curricularização da extensão, o debate favorecido pelo FOREXT nos encontros nacionais. Em especial, em 2009, após 10 anos da organização do fórum, retomaram-se essas pautas e, entre as ações definidas, reiterou-se “a institucionalização da extensão como componente indispensável para a formação dos profissionais egressos das IES brasileiras” (FOREXT – Carta de Porto Alegre, 2009, p. 8). No trecho abaixo, retirado da Carta do Encontro realizado em Porto Alegre, pode-se evidenciar o resgate das discussões:

Em diversos momentos temos insistido na necessidade da extensão no Brasil avançar em institucionalidade, alertando sobre sua importância como vetor para a efetivação da identidade e missão da Universidade (Carta de Florianópolis, 2002), indicando o papel que ela deve cumprir no processo de avaliação institucional (Carta de Brasília, 2003), insistindo em seus atributos como efetivadora do compromisso social da universidade (Carta de Campinas, 2004), ou alertando para a necessidade de estabelecimento da extensão como Política Pública de Estado (Carta de Passo Fundo, 2005). Ao lado de nosso documento de referência, esses documentos caracterizam a extensão como atributo acadêmico, mas também como estrutura institucionalizada nas Universidades e IES brasileiras (FOREXT - Carta de Porto Alegre, 2009, p.2).

Em 2012, o FORPROEX publicou a Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012), texto que serve como referencial até os dias de hoje. Esse documento foi apresentado como uma atualização do Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 1998). Gadotti (2017) destaca as diretrizes mencionadas: interdisciplinaridade, interprofissionalidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, afirmando, contudo, que apesar de os documentos terem evoluído no que tange à concepção da extensão e por agregarem novos elementos, ainda se percebe um distanciamento da realidade vivenciada nas universidades. Segundo o mesmo autor,

Nas suas diversas manifestações o FORPROEX defende um papel inovador para a Extensão Universitária, capaz de promover uma interação transformadora entre universidade e sociedade. Entretanto, o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas universidades têm colocado muitos limites a essa visão da Extensão Universitária (GADOTTI, 2017, p. 3).

No ano seguinte, em 2013, o FOREXT apresentou os Referenciais para Construção de uma Política Nacional de Extensão das Instituições Superiores Comunitárias Brasileiras (FOREXT, 2013). A publicação desse documento e da Política Nacional de Extensão almejava preencher a lacuna regulatória para a extensão, conforme referido no parecer (BRASIL, 2018b, p. 12) da Resolução MEC Nº. 07/2018. O documento também refere as importantes articulações políticas que marcam a trajetória do FOREXT:

Na última década, as gestões do FOREXT ampliaram a participação em reuniões e ações em parceria com órgãos públicos e privados, incluindo inúmeras inserções junto aos setores do MEC e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), na tentativa de estabelecer articulações políticas para pleitear linhas de financiamento público para as ações das ICES e para contribuir academicamente com os documentos e instrumentos que regulamentam e avaliam a extensão universitária no país (FOREXT, 2013, p. 18).

No mesmo ano, foi homologada a lei (BRASIL, 2013) que define e qualifica as universidades comunitárias, na qual é reafirmada a extensão por meio da condição de oferta de serviços gratuitos e da institucionalização de programas de extensão continuados por essas instituições. Por outro lado, a terceira versão do Plano Nacional de Educação estava sendo construída com a participação da sociedade. Referente ao período de 2014-2024, o plano apresenta metas direcionadas ao ensino superior, principalmente voltadas ao aumento de matrículas. Entre estas metas, está a de Nº 12, que se desdobra em 21 estratégias, que reafirmam a curricularização da extensão no item 12.7. Conforme afirmam Imperatore, Pedde e Imperatore (2015):

Alicerçado na estruturação de um Sistema Nacional de Educação, o referido plano configura-se como política de Estado, envolvendo todas as esferas de governo no atendimento à população em todas as etapas e modalidades de educação através de um regime de corresponsabilidade governo-sociedade-profissionais da educação (IMPERATORE, PEDDE E IMPERATORE, 2015, p. 6).

Gadotti (2017, p. 3), por sua vez, afirma que o PNE 2014-2024 “acendeu a esperança de uma renovação e revalorização da Extensão Universitária”, isso porque, na visão do autor, a extensão poderá “iniciar um processo de transformação da universidade como um todo” (GADOTTI, 2017, p.3) por meio da curricularização. Síveres (2011, p. 46), no mesmo intuito, já anunciava que “essa sinergia procura articular tanto o processo de aprendizagem acadêmico quanto o procedimento de desenvolvimento da sociedade, objetivando projetar a universidade, por meio da extensão, para novos horizontes”. Destaca que, na pós-modernidade, a dinâmica global exige novas formas de atuação.

Finalizando o panorama até aqui apresentado, pode-se perceber que a extensão brasileira tem, ao longo de sua trajetória, avanços e retrocessos. As diferentes concepções da extensão se concretizam nas práticas encontradas nas universidades, pois ao mesmo tempo que assinalam uma visão mais assistencialista,

também são realizadas atividades com caráter transformador. Além disso, essa trajetória é marcada por um reconhecimento mais avançado da ordem documental do que de sua prática.

A partir do levantamento realizado compreende-se que se faz necessário assumir uma concepção de extensão para embasar essa pesquisa, assim como dar suporte às análises das práticas de extensão e processos de curricularização. Dessa forma, considera-se a extensão como um campo de tensionamento, no qual são confrontados os saberes acadêmicos com a complexidade e a dinâmica da vida, cabendo à universidade promover esses espaços de aprendizagem, que favoreçam ao estudante a promoção de novos conhecimentos a partir de práticas, que dialoguem com a sociedade e contribuam para o seu desenvolvimento.

Fechando esta seção, apresentam-se a estrutura das políticas públicas para entendimento daquelas que envolvem a educação superior, em especial, a extensão. A última seção demonstra as lacunas e as fragilidades que exigiram a publicação das diretrizes de extensão, por meio da Resolução MEC Nº. 07/2018, para cumprimento da integração da extensão no currículo conforme previsão no PNE 2014-2024.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A EXTENSÃO

O histórico do surgimento das universidades no Brasil explicita os entraves relacionados às políticas públicas educacionais: há dificuldades quanto à mobilização e representação da sociedade para suas proposições e também em relação à efetivação e a implantação. Dessa forma, é importante resgatar alguns aspectos referentes às políticas públicas, já que está intimamente ligada à base que fundamenta essa pesquisa, que se propõe a acompanhar o processo de implantação de uma estratégica do Plano Nacional de Educação – PNE, como um desdobramento de uma Política Nacional de Educação.

A relação entre Estado e sociedade é formada por duas formas de abordagem, segundo Schwartzman (2007): uma estrutural, que estabelece como a sociedade se organiza para distribuição dos bens, e outra política, que estabelece como os grupos participam do processo de decisão para distribuir essas riquezas. O autor refere que o sistema político e a estrutura da sociedade estão inteiramente

relacionados. No Brasil, a estrutura da sociedade guarda aspectos de sua colonização, com características de um patrimonialismo moderno. Tempo em que a política caracteriza-se pela cooptação em que o Estado controla a sociedade, e por uma representatividade que não é efetiva. Conforme Sorj (2006), o país ainda guarda características de centralidade do Estado para a economia, modelo que se originou da relação do Brasil com seu colonizador, Portugal, para construir a sociedade. Desse modo, diferente do que em outros países onde a sociedade cria o Estado, aqui ocorre o inverso.

Além da característica peculiar relacionada ao papel do Estado, o Brasil encontra-se em um sistema híbrido entre características nomeadas como tradicionais e conjugadamente com aspectos de um sistema legal, no qual leis e regras têm menor valor, já que aspectos como fidelidade, pessoalidade, tradições e costumes ganham relevância. E isso pode ser um indicador que explique a distância entre as leis e o cumprimento das mesmas. Nesse sentido, as políticas públicas resultantes desse modelo podem não refletir a realidade e as necessidades da sociedade, mas alimentam esse sistema que é considerado por Sorj (2006) como o neopatrimonialismo.

Sendo assim, as políticas públicas são estruturadas como diretrizes para garantir a ação do Estado e a necessidade de institucionalização para continuidade administrativa, independente da gestão que está no poder. Para tal, Schmidt (2019) define que política pública é o conjunto de ações adotadas por órgãos públicos para enfrentar um problema político. Outro fator relevante a se analisar é a estruturação das políticas públicas que podem compreender planos, programas, projetos e ações, como desdobramentos desse conjunto.

O autor segue descrevendo que a política define os princípios, estabelece os objetivos e as diretrizes; já o plano institui estratégias e metas para um período temporal; o programa norteia as ações públicas, especifica medidas governamentais; o projeto é o planejamento com maior refinamento descrevendo estratégias, ações, atividades e recursos para a operacionalização. Por fim, a ação: é o nível mais concreto do planejamento governamental. No âmbito dessa pesquisa, a curricularização da extensão é uma meta prevista no Plano Nacional de Educação - PNE, que contempla a estrutura descrita por Schmidt (2018). Ou seja, está vinculada a uma estratégia que compõe apenas uma das ações de um todo.

O Art. 214 da Constituição determina o estabelecimento do PNE e apresenta 10 diretrizes para a educação no Brasil. Entre elas, destaca-se a “IV - melhoria da qualidade da educação” e “V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014). Importante ainda situar o contexto da meta 12, que está relacionada ao aumento de matrículas no ensino superior e educação de qualidade:

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

A curricularização não está ocasionalmente situada como desdobramento dessa meta, relaciona-se a uma proposta de inclusão acadêmico-social do extrato populacional de 18 a 24 anos. Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) apontam que está alicerçada no financiamento público de vagas em instituições por meio do Programa Universidade para Todos – PROUNI, programas como Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, da ampliação da educação à distância e ainda do caráter público dado às universidades comunitárias na lei que reconhece esse segmento de instituições.

Ao considerar as políticas públicas “resultando do processo político, que se desenrola sob o pano de fundo institucional e jurídico, e estão intimamente ligados à cultura política e ao contexto social” (SCHMIDT, 2019, p.122), torna-se relevante recuperar questões históricas e compreender a influência de alguns interesses na definição de planos e ações. Materializa-se, nesse contexto, a dificuldade observada no país de descontinuidade de propostas e um distanciamento da ordem documental em relação à prática. A integração curricular da extensão exige o desdobramento da meta 12 e estratégia sete em ações que orientem e subsidiem sua efetivação.

Nesse sentido, a atuação dos fóruns de extensão tem importante papel no decorrer da trajetória da educação superior na inserção da extensão nas políticas públicas, assim como influencia os aspectos políticos e sociais na proposição dessas políticas. O FORPROEX, com atuação política e propositiva, é o fórum responsável pelas políticas de extensão que servem de referências até os dias atuais, pioneiro na extensão.

Nesse contexto, as universidades comunitárias que apresentam características distintas das instituições públicas e privadas, articularam-se para, constituir o FOREXT. Também as instituições particulares movimentaram-se para uma representatividade, compondo em 2002 um terceiro fórum que pretendia ampliar a discussão da extensão, propondo, inicialmente, não fazer distinção quanto ao regime estatutário das instituições participantes. Contudo em 2006, optaram por adotar a representação enquanto Fórum de Extensão das IES Particulares – FOREXP. E ainda, é organizado um quarto fórum, o Fórum das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – FORPROEXT, constituído em 2009. Desse modo, os fóruns representativos da extensão surgem para defesa de um posicionamento de práticas mais alinhadas com a transformação social e na busca de normativas que efetivassem a institucionalização da extensão nas universidades.

Os fóruns de extensão foram responsáveis pela orientação das instituições vinculadas por meio das publicações e políticas, mas estes documentos não abrangiam a todas as instituições. E, tampouco, eram normativas que assumiam caráter de política pública, pois não originaram do MEC ou dos órgãos responsáveis pela regulação do Ensino Superior, conforme ratifica o registro do parecer da Resolução MEC Nº. 07/2018:

Há de se considerar a lacuna de uma diretriz nacional que promova a unicidade e a consensualidade de concepções e propostas em torno das políticas, das estratégias e das ações pelas quais a extensão universitária brasileira possa ser institucionalizada e implementada (BRASIL, 2018b, p.4).

E, não havendo uma concepção de extensão adotada nacionalmente, a primeira condição necessária para implantação da curricularização da extensão eram essas definições conceituais como desdobramentos da estratégia sete da meta 12 do PNE. A curricularização da extensão é discutida intensamente nos fóruns de extensão e a mobilização foi levada ao MEC, que reconheceu a demanda e instituiu uma comissão conjunta, entre o CNE e os fóruns de extensão, para “estabelecer diretrizes e normas para as atividades de extensão, no contexto da educação superior brasileira, bem como para regimentar o disposto na meta 12.7” (BRASIL, 2018b, p. 1).

Assim, observa-se a atuação dos fóruns representativos das universidades públicas, mas em especial, das comunitárias com forte influência para a conquista dessa agenda. Um fato que ratifica a afirmação é o registro que na participação do professor Gilberto Garcia, membro do Conselho Nacional de Educação – CNE, no Encontro Nacional do FOREXT de 2015, delibera-se sobre a instauração da comissão de proposição das diretrizes para extensão.

Com aporte nas reflexões apresentadas, pode-se inferir que uma convergência de fatores leva o MEC a apoiar e viabilizar a redação das diretrizes: na compreensão da política como base em um jogo, no qual os interesses são atendidos conforme a força que um grupo pode ter na agenda governamental.

Destaca-se o pioneirismo da interlocução para essa construção, que se desdobrou, ao longo do ano de 2017, em encontros nos quais foi construída a proposta de uma minuta. A comissão com o apoio dos fóruns nacionais de extensão promoveu uma discussão ampliada por meio de “um panorama nacional sobre a prática extensionista” (BRASIL, 2018b, p.1).

A instauração da comissão ocorreu em 17 de fevereiro de 2017 pela Câmara de Educação Superior, vinculada ao MEC, criada com o objetivo de estudar e conceber o marco regulatório para a extensão na educação superior brasileira. Após a determinação e composição dos representantes foi realizada uma primeira reunião em 6 de abril de 2017, para estabelecimento do cronograma das ações. Posteriormente, a segunda reunião da comissão, datada de 2 de junho de 2017, definiu o plano de trabalho da comissão, a necessidade do marco regulatório e da interação com as dimensões avaliativas e regulatórias, assim como, também estiveram pautados os padrões e os critérios para o fomento da extensão. Em 28 de setembro de 2017 os conselheiros realizaram a conclusão da proposta de estrutura do parecer e da resolução.

Cada um dos quatro fóruns nacionais de extensão teve oportunidade de se reunir em encontros nacionais, e, sob a liderança de seus presidentes, também membros da subcomissão de especialistas do CNE, para avaliar o texto da primeira minuta do marco da extensão com seus pares. Com esse expediente, favoreceu-se enormemente a coleta de importantes contribuições teóricas para a elaboração do marco da extensão (BRASIL, 2018b).

Em 8 de dezembro de 2017 ocorreu a terceira reunião da comissão que avaliou o elenco das contribuições oriundas dos fóruns. Ainda aconteceu uma quarta

reunião da comissão para finalizar o texto da minuta e realizar a preparação à audiência pública no dia 4 de junho de 2018, sendo que em agosto de 2018 havia uma minuta da resolução.

Ainda em setembro de 2018 ocorreu uma audiência pública na qual houve a apresentação do trabalho da comissão e contribuições trazidas na discussão dos fóruns, para validação do documento e posterior publicação. O relator da comissão, professor Gilberto Garcia, reconheceu em sua saudação inicial a importância do momento como um ato histórico da extensão brasileira.

A partir dessa audiência ainda ocorreram mais duas reuniões da comissão para alterações considerando as discussões da audiência, que foram realizadas nos dias 21 de setembro e 1º de outubro de 2018. Em 3 de outubro de 2018, após 18 meses de atividades, ocorreu a aprovação pela Câmara de Educação Superior do Projeto de Resolução (BRASIL, 2018b). A Resolução MEC Nº. 07/2018 (BRASIL, 2018a), que prevê a concepção da extensão e suas diretrizes, é publicada em dezembro de 2018.

Diante da observação desse percurso é possível destacar: a dificuldade na definição de uma conceituação nacional de extensão pelas diferentes práticas ainda vigentes nas universidades; a descentralização da representação da extensão, evidenciada na existência de quatro fóruns de extensão, o que contribui para a falta de unidade e ainda enfraquece a sua representação junto ao MEC; o movimento realizado para proposição das diretrizes considerado um marco para extensão, pela reunião dos fóruns e mais ainda pela conjunção de esforços para estabelecer as diretrizes.

Considerando o processo de construção das diretrizes e a proposição desse documento como um marco regulatório para extensão, observa-se que as informações que estão colocadas estão para além da curricularização da extensão. Porém, ao mesmo tempo, a Resolução MEC Nº. 07/2018 reitera a necessidade de integração curricular. A ratificação da meta 12.7 do PNE favorece a articulação das universidades para essa implantação, já que sem as normativas para tal havia um descrédito de sua efetivação.

3.4 A META 12.7 DO PNE 2014-2024 E AS DIRETRIZES PARA A EXTENSÃO: CONSIDERAÇÕES E DIVERGÊNCIAS

A aprovação das diretrizes que norteiam a extensão brasileira e apontam os parâmetros para suas atividades é bastante recente. Apesar da curricularização já ter sido mencionada no PNE 2001-2010, a Resolução que apresenta as diretrizes para a extensão foi publicada somente em 2018, resultado de um processo longo, que permitiu o debate do MEC com os fóruns representativos dos segmentos universitários.

As diretrizes para extensão corroboram com a implantação da estratégia, mas, apesar disso, o documento apresenta algumas divergências em relação ao PNE⁶. Considerando a estrutura de uma política pública, o PNE é um documento de maior importância, ao passo que se observarmos, por outro lado, a Resolução é a publicação mais recente e trata-se de um desdobramento do plano. Essas divergências correspondem ao **1)** prazo de implantação, a **2)** viabilidade de execução, a **3)** vinculação a programas e projetos.

Quanto ao prazo estabelecido, o PNE não define um período para a implantação da curricularização da extensão, mas por ser um plano que finda em 2024, compreende-se que deve ser concluído até o seu término. Já as diretrizes apresentadas da Resolução MEC Nº. 07/2018 sinalizam como prazo o ano de 2021⁷. Dessa forma, instaura-se uma divergência entre os documentos. Considerando que somente a partir da publicação da Resolução MEC Nº. 07/2018 a maioria das universidades comunitárias inicia um processo de discussão institucional, observando a necessidade de concretização da curricularização da extensão, pode-se entender que o prazo, três anos, de 2018 a 2021, para a implantação parece ainda exíguo. Em face à pandemia do COVID-19 o MEC resolve estender em um ano o prazo das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's, sendo que o documento publicado em agosto de 2020 inclui também as diretrizes para extensão. A justificativa colocada considera a relevância e a complexidade das diretrizes em relação às dificuldades trazidas pelas restrições das atividades presenciais.

⁶ Reflexão apresentada no Inovamundi 2020 - Seminário de Pós-Graduação, entre os dias 17 e 24 de outubro de 2020, sendo consideradas as sugestões advindas do debate para a qualificação do texto.

⁷ Prazo prorrogado em um ano, em face à pandemia do COVID-19, conforme documento publicado pelo MEC em agosto de 2020.

Além disso, ocorre concomitante a outras demandas com as quais se ocupam as universidades, onde a sustentabilidade financeira parece a mais emergente. O cenário econômico desfavorável e a adoção de uma política pelo atual governo que contrapõe a execução do PNE, traz consequências na efetivação das metas e estratégias estabelecidas. A exemplo disso, estão a redução de recursos para subsídio da extensão⁸, o encolhimento de programas como Financiamento FIES e PROUNI, os cortes em editais de fomentos e bolsas para pesquisa. Somado aos fatores citados, o aumento de instituições de ensino superior no país e a flexibilização do ensino a distância potencializam a concorrência e ocasionam a perda de matrículas, sem contar a crise financeira em que o país já se encontrava e que foi agravada frente à pandemia do COVID-19. Todos esses fatores forçam as instituições a tomarem medidas de contingenciamento de despesas.

Outra evidência que é preeminente é a exigência da vinculação das atividades de curricularização da extensão com programas e projetos: embora o PNE destaque essa necessidade, nas diretrizes essa vinculação é suprimida. Os programas e projetos aparecem como modalidades de extensão no Artigo 7º da Resolução, contudo, não reiteram a vinculação para integração curricular.

Cabe reafirmar que as modalidades previstas na Resolução e, portanto, subtende-se que são factíveis de serem curricularizadas, são: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos, e, prestação de serviços. O documento não refere uma conceitualização de cada modalidade, o que pode ser encontrado apenas em outras publicações. O conceito de programa e projeto, por exemplo, é apresentado nos editais do PROEXT, publicados pelo MEC, referindo o seguinte:

1.2.2 Entende-se como Projeto de Extensão o conjunto de ações processuais contínuas, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado. 1.2.3 Entende-se como Programa de Extensão o 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/SESU, 2016, p.2)

Enquanto que, os conceitos das demais modalidades são encontrados em outra publicação originada do FORPROEX, abrangendo as instituições públicas,

⁸ O Edital PROEXT teve sua última publicação pelo MEC em 2016, o programa destinava recursos anuais à extensão universitária de instituições públicas e comunitárias de ensino superior.

mas que pode servir de referência no contexto desta pesquisa. A modalidade curso é definida como: “Ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos” (FORPROEX, 2007, p.36). Já evento é conceituado da seguinte forma: “Ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade” (FORPROEX, 2007, p. 38). E prestação de serviços é considerada a:

Realização de trabalho oferecido pela Instituição de Educação Superior ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão público, etc.); a prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem (FORPROEX, 2007, p.39).

A omissão destes conceitos nas diretrizes, exigindo a busca de outras referências para sua localização, pode acarretar no desenvolvimento destas modalidades com outros enfoques distintos destas concepção. E ainda, sem requerer o vínculo a programas e projetos, que dariam uma base de sustentação para atividades momentâneas. Esse é um ponto preocupante, visto que atividades isoladas e pontuais, sem continuidade ou vinculação à comunidade, impossibilitam o espaço de interação dialógica e de construção de conhecimentos, conforme preconiza a própria Resolução. Encontra-se aqui mais um ponto em que falta consonância entre os documentos.

Dessa forma, as diretrizes norteiam o processo da curricularização da extensão, sendo uma das condições necessárias para sua implantação, certamente a mais emergente. Para Imperatore, Pedde e Imperatore (2015), os impactos ultrapassam a questão do currículo, visto que tem como proposta a efetivação da indissociabilidade, que, para os autores, passariam a composição extensão-pesquisa-ensino-extensão, resultado que teria como meio o currículo, que reconheceria outras maneiras de aprendizagem e a inserção no território da universidade.

Logo, a efetivação da curricularização da extensão estava atrelada à definição nacional de diretrizes, pelas lacunas existentes na ordem de um documento de abrangência nacional e que contemplasse as características das instituições de ensino superior. A Resolução MEC Nº. 07/2018 foi elaborada com o intuito de suprir

estas lacunas, o que foi atendido parcialmente, considerando as divergências já apresentadas.

Contudo, a partir da publicação estão eminentes outras condições necessárias à implantação, como a definição da avaliação da integração curricular a partir de uma regulação advinda do MEC, de modo que, direcionam novas pautas que exigirão, mais uma vez, a convergência das representações da extensão.

Esse capítulo apresentou os processos históricos relacionados à extensão brasileira, em suas diferentes concepções, calcada na origem da universidade brasileira. Destacou ainda os marcos legais que foram atribuindo maior relevo à extensão nas instituições de ensino superior, inicialmente de ordem documental, quanto aos aspectos legais, observando a estrutura e construção de políticas públicas, alcançando a publicação das diretrizes para extensão.

4 UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS E OS PERCURSOS DO FOREXT

O capítulo 4 oferece continuidade à perspectiva construída para a pesquisa, adentrando no campo de estudo, que são as universidades comunitárias. Dessa forma, apresenta o surgimento dessas instituições que se diferenciam do padrão público ou privado, assim como o desenvolvimento da extensão nesse modelo de educação. Também, evidencia a constituição do FOREXT como exemplo do protagonismo e estratégia de representação política que marcam as ICES, em especial, nesse caso, em prol da extensão universitária. E por fim, apresenta a análise documental realizada a partir das cartas dos encontros nacionais do fórum, que possibilitou apresentar os percursos do FOREXT na efetivação da curricularização da extensão, primeiro objetivo desta pesquisa.

4.1 UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

As universidades brasileiras de ensino superior são organizadas por segmentos conforme características comuns e designação legal, sendo as universidades federais, aquelas originárias do investimento do poder público; as universidades privadas, vinculadas à iniciativa do setor privado e visando fins lucrativos na prestação de serviços educacionais; e as universidades comunitárias,

que surgem da organização da sociedade civil e estão constituídas na forma de associação ou fundação sem fins lucrativos. Nesse estudo, o enfoque é dado às universidades comunitárias, sobre as quais se discorre a seguir.

Conforme referido, na primeira seção desse projeto, o surgimento das universidades no Brasil é tardio, sendo que o aparecimento das primeiras instituições ocorre somente no século XX, centralizado pelo poder público e nas regiões centrais do país. Posteriormente, acompanhando o processo de desenvolvimento, o ensino superior é ampliado. Em 10 anos são 21 novas universidades, sendo uma universidade federal em cada estado no final dos anos 1970, segundo Machado e Mendes (2009). Os autores também mencionam que o movimento resulta em “uma ampliação rápida do número e dos modelos de instituições de educação superior” (2009, p. 59).

A expansão da educação superior no Brasil trouxe, principalmente nos anos 1940 e 1950, um segmento novo de instituições, oriundas de congregações religiosas, associações ou organizações regionais, que são denominadas universidades comunitárias. Nesse sentido, os autores Machado e Mendes (2009, p. 59) destacam o “pioneirismo das regiões do interior do sul do Brasil, que, sem a tutela ou apoio do governo central, desencadearam parcerias, para que suas populações tivessem acesso à formação superior” (MACHADO E MENDES, 2009). Também Imperatore (2019) registra esse fenômeno ao relatar a expansão da Ulbra, que se tornou uma universidade *multicampi*. Dessa forma, o surgimento das comunitárias estaria relacionado à incapacidade do poder público de atender à demanda de forma ágil e também pelas forças regionais e internacionais relacionadas ao desenvolvimento econômico.

Essas universidades estão previstas na Constituição (BRASIL, 1988) como instituições públicas de caráter não estatal porque, por sua própria concepção, constroem forte presença na comunidade. Também apresentam atuação junto a movimentos populares, associando a educação popular às suas práticas de caráter social (FOREXT, 2013).

Apesar dos esforços da própria sociedade em prover o ensino superior, o pleito para acesso aos recursos do poder público, garantindo e ampliando a oferta de educação, permanece. Nesse sentido, Cunha (2007, p. 44) descreve o contexto do surgimento dessas instituições, marcando a intenção de se diferenciar das instituições privadas:

Ao lado da profunda e conflitiva mudança no segmento das universidades federais, o quadro institucional-legal revela outro movimento: a diferenciação entre as instituições comunitárias e privadas. As universidades confessionais procuram diferenciar-se das demais, de modo a poderem reivindicar a dotação de recursos públicos com legitimidade (CUNHA, 2007).

Considera-se que o surgimento das universidades brasileiras estava voltado ao desenvolvimento econômico, potencializando o capital intelectual regional. Assim, o surgimento de instituições é fundamental para viabilizar o acesso à qualificação profissional, necessária à distribuição de riquezas. E não por acaso as instituições comunitárias surgem em regiões de maior desenvolvimento econômico, que vislumbravam no conhecimento potencial a expansão, somada a um processo de interiorização do ensino superior. Essas características são encontradas no Vale do Rio do Sinos, região de abrangência dessa pesquisa.

Observando as características dessas instituições, Schmidt (2018) considera que as experiências são inovadoras pela abrangência e diversidade, antecedendo até mesmo a oferta de educação pelo Estado. E apresenta, em seu estudo, uma categorização em seis vertentes⁹ de educação que guardam aspectos de comunidade, conforme destaca-se: 1) escolas confessionais católicas; 2) escolas comunitárias de imigrantes; 3) desenvolvimento de comunidade; 4) Campanha Nacional de Escolas da Comunidade; 5) Escolas comunitárias (re)criadas por mobilização popular; e, 6) Universidades comunitárias regionais. Sendo esta última como uma iniciativa principalmente gaúcha e catarinense, nas localidades de colonização alemã e italiana, no período de 1940 a 1970, associadas ao forte estoque de capital social. Schmidt (2018, p.40) também destaca que “foram estruturadas em pleno Estado desenvolvimentista, viabilizadas pela capacidade organizativa das comunidades regionais com apoio do poder público local [...]” (SCHMIDT, 2018).

A categorização proposta por Schmidt (2018) demonstra a expressividade do comunitarismo no Brasil, em especial na área da educação. Para além da ampliação do acesso ao conhecimento e elevação dos níveis de educação, aspectos inegáveis e que não seriam possíveis somente pelo empenho do governo, destaca-se a dimensão moral e valorativa. Para além do serviço ofertado está, à frente da eficácia

⁹ Em Schmidt (2018), encontra-se o detalhamento das características de vertente.

dessas instituições, a promoção da inclusão social e da coesão, o que as qualifica com um diferencial na sua inserção na sociedade.

Apesar de surgirem na década de 50, apenas em 2013, as universidades comunitárias foram reconhecidas legalmente, por meio da Lei Nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. A denominação por meio da lei estabelece ainda a aplicação dos seus recursos integralmente no país, tendo em vista os objetivos institucionais e a não-distribuição de seu patrimônio ou de suas rendas, somada à transparência administrativa. As instituições comunitárias ficam comprometidas ainda em ofertar serviços gratuitos à população e programas permanentes de extensão e ação comunitária voltadas à formação, ao desenvolvimento dos alunos e da sociedade. (BRASIL, 2013).

Outro importante aspecto é a organização das universidades comunitárias em redes, que fortalecem a atuação e a atuação política. Assim sendo, pode-se citar a Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ABRUC – fundada em 1995, que tem papel importante na defesa dos interesses dessas instituições, com o intuito de fortalecer o segmento público não estatal do sistema de ensino superior brasileiro:

Nesse sentido, elas criaram a Associação Nacional das Universidades Comunitárias - Abruc, que já conquistou espaços políticos importantes no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e representação própria nas comissões consultivas do MEC, assim como na indicação de nomes para o Conselho Nacional de Educação (CUNHA, 2007, p.44).

Atualmente são 68 universidades no segmento das comunitárias, distribuídas por todo país, organizadas em quatro entidades de representação regional ou confessional: o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG, a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC e a Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas – ABIEE.

No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias estão representadas pelo COMUNG, constituído em 1996 e que soma atualmente 15 instituições

vinculadas¹⁰. Segundo o COMUNG¹¹, no Rio Grande do Sul, registraram-se 479.858 matrículas, sendo 189.224 em universidades comunitárias.

Também os autores Machado e Mendes (2009), assim como Schmidt (2018), referem o destaque da Região Sul em relação às universidades comunitárias, evidenciando o conjunto de instituições existentes, a experiência exitosa de interiorização da educação superior e a abrangência. Esses aspectos possibilitaram o acesso das populações, antes desassistidas, à educação superior.

Além do destaque pela abrangência das instituições comunitárias de ensino superior, também as características de sua atuação diferenciam esse segmento, voltando suas ações de forma mais marcante à comunidade em que se origina. A representação das universidades comunitárias nas questões voltadas à extensão é marcada por meio do FOREXT (2013, p. 5), que reconhece:

Em sua missão educativa, entretanto, no enfrentamento dos desafios colocados pela realidade e a busca de respostas, que ajudem a encontrar as soluções necessárias, uma outra contribuição se faz presente nas ICES, de maneira marcante, qual seja a formação acadêmica e profissional de qualidade, juntamente com a formação ética e cidadã. Dessa forma, a relevância social das ações de extensão soma-se com igual intensidade à relevância acadêmica e ao caráter de formação pessoal, no sentido de despertar um posicionamento crítico na visão de mundo, ancorado em uma capacidade analítica e de produção de novos conhecimentos voltados para a transformação da sociedade (FOREXT, 2013).

Em relação às questões legais, cabe destacar que a maior parte das instituições comunitárias também são filantrópicas, ou seja, desenvolvem ações voltadas ao interesse comum e como tal, recebem isenções de impostos. Amparadas inicialmente na Lei Nº. 3.577/1959, reconhecida as entidades de fins filantrópicos, posteriormente reafirmada na Lei da Assistência Social (Lei Nº.8.742/1993) e atualizada para entidades beneficentes de assistência social pela Lei Nº.12.101/2009¹². Para garantir a filantropia institucional até 2009 era necessário, na área da educação, comprovar a oferta de atendimentos gratuitos a pessoas com baixa renda e de bolsas de estudos. Com o surgimento do PROUNI, a

¹⁰ Considerando dados do Atlas Socioeconômico do Estado do Rio Grande do Sul, os quais apontam que, em 2017, contava com 21 Universidades, sete Centros Universitários, 103 Faculdades e três Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, pode-se afirmar que a representatividade das comunitárias é significativa no Estado.

¹¹ Disponível em <<https://comung.org.br/sobre/>> Acesso em: 26 de nov. de 2020.

¹² Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – CEBAS é uma ação que contribui de maneira efetiva para o processo de inclusão social no país por meio da garantia de oferta de bolsas de estudo, integrais ou parciais, constituindo-se em uma política pública de acesso à Educação Básica e Superior (<http://cebas.mec.gov.br/conheca-o-cebas>).

filantropia das universidades passou a estar atrelada à cota de bolsas efetivadas pelo programa, estabelecidas conforme o número de alunos matriculados. Assim, na primeira fase da filantropia, muitos dos serviços ofertados com gratuidade estavam relacionados à extensão. Constata-se que esse fator contribuiu para reforçar a caracterização do público vulnerável como prioritário para essas atividades.

A expressividade da extensão nessas universidades está ligada à sua história e função social. Conforme reafirma Gadotti (2017, p.10), “O perfil dessas universidades pode ser reconhecido pelo caráter das atividades de extensão que realizam na interação com as comunidades locais. O caráter comunitário da extensão resulta da sua identidade e missão, alicerçadas no compromisso com a justiça social” (GADOTTI, 2017).

Apesar desses diferenciais e de uma constituição totalmente distinta de uma universidade privada, tendo em vista a qualidade de suas instalações e infraestrutura, possível pelo reinvestimento de seus recursos, nem sempre a comunidade acadêmica reconhece sua natureza. O valor de mensalidades, considerado elevado se comparado à média salarial da classe trabalhadora, é normalmente associado pelos acadêmicos a alguma forma de lucro. E os docentes envolvidos com algumas horas na instituição, conciliando suas atividades acadêmicas com outras atividades profissionais, por vezes desconhecem a natureza institucional.

Reiterando ainda esse aspecto, Schmidt (2018), destaca oito características que diferenciam as instituições comunitárias da educação superior estatal ou privada, entre as quais destaca-se aqui a figura da mantenedora como entidade jurídica que se responsabiliza pela mantida – a universidade, que não tem uma personalidade jurídica. Além da destinação do patrimônio a outra instituição pública ou comunitária, em caso de findar as atividades, os atos administrativos e burocráticos não ficam relacionados à universidade. Dessa forma, sua autonomia está relacionada a mantenedora ou fundação, conforme menciona Schmidt (2018), mas está também condicionada aos processos de credenciamento e avaliação do MEC. Então, diferente do que colocado pelo autor, a autonomia está implicada de outros limitantes.

Um último fator apresentado, que no âmbito desta pesquisa cabe destaque, é a inserção comunitária, pois conforme Schmidt (2018, p. 47): “As universidades comunitárias destacam-se pela atenção permanente às necessidades do contexto

social e pela inserção nas comunidades regionais, que se expressa no compromisso com a extensão” (SCHMIDT, 2018). Para o autor, essa inserção se concretiza em projetos, divulgação do conhecimento, eventos, qualificação, atendimentos gratuitos, entre outros, mas tendo como base o diálogo e a troca de saberes.

Desta forma, é possível inferir que as universidades comunitárias já têm a extensão presente na sua origem, sendo que, ao longo da sua atuação e com o processo de desenvolvimento, a maior parte das instituições qualificou suas práticas e fortaleceu a pesquisa. Com isso, observa-se que as universidades comunitárias, de modo geral, conseguiram sistematizar a extensão, ultrapassando ações com cunho assistencial para fomentar aquelas relacionadas ao processo acadêmico, fortalecidas pela participação no FOREXT.

Neste sentido, o FOREXT tem papel central na luta para priorização da manutenção da extensão com práticas relevantes no âmbito social e acadêmico. O surgimento do FOREXT está vinculado a ABRUC, rede que converge nacionalmente as universidades comunitárias para fortalecimento e promoção de iniciativas conjuntas. A partir dessa associação, e frente à necessidade de ampliação do debate sobre a extensão no âmbito das comunitárias, surge o FOREXT.

Enfim, procurou-se apresentar a origem das universidades comunitárias, suas características e o respaldo legal para sua atuação. Além disso, destacou-se o caráter diferenciado atribuído à extensão nestas instituições, que tem uma história marcada por diferentes concepções e práticas, originalmente assistencialistas ou voltados ao público vulnerável, mas que ao longo dos anos assume um caráter transformador e dialógico. Na sequência, resgatam-se, a partir dos registros dos encontros nacionais do FOREXT, as discussões e as principais ações acerca da curricularização da extensão no âmbito das universidades comunitárias.

4.2 PANORAMA GERAL DOS ENCONTROS NACIONAIS DO FOREXT: EVIDÊNCIAS SOBRE A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Inicialmente foi realizado o levantamento das cartas redigidas a partir dos encontros do FOREXT, com foco no período de 2014 a 2018. A fonte principal das

cartas foi o próprio *site* do FOREXT¹³. As cartas são consideradas documentos primários, que cumprem a função de registrar os eventos realizados, permitindo historicizar a atuação do FOREXT. A pesquisa propõe essa fonte de dados para apresentar os percursos do FOREXT na efetivação da curricularização da extensão. Os dados contidos nesses documentos não tiveram nenhum tipo de tratamento. Dessa forma, exigiram uma sistematização das informações para identificar registros e menções ao tema que evidenciassem essa trajetória do FOREXT.

Os seguintes passos foram seguidos para a organização do levantamento de dados: planilhamento das cartas com indicação da edição do evento, local de realização e temática, leitura inicial de todas as cartas, leitura aprofundada para identificação de menções da temática, e por fim, análise dos registros destacados nas cartas. Em um momento posterior buscou-se relacionar os registros do parecer da comissão que redigiu a Resolução MEC Nº. 07/2018 e os fatos relacionados ao processo de construção dessas diretrizes nacionais, somados a elementos histórico-políticos que contribuem para o entendimento das pautas e a anseios trazidos nos encontros nacionais.

De imediato, foi possível identificar modelos diferenciados de registro, linguagem e apresentação das cartas, ora com referenciais e relação com as outras cartas e outras vezes isolados. Algumas cartas propõem um relato da programação do encontro e das principais ideias debatidas, outras, no entanto, estão voltadas às deliberações da assembleia e dos planos de trabalho. Coloca-se em dúvida se há uma orientação para essa redação e, inclusive, se há aprovação por parte da assembleia desses registros. O relato de alguns dos redatores confirma a falta de orientações quanto a forma de redigir as cartas, sendo que, as pessoas que realizavam este registro eram escolhidas no ato do encontro conforme disponibilidade. Apesar da indicação no Estatuto do FOREXT (FOREXT, 2006), que institui a aprovação das cartas na assembleia (no Artigo 7º item V), não foi observada essa prática nas atividades acompanhadas pessoalmente nos últimos três anos.

A falta de uma padronização para a redação das cartas sobre a atuação do FOREXT, de forma a manifestar a discussão plena, também pode ser considerada,

¹³ As cartas dos encontros que não estavam disponibilizadas no site foram acessadas via coordenação da Câmara Sul. A carta, referente ao ano de 2018, foi disponibilizada no encontro realizado em 2019, na Universidade de Passo Fundo.

uma omissão de fórum, já que a irregularidade de registros dificulta o planejamento e a continuidade de eventos e, principalmente, de ações. Nesse sentido, também se destaca a desatualização do *site* do mesmo fórum que está vinculado a uma das ICES filiadas e não sofreu atualização até 2019. Assim, as cartas não estavam totalmente disponíveis e houve dificuldades de localização de algumas delas.

Cabe destacar, que pela ausência de informações precisas, dada a generalização dos registros, relacionar os fatos do contexto político e econômico, não previsto inicialmente na metodologia, tornou-se essencial para compreensão das preocupações. A relevância de incluir esses aspectos na análise está relacionada ao fato de que, muitas vezes, estes fatores de preocupação desviavam a pauta do encontro. Ao mesmo tempo, exigiu uma busca bastante manual, pois carecia a localização do que não foi dito. Abaixo se apresenta a compilação do primeiro levantamento dos encontros de 2014 a 2018:

Tabela 2 - Cartas do FOREXT 2014-2018

Ano	Edição	Local	Tema
2018	XXV Encontro Nacional e XX Assembleia Geral do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Educação Superior (FOREXT)	UNIFEBE Brusque / SC	Marcos da Extensão: perspectivas transformadoras
2017	XXIV Encontro Nacional de Extensão e XIX Assembleia Nacional do FOREXT	IPA Porto Alegre / RS	Desafios da Extensão frente ao cenário educacional brasileiro
2016	XXIII Encontro Nacional de Extensão e XVIII Assembleia Nacional do FOREXT	PUC Goiânia / GO	Articulações entre Extensão, Pesquisa e Inovação
2015	XXII Encontro Nacional de Extensão e XVII Assembleia Nacional do FOREXT	Unisul Florianópolis / SC	A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão a partir do Plano Nacional de Educação
2014	XXI Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária e a XVI Assembleia Nacional	Universidade Mackenzie Campinas / SP	Curricularização da Extensão nas ICES Desafios do PNE 2014-2024

Fonte: elaboradora pela autora (2019).

Quanto à definição dos temas do evento, observou-se repetidamente a abordagem da curricularização da extensão no período que coincide com a aprovação do PNE. Em 2015 e 2016, abordou-se a indissociabilidade, demonstrando uma forte preocupação na efetivação desse preceito. Já em 2017, a ênfase se deu ao cenário brasileiro, contemplando a curricularização e a crise financeira que causava impacto nas instituições e, em 2018, o enfoque nos marcos

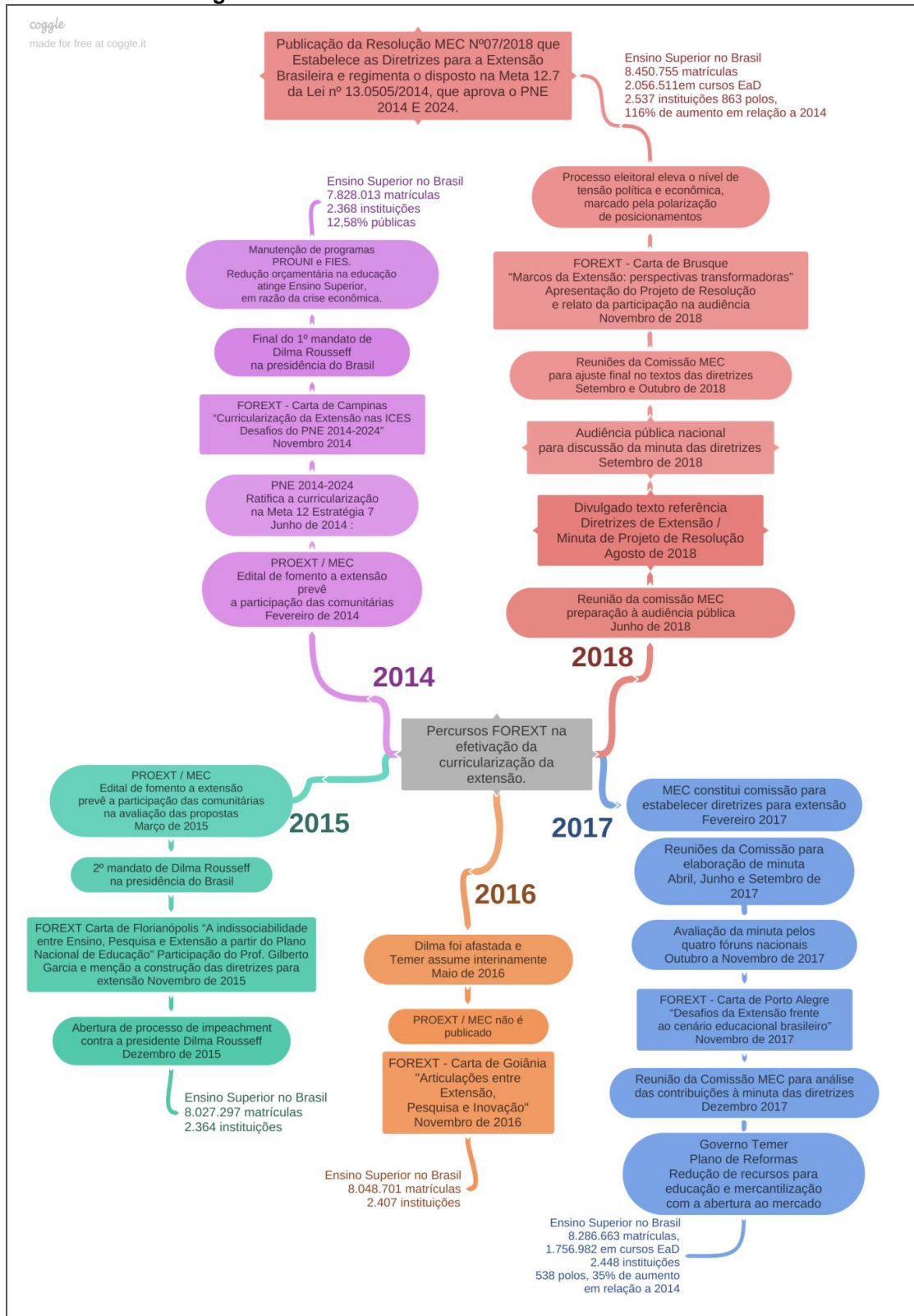
da extensão ilustra o resultado da redação das diretrizes, que, em seguida, são publicadas pelo MEC no formato de resolução.

Os eventos registrados tiveram como sede preponderante a Região Sul, sendo dois eventos em Santa Catarina (2015 e 2018) e um no Rio Grande do Sul (2017). Também um evento em Campinas, na Região Sudeste (2014), e um em Goiás, na Região Centro-Oeste (2016). A maior representatividade de instituições filiadas é da Região Sul. Atribui-se a esse fato a maior incidência de evento na região. As regiões Norte e Nordeste apresentam número inexpressivo de instituições¹⁴. A definição da sede dos eventos do FOREXT ocorre por disponibilidade das instituições para organização, sendo deliberado por votação na própria assembleia.

Colhidas as percepções iniciais em relação às cartas, a segunda leitura possibilitou a identificação de aspectos relevantes ao objeto da pesquisa e aprofundamento da análise proposta. Destacaram-se nos textos os trechos em que constava a referência à curricularização da extensão ou à inserção nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e ainda, menções à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar da evidente descontinuidade dos registros e superficialidade de algumas cartas, observa-se a recorrência dos temas elencados, evidenciando a preocupação do FOREXT em fortalecer a extensão universitária. A análise possibilitou a elaboração de um panorama geral, organizada em formato de esquema, destacando aspectos políticos, econômicos e do cenário educacional que se conectam com os elementos identificados, apresentada na Figura 4.

¹⁴ Conforme consulta no site do FOREXT são duas universidades que compõem a região Norte e Nordeste.

Figura 4 - Panorama Geral dos Encontros do Forext



Fonte: elaborado pela autora (2020).

4.3 ENCONTROS DO FOREXT DE 2014 A 2016: DISCUSSÕES QUANTO A EXTENSÃO NO PNE 2014-2024

A temática da curricularização foi o foco do encontro de 2014 e registrada a apreensão com a forma de se aplicar a indicação da meta 12.7 do PNE-2014-2024, que, na ocasião, havia sido publicado recentemente. O PNE tem publicação datada de junho de 2014, e o encontro realizou-se em novembro do mesmo ano. Em relação ao cenário político, o governo estava sob a liderança da Presidenta Dilma Rousseff, no final do seu primeiro mandato. O ano foi marcado pela desaceleração da economia a partir da ampliação do consumo e endividamento da população, originados do movimento pós-crise financeira de 2008, conforme sinaliza Bastos (2017).

Na sua gestão, a então Presidenta, deu seguimento à expansão do acesso ao Ensino Superior, iniciada no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, favorecendo iniciativas como o FIES e PROUNI, criados em 2004, nos quais os investimentos são destinados às instituições privadas e filantrópicas, descentralizando a oferta da educação pelo Estado. Conforme a análise de Pereira e Kern (2017) esse processo pode ser caracterizado como privatização da educação e, ao mesmo tempo, foi essencial para a manutenção das universidades que, após um período de ampliação de alunos, sofriam com a inadimplência e evasão. Ao mesmo tempo, Schmidt (2018) aborda que com a abertura do mercado da educação e a avalanche de instituições voltadas ao lucro, a sobrevivência das universidades comunitárias, em especial, estava atrelada a estas políticas de favorecimento do acesso de estudantes ao ensino superior, somadas ao maior rigor quanto a qualidade da educação, por meio do sistema de avaliação.

Referente à extensão, o MEC mantinha o Programa de Extensão Universitária – PROEXT para fomento das atividades extensionistas, com a apresentação de programas e projetos. Em 2014 foi reconhecida a participação das universidades comunitárias, até então restrita às instituições públicas, resultado de um pleito do FOREXT. Inclusive, a carta de Campinas menciona esse fato pelo representante do poder público, não nominado, que contextualizou a atuação do governo na proposição de políticas públicas de educação superior voltadas à inclusão social. Também há registro que, apesar da possibilidade da participação das comunitárias,

observou-se que “números do PROEXT 2014 apontam para a incipiente participação das ICES no rateio dos recursos públicos” (FOREXT, 2014, p.3).

Nesse período, acompanhando as atividades do FOREXT por meio do suporte à Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Feevale, integrante da coordenação nacional, é possível destacar que o foco das atividades era o pleito dos recursos do PROEXT, pois havia uma descrença do cumprimento formal da curricularização da extensão, entendida como algo impraticável e como uma conquista das universidades públicas, percepção que com o estudo dos registros do FOREXT parece incoerente, já que se encontram evidências que esse fórum compreendia a integração curricular como efetivação da extensão nas universidades.

A Carta de Campinas (FOREXT, 2014) explicitava a recomendação do FOREXT quanto à necessidade de uma reforma curricular, com menor ênfase no percentual da carga horária a ser atingido, já que os aspectos relacionados à caracterização das atividades geravam maior preocupação. Também é evidente a apreensão com a qualidade das atividades de extensão ao deparar-se com a menção aos processos de avaliação, avaliação pelos públicos e indicadores de avaliação. O diálogo com as demais instâncias de deliberação da extensão, como outros fóruns, MEC e CNE, é referido entre os desafios afirmados. Contudo, a carta não explicita quais estratégias serão adotadas pelo fórum nesse sentido, apresentando ações concretas de como promover este diálogo. Os registros apontam para articulações e estabelecimento de cronograma progressivo de implantação, o que seria bastante pertinente, considerando a complexidade do processo de integração curricular da extensão frente à falta de diretrizes nacionais, que naquele momento, definissem concepções e norteadores, assim como a garantia de subsídios.

A meta 12 do PNE aponta para o aumento de matrículas no ensino superior, que somavam 7.828.013, no Brasil, em 2014 (INEP, 2015). Também considerava a expansão focada na rede pública de educação, que na ocasião representava 25% das matrículas do ensino superior no país. Ainda é importante mencionar que haviam 2.368 instituições de ensino superior no Brasil, sendo que apenas 12,58% eram públicas (INEP, 2015). Os investimentos do governo federal não apontavam para criação de novas universidades federais, mas sim para a continuidade do subsídio de vagas em instituições privadas e filantrópicas, assim como o

financiamento estudantil. Segundo Pereira e Kern (2017) essa alternativa tornava viável ao Estado a ampliação do acesso com custos inferiores.

“É este que viabiliza juridicamente a política, autorizando e credenciando as IES's privadas, legalizando as IES's públicas no processo de privatização, e estimulando o produtivismo e o padrão mercantil na pesquisa e na produção de conhecimento” (PEREIRA E KERN, 2017, p.17).

O encontro de 2015 reitera a pauta da indissociabilidade, presente em outros eventos, mas tem como cerne a própria curricularização da extensão. A Carta de Florianópolis contextualiza o surgimento do FOREXT, enfatizando a relação da deliberação do PNE quanto à integração curricular da extensão, com a garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, já que converge a relevância acadêmica ao compromisso social.

No registro da carta está presente a associação de programas e projetos como metodologia para a integração curricular, o que fica evidenciado no trecho “O preceito constitucional da indissociabilidade [...] é reafirmado e reconfigurado através do PNE 2014-2024, através da estratégia de curricularização de programas e projetos de extensão universitária” (FOREXT – Carta de Florianópolis, 2015, p. 2-3). Considerando a definição de programa e projeto como um conjunto de ações, planejadas articuladas com ensino e pesquisa, estruturam-se de forma mais consistente as proposições.

Embora o PNE destaque essa necessidade, nas diretrizes colocadas na Resolução MEC Nº. 07/2018, essa vinculação é suprimida. Divergência, essa, que coloca em dúvida para as instituições a forma de execução. O posicionamento do FOREXT, que parece indicar a necessidade desse formato, é anterior às diretrizes e está alinhado ao PNE. Destaca-se a convergência dessa menção com a recomendação de institucionalização da extensão sinalizada, repetidamente, em cartas de eventos anteriores conforme se apresenta na sequência.

[...] a rediscussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, juntamente com o Conselho Nacional de Educação - CNE, objetivando a institucionalização da extensão como componente indispensável para a formação dos profissionais egressos das IES brasileiras (FOREXT - Carta de Porto Alegre, 2009, p. 8).

A institucionalização da extensão como componente indispensável para a formação dos profissionais egressos das IES brasileiras (FOREXT- Carta de Recife, 2010, p. 4).

A sistematização das atividades de extensão por meio de programas e projetos é consonante à institucionalização, tendo em vista que promove a continuidade de ações, permite o acompanhamento de resultados e exige a previsão de fomento institucional para as atividades. Dessa forma, pode-se dizer que o FOREXT posiciona-se a favor da integração curricular por meio de programas e projetos de extensão.

Também há menção na Carta de Florianópolis (FOREXT, 2015) que a estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 representa um reconhecimento da extensão, mas, em seguida, é sinalizada também como um desafio para as instituições. Igualmente é mencionada a oportunidade de pautar a extensão nas universidades a partir da recomendação do PNE.

Nesse encontro, o professor Gilberto Garcia, do CNE, esteve presente e provocou o FOREXT para atuação na construção de diretrizes nacionais. Atribui-se a essa participação uma decisão estratégica que reflete a assertividade da atuação do FOREXT no sentido de representar as ICES nessa discussão. Tendo em vista que, em 2017, Gilberto Garcia encaminhou a indicação ao Conselho Nacional de Educação – CNE sobre a constituição da comissão de trabalho, para definir diretrizes da extensão e recomendando a representação dos fóruns de extensão.

A Carta de Florianópolis (FOREXT, 2015) também aponta para uma mudança estrutural da universidade que abrange para além da integração da extensão no currículo. Como em outros momentos, o registro reitera a preocupação do FOREXT com o cumprimento burocrático da curricularização, onde atividades isoladas e pontuais seriam agregadas à formação dos acadêmicos, resguardando características de uma extensão assistencial e que não promove o diálogo, como se evidencia na menção:

É necessário, pois, repensar a proposta de formação acadêmica e a proposta curricular como um todo, reiterada a proposição de um projeto pautado pela inter e transdisciplinaridade e pela indissociabilidade ensino pesquisa-extensão, contribuindo para o cumprimento do compromisso social das universidades, em especial, das comunitárias (FOREXT - Carta de Florianópolis, 2015, p.5).

É ainda, outra preocupação relevante que foi debatida referente à avaliação, considerando as características e a diversidade da extensão nas instituições. Nesse sentido, podem-se resgatar outros movimentos do FOREXT para propor reconhecimento da extensão nas avaliações institucionais e de curso. A exemplo

disso, em 2012, foi realizada uma proposição a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES para reformulação do instrumento de avaliação institucional, incluindo indicadores e ajustando outros para garantir avaliação da extensão e com isso sua qualidade. Também em 2020, após a publicação da Resolução MEC Nº. 07/2018, o FOREXT organizou um grupo de trabalho para discutir uma proposta de instrumento de avaliação para extensão, contemplando a curricularização. Os movimentos citados demonstram que o fórum preconiza a avaliação como processo importante na institucionalização da extensão e qualificação de suas práticas.

Em relação ao cenário político, o clima era tenso no ano de 2015, apesar de ser o primeiro ano do segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff, escolhida democraticamente, a eleição teve disputada acirrada em segundo turno. Havia forte pressão econômica ocasionada, especialmente, pela classe média, sendo que os principais fatores implicados, segundo Bastos (2017) eram: o foco das políticas do governo às classes populares, a redução de empregos bem remunerados e o acesso de um maior número de pessoas a serviços e infraestruturas, tais como aeroportos.

Reeleita em 2014, a presidente iniciou seu segundo governo com forte resistência do legislativo. Apesar de ter adotado ajustes mais sintonizados às demandas do mercado, manteve compromisso com a agenda das políticas sociais, com ajustes e redução de recursos (DOURADO, 2019, p. 9).

Quanto ao fomento à extensão, no mesmo ano, o edital do PROEXT / MEC, mantém a participação das instituições comunitárias e incluiu membros do FOREXT na comissão de avaliação, permitindo maior envolvimento no processo e busca de equidade na distribuição de projetos contemplados. No Edital 2014 haviam sido aprovados seis programas e 19 projetos¹⁵, e no Edital 2015 passaram a ser cinco programas e 25 projetos contemplados¹⁶. Contudo, por questões administrativas e jurídicas, a destinação orçamentária pública encontrou impedimentos de realizar o repasse às universidades comunitárias, de modo que a execução não foi viabilizada.

¹⁵ Registra-se que foram “classificados, mas não contemplados com recursos” 69 programas e 115 projetos, sendo que no total as instituições comunitárias submeteram 318 propostas, sendo 105 programas e 213 de projetos.

¹⁶ Em 2015 o edital classificou sem contemplar com recursos 48 programas e 186 projetos, de 263 propostas submetidas pelas instituições comunitárias.

A crise, já instaurada, somou-se ao movimento anticorrupção, iniciado em 2014 pela “Operação Lava Jato”, que teve legitimação da população pelo descrédito com a política. Segundo Santos, Hoffmann, Duarte (2019) esse processo pode ser atribuído às questões de ordem normativa, à incoerência da atuação dos atores políticos e das instituições, além de questões culturais. A crise financeira e o movimento anticorrupção, somadas aos aspectos administrativos do governo levaram ao pedido de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff no final de 2015.

Nesse contexto de avanço do populismo de direita no Brasil, é inegável que a revolta contra a corrupção confluiu com os demais focos de insatisfação das camadas médias tradicionais, assumindo centralidade (BASTOS, 2017, p.35).

O cenário educacional apresentava aumento de 2,48% em matrículas do Ensino Superior, enquanto o número de instituições sofria pequena redução, de 2.368 em 2014 para 2.364 em 2015 (INEP, 2016; INEP, 2015). Apesar do lema do governo ter ênfase na educação: “Brasil, pátria educadora” houve cortes importantes na educação, afetando as universidades federais e vagas do PROUNI.

A Carta de Goiânia (FOREXT, 2016), referente ao encontro do FOREXT de 2016, inicia indicando que a curricularização da extensão foi um dos temas cotados para o encontro, mas se definiu abordar a indissociabilidade, pois, no entendimento da organização do evento, a falta de efetivação do preceito e o momento político do país eram mais relevantes. A carta caracteriza o momento como “particularmente tenso”, de “uma crise econômica e política de grandes proporções” e “de incertezas e preocupações” (FOREXT - Carta de Goiânia, 2016).

A menção remetia a processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, deliberado em agosto, tornando ainda mais tenso o cenário político. O governo liderado por Michel Temer, interinamente desde maio, seguia estremecido pela continuidade da “Operação Lava Jato” que abalou os arranjos políticos e também ameaçava empresários brasileiros mais próximos ao governo, por estarem envolvidos nas investigações, conforme análise de Bastos (2017). Temer sofria acusações e enfrentava dificuldades para governar, o que intensificava a crise econômica do país. Medidas drásticas foram propostas, tais como a Proposta de Emenda Constitucional – PEC Nº 55/2016 que estabelecia um teto para gastos

públicos nos 20 anos subsequentes. Outras ações denotam o planejamento do mandato de Temer:

A reforma trabalhista, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016c) e a proposição da reforma da previdência, entre outros, expressam a adoção desse ideário como base de sustentação ao golpe parlamentar e à manutenção do governo de Michel Temer (DOURADO, 2019, p.11).

Os fatos mencionados quanto ao cenário político e econômico justificam as preocupações do FOREXT. As medidas afetariam investimentos na educação, assim como abalariam políticas públicas importantes. A extensão, considerada como a terceira função da universidade, historicamente, e com menor impacto nos indicadores de avaliação do MEC, resta por ser a primeira a sofrer cortes nas instituições. Na área da Educação o governo Temer não programou novas vagas do PROUNI, sugerindo exigir retorno de mérito dos alunos beneficiados, contudo, ampliou o programa do FIES.

Com relação ao PROEXT, foi reiterada na Carta de Goiânia (FOREXT, 2016) a preocupação com a falta de perspectivas de repasse dos recursos dos editais do PROEXT de 2015 e 2016, anos em que se dava a inserção das universidades comunitárias, considerando a publicação da Lei Nº 12.881/2013, que designava o caráter público dessas instituições, e, portanto, respaldava acesso aos recursos federais. O texto traz menção a um “futuro desalentador” (FOREXT - Carta de Goiânia, 2016, p.1) referindo o assunto.

Apesar de a curricularização não ter sido o foco do encontro, observa-se que a pauta da interdisciplinaridade e indissociabilidade corroboram nesse sentido, mesmo sem explicitar que a integração da extensão no currículo seja a forma de viabilizar a efetivação desses ideais, destacando que a efetivação da interdisciplinaridade resulta em novas relações entre os conhecimentos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os registros refletem ainda a necessidade de alinhamento da metodologia dos programas e projetos de extensão para atendimento à interdisciplinaridade, indicação que é ressonante à concepção de extensão, posteriormente referida nas diretrizes colocadas na Resolução MEC Nº. 07/2018, que atrela interdisciplinaridade e indissociabilidade à extensão.

Corroborando com a menção inicial da Carta de Goiânia (FOREXT, 2016), o tema da sustentabilidade ressurgue sob o aspecto da ameaça à consolidação da

extensão. A percepção dos representantes das ICES presentes no encontro era de que a extensão ocuparia a terceira posição das atividades fim do ensino superior e, frente a isso, teria menor acesso aos recursos. Destaca-se o seguinte registro que expressa os anseios nesse sentido: “Não se pode tutelar a extensão, mas sim promover condições estruturais e de gestão para que ela possa ser construída e consolidada de maneira inovadora” (FOREXT- Carta de Goiânia, 2016, p.3).

O registro do encontro de 2016 é finalizado reiterando as preocupações e condutas para qualificação dos processos: garantir avaliação e atuar por meio da interdisciplinaridade. E como possíveis caminhos para atingir aponta-se a aproximação de gestores das áreas de graduação, pesquisa e pós-graduação nas ICES.

As cartas de 2014 a 2016 demonstraram relevante abordagem no FOREXT sobre a curricularização da extensão. Ao mesmo tempo, este primeiro período analisado é marcado pelas discussões e preocupação com aspectos externos, do cenário político e econômico, que abalam a manutenção de atividades e garantia de uma estrutura que preserve as condições necessárias ao fazer extensionista. Cabe ressaltar que apesar do registro dessas preocupações, as cartas não apontam fatos ou dados que contextualizem o cenário vivenciado à época.

4.4 ENCONTROS DO FOREXT DE 2017 E 2018: CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES NACIONAIS

Seguindo a análise das cartas parte-se para abordagem dos anos de 2017 e 2018, assim separados haja vista um marco que caracteriza este período. Um importante movimento ocorreu em 2017, que implicou, consideravelmente, na aplicação na meta 12.7 do PNE 2014-2024.

A curricularização foi designada como um tema urgente no encontro de 2017, no qual já havia uma minuta da resolução proposta pela comissão vinculada ao CNE. Contudo, destacou-se a preocupação com a sustentabilidade da extensão devido ao cenário econômico. A Carta de Porto Alegre (FOREXT, 2017) refere à curricularização como a forma de “consolidação da Extensão” nas universidades, pois a reafirmação da curricularização por meio das diretrizes apresenta um “desafio concreto” nas ICES. Nesse encontro, a temática teve um espaço importante na agenda.

Juntamente com a pauta da curricularização foi enfatizada a crise econômica do país e o financiamento da extensão como um ponto de risco. Apesar da deliberação do PNE 2014-2124, frente ao cenário político e a crise financeira, colocou-se em questão “o processo de formação dos alunos a partir da extensão ameaçado” (FOREXT- Carta de Porto Alegre, 2017). Ressaltaram-se, nessa carta, novamente, as condições estruturais para a efetivação atendendo aos preceitos preconizados pelo FOREXT.

No ano de 2017 o governo Temer seguiu com seu plano de reformas, apresentando proposta de reforma previdenciária, aprovação da modificação na Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT que objetivava combater o desemprego, e a aprovação da lei da terceirização para atividades-fim. A reforma do ensino médio também é proposta e ainda foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O edital do PROEXT não é publicado nesse ano. Todos esses fatores podem concretizar a menção que justifica a escolha do tema do evento “o aprofundamento da crise econômica nos últimos anos somado às desarticulações sentidas no âmbito do Ensino Superior” (FOREXT - Carta de Porto Alegre, 2017, p. 1).

Cabe destacar a alusão ao centenário do Manifesto de Córdoba, no contexto desse encontro, que embasa a ideia de protagonismo discente e luta pelo espaço de formação dialógica e construtiva. Importante registrar essa alusão em um momento em que se caracteriza pelo descrédito na democracia e nas instituições. Pode configurar-se uma convocatória aos alunos na busca de uma educação que preconize novas perspectivas. No centenário desse movimento, ainda há tanto a ser construído rumo a uma educação aberta e horizontal, e foram encontradas aulas limitadas a salas de aula, seguindo um formato tradicional.

A Carta de Porto Alegre (FOREXT, 2017) destaca a constituição de uma comissão integrada e a participação do presidente do FOREXT, conforme já se destacou anteriormente, para redação de diretrizes para extensão, com o intuito de cumprir a curricularização de extensão. Até o encontro do FOREXT a comissão reuniu-se três vezes (abril, junho e setembro), onde foi produzida uma minuta para constituir o marco regulatório da extensão. A minuta foi levada à discussão nos encontros dos fóruns, o que ocorreu no FOREXT durante a Assembleia do Encontro de Porto Alegre. A minuta foi distribuída aos presentes e debatida amplamente.

A carta apresenta breve menção a essa discussão: “A Resolução, ainda que precise de alguns ajustes, explicita de maneira inequívoca caminhos, singularidades

e, sobretudo, necessidades das atividades extensionistas no Brasil” (FOREXT - Carta de Porto Alegre, 2017, p. 4). O registro não demonstra com detalhamento os pontos debatidos, e mais adiante é mencionado que os “debates acalorados” do encontro de Porto Alegre possibilitam vislumbrar “escolhas educacionais e pedagógicas” e, ainda, “participação consciente e responsável nos processos de elaboração de nossas Diretrizes” (FOREXT- Carta de Porto Alegre, 2017, p.5). O uso de “nossas” nesse trecho denota a apropriação do documento, demonstrando a representação do FOREXT na sua escrita.

Contudo, a partir da participação no encontro, pode-se rememorar que a discussão da minuta foi fervorosa. Especialmente em relação a alguns pontos colocados, que não são descritos na carta, entre os quais:

a) a referência à gratuidade das atividades de extensão. Entre as modalidades contempladas na minuta consideravam-se cursos, eventos e prestação de serviços, atividades que são fontes de receitas para as ICEs, complementando a arrecadação com mensalidades para graduação;

b) as modalidades da extensão¹⁷ consideradas na minuta eram:

I. Programas e projetos;

II. Cursos e oficinas;

III. Eventos diversos;

IV. Atividades de arte, cultura, esporte e lazer, com o envolvimento da comunidade externa;

V. Prestação de serviços, consultorias e assessorias, ponto bastante debatido, visto a categorização de atividades desvinculadas da natureza acadêmica da extensão e ainda, no âmbito da integração curricular não estariam associadas a programas e projetos conforme definição do PNE;

c) ainda nesse aspecto, a minuta reforçava a curricularização por meio da participação dos alunos em programas e projetos de extensão vinculados aos PPCs. Esse posicionamento dividiu os presentes, visto que, algumas instituições não vislumbravam como operacionalizar as atividades com o volume de carga horária e amplitude de cursos e alunos nesse formato;

¹⁷ A minuta não apresentava o conceito de cada modalidade, assim como a própria redação final da Resolução MEC Nº. 07/2018 não conceitua estas atividades. Os conceitos são localizados em outros documentos conforme apresentado na seção 3.4 desta dissertação.

d) a indicação, ainda, de como viabilizar a extensão nos cursos a distância também levou a relevante discussão. Na ocasião do encontro o cenário dos cursos *online* estava em ascendência. A execução da extensão era prevista como presencial e na região do polo de apoio, questões que traziam muitas dúvidas e limites para execução; e,

e) a realização das atividades no turno de matrícula também foi um ponto debatido, visto que, considerando as práticas de extensão presentes nas ICES, a execução das atividades se dava em horário diurno.

As observações aqui trazidas foram possíveis de serem elencadas pelos registros, realizadas a partir da participação no encontro, desvelando as faltas na redação da Carta de Porto Alegre (FOREXT, 2017). Os pontos debatidos foram ainda discutidos nas reuniões por região e compilados para apresentação na comissão do CNE pelo representante do FOREXT.

A carta também traz a menção ao cenário de crise, frente às questões políticas e econômicas vivenciadas no país, e que ameaçam a extensão. Preocupações latentes, porque o governo Temer foi marcado pelo achatamento dos recursos em educação e sua mercantilização com a abertura ao mercado pela aproximação com entes privados. De acordo com Uczak, Bernardi e Rossi (2020, p. 7) “inviabiliza o cumprimento das metas do PNE e leva ao esvaziamento de políticas inclusivas como o FIES, o ProUni, a expansão das universidades federais e também para imposição de um viés privatizante” (UCZAK *et. al.*, 2020, p. 8).

Nesse ano, todos os esforços do MEC pareciam estar voltados à construção da BNCC, tendo em vista a previsão legal para definição de conteúdos mínimos, mas principalmente por atender a interesses de empresários que entravam como parceiros da proposta (UCZAK, BERNARDI E ROSSI, 2020). Destaca-se esse ponto, porque enquanto o foco estava na BNCC, o ano de 2017 representou grande importância na extensão com o trabalho da comissão. A autorização do MEC para a construção de diretrizes nacionais pode ter sido julgada como de menor impacto nos planos do governo.

Retomando ainda a Carta de Porto Alegre (FOREXT, 2017), no seu desfecho são reiterados alguns pontos trazidos na Carta de Goiânia (FOREXT, 2016), que aludem a união de esforços entre instituições, fóruns e setor público para cooperação na qualificação da extensão, por meio da publicação das diretrizes

nacionais e da avaliação, que também é reforçada na Carta de Camboriú (FOREXT, 2013), como se pode confirmar no seguinte trecho:

Continuar a discussão e diálogo com o MEC para a construção de uma Política Nacional de Extensão Universitária que contemple todos os segmentos da educação superior (Públicas, Comunitárias e Particulares), mediante um processo democrático e participativo; [...] Continuar a busca pela unidade dos Fóruns de Extensão, a exemplo do que já foi buscado no decorrer dos anos anteriores (FOREXT - Carta de Camboriú, 2013, p.3).

A citação demonstra que a efetivação desse diálogo estava anunciada muito anteriormente, sendo que era condição para a efetivação da integração curricular da extensão, pois a estratégia 12.7 do PNE exigia um desdobramento em diretrizes nacionais. A comissão avaliou as contribuições oriundas dos fóruns nacionais, entre as quais foram elencadas como principais: o ensino a distância, os requisitos legais obrigatórios, as modalidades de atividades de extensão e as parcerias interinstitucionais em atividades de extensão. Observa-se que alguns deles coincidem com aqueles trazidos no relato do debate a partir da participação no encontro de Porto Alegre em 2017.

A comissão integrada da CNE realizou uma audiência, da qual uma versão final da resolução é concretizada e chega ao conhecimento dos fóruns e das instituições. Entre a aprovação e a publicação o FOREXT ocorreu o encontro nacional no qual foi possível fazer o relato do trabalho da comissão integrada, acompanhado por alguns membros da presidência.

O encontro de 2018, realizado em Brusque, no mês de novembro, trouxe ao FOREXT o retorno do trabalho da comissão instituída entre os fóruns de representação da extensão e o MEC para redação das diretrizes. Destacou-se a importância das publicações¹⁸ realizadas a partir do fórum como fonte para embasamento do texto e o avanço dos trabalhos no sentido de se chegar a uma versão final. A expectativa era que a homologação da resolução ocorresse em seguida pelo MEC, o que se efetivou conforme previsto.

A Carta de Brusque (FOREXT, 2018) tem um breve registro e logo na abertura localiza-se a seguinte menção: “emerge um novo cenário nacional pós-eleições presidenciais, o qual enseja a necessidade de fortalecimento de nossas

¹⁸ O FOREXT mantém publicações anuais, nacionais e regionais, com temáticas relacionadas à extensão e espaços para relatos de experiências das ICES, sendo que as mesmas encontram-se disponíveis no site que foi lançado no Encontro de 2020 <<https://forext.org.br/>>.

posições em relação à extensão em que acreditamos” (FOREXT – Carta de Brusque, 2018, p. 1). Atribui-se essa colocação ao processo eleitoral bastante tenso para presidência da República, de posicionamentos polarizados estimulados pelo movimento anticorrupção e anseio da população pela virada frente a crise econômica e política. Todas essas questões favoreciam debates intensos, atitudes agressivas nas redes sociais, escândalos e manifestações públicas¹⁹ de importante mobilização.

Nesse mesmo ano, observa-se o expressivo aumento do ensino a distância, com crescimento de 73,3% do número de polos no Brasil e 63,3% no RS em comparação a 2014, ano de início da análise. Também o número de instituições apresenta crescimento, com menor expressividade, de 6,8% do número de instituições no Brasil e 0,70% no RS, demonstrando a abertura da educação ao mercado privado e favorecimento da ampliação dos grandes grupos, no governo Temer. Nesse sentido, também houve a ampliação de 7,56% de matrículas no ensino superior Brasil e 7,86% no RS, sendo que as matrículas no ensino à distância cresceram 40% no Brasil e 50,6% no RS. Contudo, ao observamos o ensino público, há registro da manutenção das instituições federais, mas com redução de recursos, além de inúmeros atos de interferência na autonomia universitária.

Tabela 3 - Número de Instituições de Ensino Superior

	2014	2015	2016	2017	2018
Universidades	111	107	108	106	107
Centros Universitários		9	10	8	13
Faculdades	136	139	138	142	139
IF e CEFET	40	40	40	40	40
Públicas no Brasil	298	295	296	296	299
Universidades	84	88	89	93	92
Centros Universitários	136	140	156	181	217
Faculdades	1.850	1.841	1.866	1.878	1.929
Privadas no Brasil	2.070	2.069	2.111	2.152	2.238
Total no Brasil	2.368	2.364	2.407	2.448	2.537

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2015 - 2019).

19 Notícias que referem os atos públicos mencionados podem ser acessadas nos seguintes links: <<https://especiais.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2018/preso-candidato-atentado-e-mais-15-fatos-marcantes-das-eleicoes/>>; <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/10-fatos-que-marcaram-as-eleicoes-de-2018.ghtml>>; <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45760999>>. Acesso em 27 set. 2020.

A Carta de Brusque (FOREXT, 2018), redigida após a finalização da eleição, menciona a necessidade de fortalecer a posição da extensão a partir da definição das urnas pelo candidato da direita, Jair Bolsonaro. Registra ainda a eminência de uma crise civilizatória que comprometesse a ética, a democracia e o desenvolvimento humano, relacionando o papel da universidade na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a sociedade, preocupações fundamentadas na proposta de governo apresentada ao longo da campanha. Aspectos que ficaram evidenciados na palestra de abertura sob o tema “O Estado de Bem-estar Social”.

Apesar da programação do encontro de 2018 ter contemplado relatos de instituições sobre estratégias adotadas para a curricularização da extensão, e também a apresentação da minuta de projeto de resolução, contemplando as diretrizes nacionais, com o relato da participação na audiência pública realizada pela CNE, esses aspectos não foram trazidos na carta. Ponderando que são fatos relevantes, acrescentam-se as informações da participação da pesquisadora nesse encontro, o que favorece referir essas pautas como importantes para traçar o percurso do FOREXT quanto à curricularização da extensão.

No espaço destinado para a pauta curricularização, duas instituições demonstraram estratégias em curso para integração curricular. Sendo a primeira a partir de temas transversais ao currículo, com a instituição de programas de extensão e editais direcionados. E a segunda com a formalização de ações já realizadas no âmbito da extensão nas disciplinas, com a criação de um campo para registro da indissociabilidade. Tal qual vislumbrado em outros eventos, o espaço de apresentação de práticas favorece a promoção às relações interinstitucionais.

O registro pessoal da participação nesse encontro permite identificar um excesso de preocupação com a operacionalização da estratégia 12.7 na fala dos representantes das ICES, mas desconsiderando aspectos relevantes da concepção que embasa o processo, assim como, o desconhecimento da trajetória do FOREXT e do percurso no sentido de recomendar a integração curricular da extensão. Nesse sentido, pode-se inferir que alguns fatores interferem, entre eles a descontinuidade da representação das instituições, pois, pelos relatos, há constantes trocas na área de extensão nas ICES, observando-se a permanência de um restrito grupo nos encontros. Impactos na coordenação do FOREXT, nesse mesmo sentido, são observados também, com a necessidade de mudanças em cargos. Um segundo fator é atrelado à própria divulgação do fórum com *site* desatualizado, hospedado

em uma das ICES participantes²⁰, cartas que não registram com um mesmo formato os encontros e as próprias publicações do FOREXT, que não estão concentradas em um local de consulta.

Em relação às percepções quanto às manifestações dos representantes, nos dois momentos específicos do encontro em que se tratou da temática da curricularização, também foi possível vislumbrar que está fixada certa insegurança, devida ao cenário político quanto à publicação das diretrizes para extensão. Somente a indicação do PNE não garante a exigência do cumprimento da integração curricular da extensão pelo MEC, porque, historicamente, o PNE anterior já trazia essa deliberação e não foi concretizada.

Já em outro momento da programação, foi realizado o relato da audiência pública que, segundo os relatores, teve grande mobilização de representantes da extensão e também do FOREXT. As informações destacadas nesse relato foram: a retirada do preâmbulo do texto principal da resolução, sendo incluído ao relatório apresentado junto ao projeto de resolução à Câmara de Educação Superior – CES, do qual o FOREXT participou da redação; importante reafirmação do papel da Extensão no documento com uma concepção explícita na nova versão; indicação expressa do cumprimento do disposto no PNE, antes colocada apenas o percentual de carga horária a ser contemplado; e por último, a apresentação do documento de forma abrangente e irrestrita, abarcando as diferentes realidades das instituições de ensino superior.

Havia certo temor de retrocesso no sentido de aprovação da Resolução pelo MEC, caso não findasse em 2018, considerando a possibilidade de não continuidade pelo governo Jair Bolsonaro, que não tem como foco na proposta política o ensino superior. Entretanto, o processo foi concluído ainda em dezembro do mesmo ano. Posteriormente, inclusive, houve a necessidade de uma retificação no texto, por uma repetição da palavra “diretrizes” no Artigo 5º e no 6º, e esta foi encaminhada como errata para evitar aventar novo debate sobre a Resolução no MEC.

O encontro do FOREXT em 2018 finaliza com o encaminhamento para maior articulação com as universidades da América Latina por meio do apoio à realização

²⁰ Um novo site foi lançado em 2020, durante o Encontro Nacional do FOREXT. O antigo site pode ser acessado em http://portal.pucminas.br/forext/index_padrao.php?pagina=4555, enquanto que o atualizado em <<https://forext.org.br/>>.

da Jornada de Extensão do Mercosul em 2019, evento articulado pela Universidade de Passo Fundo – UPF.

Finalizando a análise do período de 2017 e 2018, fica visível que as universidades comunitárias, em geral, sofrem com a perda de alunos devido ao acirramento da competição de mercado²¹ com os grandes grupos que pulverizam polos, com oferta em educação a distância de baixo custo. Junto a isso, está a intensificação de um velho dilema: o atendimento da demanda de cursos que preparem para o mercado de trabalho em detrimento da oferta de cursos que preconizem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, cortes orçamentários, desligamentos e redução de investimentos, afetam as atividades acadêmicas, sendo a extensão afetada com os impactos dessa crise.

Ao mesmo tempo, os anos foram marcados por um importante movimento em relação à formalização de uma concepção em nível nacional, preconizando diretrizes que contemplem os interesses do FOREXT e das instituições que representa. O documento é construído de forma democrática, contando com representações dos segmentos institucionais e possibilitando, além disso, a discussão colegiada. A participação nesse processo também acentuou as discussões sobre a integração curricular nas instituições comunitárias.

5 IMPLANTAÇÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS

O presente capítulo apresenta uma contextualização conceitual da curricularização da extensão, a partir da definição da meta 12.7 do PNE 2014-2024. Após essa revisão teórica, parte-se para a exposição dos dados coletados nos documentos das Universidades A e B com vistas à compreensão das concepções que sustentam a extensão incorporada ao currículo e a forma como ocorreu esta integração. Apresentam-se, ainda, as informações obtidas nos questionários aplicados aos docentes e discentes das ICES a respeito de como se deu na prática a implantação da curricularização da extensão. A análise dos dados encontrados nos documentos institucionais e nos questionários permitirá identificar os modos de

²¹ Em relatório apresentado pela ABRUC é possível evidenciar as preocupações das ICES em relação à concorrência, disponível em: <https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/briefing001.pdf>

implantação da curricularização da extensão nas ICES do Vale do Rio do Sinos no contexto do ensino presencial, que é o segundo objetivo definido para a pesquisa.

5.1 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E MODELOS PRECURSORES

A extensão é reconhecida como um princípio de aprendizagem, uma vez que possibilita, por meio da troca com o outro e de variadas experiências, a reflexão das teorias e técnicas assimiladas, encontrando relações com diversos saberes. A trajetória de formação do estudante por meio da extensão se constrói em um processo muito mais rico e relevante socialmente, na abordagem presente e na atuação futura como profissional. Para Síveres (2013), universidade contempla no sentido de unidade, sua vinculação e enraizamento local, assim como sua missão de sistematizar e difundir conhecimentos. Abrange no sufixo *versidade* sua função pluriversal, na qual constrói os conhecimentos na diversidade dos sujeitos e dos fenômenos, envolvendo todo o sistema social e ainda, o faz com caráter de universalização. Estas são as características do “jeito de ser” da universidade, que também apresenta uma “maneira de dialogar”, que para Síveres (2013, p. 25), se estabelece no “encontro de sujeitos que exercitam a busca do significado das informações e dos conhecimentos” (SÍVERES, 2013). Incorporando essa compreensão, a extensão para o autor é um “exercício da comunicação”, ou seja, “coloca em movimento um processo dialogante” (SÍVERES, 2013).

Além disso, para o referido autor, a universidade também se constituiu de “uma possibilidade de aprender” (SÍVERES, 2013). E neste sentido, o autor propõe analisarmos a extensão como promotora de experiências educativas considerando a) tempo/temporalidades que não são cíclicos e nem lineares; b) espaço/espacialidades que podem se constituir em múltiplos espaços físicos, pois requerem, essencialmente, participação, partilha e criação; e, c) o processo/processualidades que ocorrem na interação entre sujeitos e objetos de forma transdisciplinar. “[...] a extensão desenvolve, porém, um modo específico de aprender, porque proporciona a ampliação do espaço, a otimização do tempo e a significação do processo” (SÍVERES, 2013, p. 30).

Considerando a perspectiva do autor é possível perceber a extensão em sua amplitude, concretizando possibilidades diferenciadas de aprendizagens que

ultrapassam a memorização e a mera reprodução de conhecimentos. Quando pensamos na curricularização da extensão é necessário nortear as escolhas de concepções e modelos, para não recairmos a práticas reducionistas a fim de meramente cumprir a carga horária estabelecida pelo PNE.

Neste sentido, Tommasino e Cano (2016) apresentam o conceito de extensão crítica, que concebe a necessidade de transcender com a formação exclusivamente técnica, educando sujeitos comprometidos com a transformação da sociedade. E ainda, que compromete a universidade a contribuir para os processos de organização e autonomia das classes populares. *“La extensión como processo educativo y transformador en colaboración con los sectores sociales que sufren procesos de postergación, exclusión, dominación y/o explotación”* (TOMMASINO e CANO, 2016, p.15). Com forte influência freireana, os autores defendem o ato educativo a partir de relações dialógicas e humanizadoras.

Desta forma, acredita-se que a partir dessas concepções baseadas em Freire (1977, 1979, 1996, 2006), Síveres (2011 e 2013), Tommasino e Cano (2016) pode-se compreender a integração da extensão ao currículo como um processo genuíno, integrante de um posicionamento pedagógico e epistemológico direcionado à formação integral dos sujeitos e que ressignifica o papel da universidade. A concepção de integração da extensão ao currículo transcende a incorporação de uma carga horária na matriz curricular, exige rever o processo de aprendizagem, suas metodologias, intencionalidades e os papéis dos sujeitos. A partir das concepções apresentadas, parte-se para a análise das diferentes políticas de educação, nas quais também se observa a ênfase para a institucionalização da extensão.

A Constituição de 1988, em seu artigo 207, apresenta a determinação da atuação das universidades por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ainda, reitera-se essa dimensão no PNE 2001-2010, por meio da meta 23 e no PNE 2014-2024, através da meta 12.7, que a direciona para a curricularização da extensão nos cursos de graduação, de acordo com o que consta:

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

Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, p.11).

Também no âmbito dos documentos balizadores propostos pelos fóruns de extensão, registra-se a Política Nacional da Extensão (FORPROEX, 2012, p. 60) ao citar como a primeira, de 12 ações, de sua agenda: “incorporação curricular definitiva das ações de extensão, reconhecendo seu potencial formativo e inserindo-as, de modo qualificado, no projeto pedagógico dos cursos” (FORPROEX, 2012) e os Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão na ICES ao mencionar que:

A garantia dessa integração poderá ser feita por meio da inserção dessas atividades nos currículos, nas diferentes formas que as diretrizes curriculares e projetos pedagógicos possibilitam, sendo necessária sua validação por meio de créditos e/ou de outros procedimentos (FOREXT, 2013, p. 33).

A curricularização da extensão está claramente prescrita nos documentos citados, com abrangência nacional²², todavia, os mesmos não apresentavam uma concepção de extensão e diretrizes para operacionalização da integração curricular. No âmbito dos fóruns localizam-se essas diretrizes, mas não sendo reconhecidas na avaliação de curso e na avaliação institucional pelo MEC. Assim, em função da ausência, até o ano 2018, de uma diretriz nacional para orientar o cumprimento da curricularização da extensão, nota-se que a integração ainda não havia se concretizado na grande parte das instituições comunitárias.

A Resolução MEC Nº. 07/2018 marca um importante avanço para a extensão e deverá favorecer sua institucionalização, impactando substancialmente as universidades e a formação dos estudantes. O documento que expressa as diretrizes para a extensão culmina uma trajetória de luta pelo reconhecimento da extensão como função acadêmica, para além da esfera documental e das políticas nas quais se conquistou relevo. A construção das diretrizes apresenta-se como um alento, realizando uma interlocução que mostra o amadurecimento do debate e que poderá reunir forças para que a curricularização atenda seus propósitos.

²² A saber: a Constituição de 1988, PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024.

A partir disso, surge uma nova etapa, igualmente desafiadora, de implantação da curricularização da extensão, na qual os caminhos possíveis apontam preocupações e limites. A extensão com vistas a uma atuação dialógica, que respeite seu território de atuação e promova a transformação social, traz uma complexidade ainda não vivenciada em tamanha amplitude. Alguns autores colaboram com reflexões a partir das práticas em instituições comunitárias.

A implantação da curricularização da extensão nas universidades comunitárias exigirá um processo de trocas no qual o FOREXT tende a fortalecer a rede entre as ICES. Segundo Serva (2020), considerando que os sujeitos são agentes ativos na execução das políticas e há influência desses atores na forma como é colocada em prática, a ação concreta estará relacionada à interpretação de tal política a partir da realidade local. Por esta razão na segunda fase, de implementação da curricularização, acompanhar a efetivação das diretrizes na prática é fundamental.

Já Dalmolin e Vieira (2015) elencam a promoção da qualificação docente, da gestão dos processos de aprendizagem que transcendem a transmissão informativa, as necessidades formativas de cada colegiado, acolhida nas dúvidas, a garantia de apoio e assessoria, rede transversal de trabalho e estudo para revisão do Projeto Político Pedagógico dos Cursos – PPCs como aspectos relevantes no processo de implantação da curricularização. Para os autores, a transversalidade é um fator decisivo e complementam ainda, afirmando que:

Nessa direção, a concepção ético-política que deveria nortear o esforço para pensar a transversalidade entre extensão, pesquisa e ensino sustentaria uma concepção “avançada” de universidade e, por conseguinte, seria capaz de estabelecer de maneira mais adequada, ou seja, dialógica e conflitiva, a relação entre universidade e sociedade (DALMOLIN e VIEIRA, 2015, p. 7194).

O processo poderá mobilizar os atores a pensar a universidade de um modo diferente, que até o presente momento era vivenciada apenas a uma parcela de docentes e discentes. “É preciso uma mudança de concepção institucional envolvendo todo o corpo acadêmico. A obrigatoriedade da curricularização pode estar imposta por documentos, mas não ser entendida como essencial no processo de formação” (SILVA; KOCHHANN, 2018, p.710).

Resende *et al.* (2017) relatam um processo já avançado de implementação da curricularização, mencionando o esforço que a institucionalização demanda, somada

à necessidade de constante diálogo entre setores, já que reconhece a curricularização como um desafio da sala de aula e da gestão. Neste sentido afirmam, a partir da experiência, que “essa presença garantiu, e ainda garante, repensar a singularidade de cada Projeto Pedagógico e trazer a extensão universitária permeando a formação dos alunos de maneira mais orgânica e não somente como mais um item obrigatório nesse documento” (RESENDE *et al.*, 2017, p. 94).

Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) apontam necessidade de determinar critérios para inserção curricular da extensão, alertam ainda sobre a dificuldade de universalização da participação discente em programas e projetos de extensão em função do perfil de alunos trabalhadores, a viabilização de ações extramuros nas comunidades, considerando o número de acadêmicos envolvidos e, por fim, os impactos administrativos, orçamentários e político-pedagógicos. Concluem, afirmando que a ênfase às políticas de gestão pode desconstruir as funções acadêmicas que a curricularização oferece como possibilidade.

Já Botomé (1996) contribui, alertando o cuidado em relação à identidade das universidades, sendo oportuno trazer-se para analisar a curricularização. A trajetória da extensão não pode ser ignorada, tampouco os avanços obtidos no decorrer dos anos para uma atuação transformadora e relacionada à produção de conhecimento. Com isso, as diretrizes delineadas terão papel importante para traçar a implantação da curricularização da extensão.

Também Gadotti (2017) traz reflexões importantes apresentando um cenário mais amplo de segmentos universitários e indicando que a extensão responderá a crise das universidades, sendo a curricularização uma oportunidade que agrega sentido à extensão como função integradora e articuladora na universidade. Além disso, entende que a produção de conhecimento deve melhorar a condição de vida da população e que a sociedade deve avaliar o papel da universidade. A sociedade também será impactada diretamente, por meio da absorção de profissionais formados por um princípio de aprendizagem diferente e também pela relação mais intensa com a universidade. Gadotti (2017) destaca, ainda, que as universidades comunitárias, já que a identidade e a missão dessas universidades estão alicerçadas no caráter comunitário, obtenham vantagens, tendo em vista que a extensão é uma atividade fim das instituições.

Entre as universidades comunitárias pioneiras na implantação da curricularização da extensão, que iniciaram o processo com a reafirmação no PNE 2014-2024, destacam-se a Universidade Luterana do Brasil – Ulbra, e ainda, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MINAS. A Ulbra, a partir de uma caminhada de ressignificação e institucionalização da extensão (2010-2015), definiu diretrizes norteadoras para seu percurso de curricularização pautadas em “ações que articulem e retroalimentem a indissociabilidade entre a extensão, a pesquisa e o ensino, como princípio para aprendizagens significativas e transformadoras” (Imperatore, 2019, p. 37). O percurso resultou no delineamento de Programas de Extensão Interdisciplinares – PEIs, nos quais os estudantes percorrem um ciclo²³ onde serão necessárias, no mínimo, duas disciplinas sucessivas, ou seja, um ano (Imperatore, 2019). Já no Caso da PUC/Minas, segundo Resende *et al.* (2017), optou-se pela integração com o ensino problematizando o conteúdo. A instituição formalizou as atividades que já aconteciam nas disciplinas e adotou um sistema de gestão da política de extensão. Destaca-se a criação de instrumentos para garantir o alinhamento das atividades ao conceito.

Ainda, alinhado ao movimento convocado pelos manifestantes de Córdoba há 100 anos, é relevante considerarmos práticas das universidades da América Latina, que já realizaram a integração curricular da extensão. Nesse sentido, Tommasino e Cano (2016) apresentam a experiência da Universidade da República do Uruguai – UDELAR que, no período de 2006 a 2014, realizou uma reformulação conceitual na sua atuação pela extensão, a partir do conceito de extensão crítica, direcionada por programas, projetos e instrumentos normativos que se voltaram à integração da extensão aos processos formativos sob o princípio da integralidade. Dois grandes programas integradores concatenam o vínculo da universidade com classes populares, em localidades urbanas e rurais, nos quais se desenvolvem ensino, pesquisa e extensão a partir de problemáticas sociais relevantes. Também, vale como referência a proposta da Universidade Nacional de Avellaneda – UNDAV que designa como Trabalho Social Comunitário – TSC, conforme apresentam Huidobro *et al.* (2016), no qual conceberam um processo que denominam de aprender em

²³ O ciclo contempla o estudo do diagnóstico-situacional; a elaboração de plano de trabalho; a implementação do plano de trabalho; a avaliação e a publicização/devolutiva de resultados (Imperatore, 2019).

movimento, pois pressupõem que a construção do conhecimento parte do sujeito ao vincular-se às experiências de transformação social no território. Todo o trajeto curricular do TSC é acompanhado de um processo de registro e reflexão para promoção da potência formativa. “Promover a reflexão na ação implica não somente pensar sobre o que se faz, mas também que a ação e o conhecimento abram convites à inovação social constantemente” (Huidobro *et al.*, 2016, p. 82).

Nota-se nas experiências brasileiras e da América Latina²⁴, em relação à integração da extensão, que se trata de um processo dinâmico e complexo. E sendo assim, exige um movimento coletivo da universidade em prol de sua concretização. Requer muito mais do que o cumprimento de uma carga horária atribuída ao currículo, pede um olhar sensível, uma disposição para fazer e o entendimento dos princípios que norteiam essa integração.

Buscou-se apresentar nessa seção a concepção de uma extensão dialógica e fundamentada como princípio de aprendizagem, legalmente respaldada para a integração curricular. Ainda, trazer exemplos que demonstram que as experiências da América Latina e das universidades comunitárias pioneiras, quanto à integração curricular, denotam que, apesar de ser um processo desafiador e paradigmático, encontra-se sentido e pertinência para todos os envolvidos: estudantes, docentes e comunidade. Dessa forma, ingressa-se na análise das universidades em foco desse estudo, iniciando pela via documental para alcançar os elementos que demonstrem as práticas adotadas.

5.2 ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS EM ESTUDO

O ensino superior no Brasil tem sua origem marcada por uma formação profissionalizante, desenvolvida de forma isolada em faculdades, com práticas pedagógicas tradicionais e simplistas. A expansão do ensino superior ocorreu durante o Regime Militar, mas retrocedeu-se em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico e a produção de conhecimento (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015). É nesse período que surgem as universidades, que são foco deste estudo, a Universidade A, com origem em 1969 e a Universidade B, no ano de 1976, ambas recebendo *status* de universidade posteriormente, em 2010 e 2017,

²⁴ Para mais informações sobre as experiências abordadas ver: IMPERATORE (2019); HUIDOBRO, R. *et al.* (2016); RESENDE *et al.* (2017) e TOMMASINO e CANO (2016).

respectivamente. O surgimento das instituições atende à demanda pelo ensino superior em regiões em pleno desenvolvimento na época, já que a oferta de ensino público é centrada nas capitais.

O Vale do Sinos, povoado pela imigração alemã, que somou-se a negros e indígenas locais, foi uma região marcadamente promissora nas áreas da indústria e comércio. A forte mobilização comunitária era uma característica cultural do povo da região (SCHMIDT, 2018) e na falta de opções de escolas, organizaram-se para instituir esses espaços educativos, que, de escolas de educação básica, posteriormente ampliaram-se com a oferta de ensino superior.

Atualmente, as duas instituições ofertam todos os níveis de ensino – Educação Infantil à Pós-Graduação. A fim de conhecer o perfil institucional apresentam-se algumas informações de cada universidade na tabela abaixo:

Tabela 4 - Perfil Institucional

Indicadores 2019	Universidade A	Universidade B
Número de cursos de graduação	75	28
Número de alunos matriculados	12.559	6.740
Número de programas de extensão	11	01
Número de projetos de extensão	41	08
Número de docentes extensionistas	115	23
Carga horária semanal docente atribuída à projetos de extensão no semestre	700	16

Fonte: elaborada pela autora (2020)²⁵

Os documentos institucionais analisados, conforme estabelecidos na metodologia, correspondem ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e políticas, resoluções ou regulamentos que mencionam o modelo adotado para implantação da curricularização da extensão na instituição. A análise dos documentos contou com uma etapa inicial, realizada para o projeto de pesquisa, que buscou localizar: 1) informações que colaborassem com entendimento do modelo adotado pela instituição – categoria “Forma de integração curricular”; e 2) as relações com as diretrizes colocadas pela Resolução MEC Nº. 07/2018 – categoria “Aspectos que convergem com as diretrizes”. Neste primeiro levantamento foram identificadas algumas questões iniciais, apresentadas na sequência.

A busca inicial ocorreu no *site* institucional das universidades à procura de documentos que estivessem disponíveis publicamente. Em relação à Universidade

²⁵ Consulta no Relatório de Responsabilidade Social 2019 da Universidade A. Quanto a Universidade B os dados foram enviados por e-mail pela gestão acadêmica.

A, o documento foi acessado quando disponibilizado pela Pró-Reitoria responsável pela extensão. A referida resolução tratava especificamente da curricularização apresentando “normas e procedimentos para a inclusão das atividades de extensão no currículo”. A data da publicação do documento é 10 de dezembro de 2018, sendo anterior à homologação da Resolução MEC N°. 07/2018, publicada em 18 de dezembro de 2018. Possivelmente, por essa razão, não foram observados integralmente os aspectos orientados no documento do MEC. A antecipação da publicação do documento deve estar relacionada ao período de implantação da curricularização da extensão na instituição, que iniciou no primeiro semestre de 2019.

Quanto a **Forma de integração curricular** a resolução da Universidade A estabelece a inserção da extensão em práticas, disciplinas e componentes curriculares com diferentes características. Também estabelece etapas obrigatórias que são “diagnóstico, intervenção e avaliação”, mas não é explicitado como se darão essas etapas. Além disso, não estão definidos os processos de registro de resultados das ações conforme requisitado no Art. 11 da Resolução MEC N°. 07/2018. Apesar de mencionar a relação com as práticas de extensão da instituição, não fica explícita a atuação voltada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em relação à Universidade B, foi localizado um regulamento no *site* da universidade, publicado na data de 20 de dezembro de 2019, contendo informações relativas aos “fins, eixos e linhas, as modalidades, as diretrizes, a gestão, o fluxo de submissão e deliberação, a proposição e condução técnica” de todas as atividades de extensão, incluindo a inserção nas disciplinas. Também referem que sejam contempladas uma ou mais ações de “diagnóstico, planejamento, desenvolvimento, execução, intervenção e avaliação” (Regulamento, 2019, p. 8). Consideram-se, nessa instituição, duas formas de inserção da extensão no currículo, sendo uma por meio de disciplina/projeto integrador, com carga horária total em atividades de extensão, e uma segunda em disciplinas em que haverá carga horária parcial.

As atividades elencadas consideram todas as modalidades de extensão previstas na Resolução MEC N°. 07/2018. Entre elas, destacam-se, como uma das opções, “ações que articulem ensino, pesquisa e extensão” (Regulamento, 2019, p. 6), sendo essa a menção que aborda explicitamente a indissociabilidade. Destaca-se o maior detalhamento de informações, a centralização dos processos de

proposição, acompanhamento e avaliação na coordenação de curso. Ao final da cada semestre, é necessária a apresentação de relatório descritivo das atividades realizadas e evidências do cumprimento para Pró-Reitoria responsável pela extensão na Universidade.

Considerando as ações que minimamente devem ser cumpridas, as duas instituições referem entre aquelas que foram elencadas à “intervenção”. Se levarmos em conta a concepção dialógica pautada para extensão, há de se criticar a abordagem com este viés ponderando o que De Deus e Henriques (2017, p.78) definem “enquanto a extensão compartilha, acolhe e recolhe saberes, a intervenção explora, intervêm e impõe certos conhecimentos” (DE DEUS E HENRIQUES, 2017). Ou seja, a expressão revela a natureza de colonizadora da extensão, que se busca desvincular, mas mesmo nos aspectos conceituais ainda é bastante presente.

Referente a categoria **Aspectos que convergem com as diretrizes** ambas as universidades reiteram a necessidade de compor os 10% da carga horária curricular com as atividades de extensão, em consonância com o PNE 2014- 2024 e Art. 4º da Resolução MEC Nº. 07/2018. Também em seus documentos, há indicação de inclusão da proposta de curricularização de extensão na Proposta Pedagógica de Curso – PPC, conforme Art. 2º da mesma Resolução. Além disso, referem à relação das atividades voltadas à comunidade e vinculadas à formação do aluno, conforme Art. 7º da Resolução MEC Nº. 07/2018. Contudo, não são explicitadas as estratégias que integram a proposta no formato de programas e projetos de extensão, conforme recomendação do PNE 2014-2024, e se haverá conexão com os programas e projetos institucionais existentes. Como já referido, a organização das atividades de curricularização, sob a organização de programas e projetos, é um ponto que não foi reiterado na Resolução MEC Nº. 07/2018, e, portanto, pela divergência entre as normativas, pode não ser perseguido pelas instituições na implantação.

Considerando que a Resolução MEC Nº. 07/2018 traz as diretrizes para extensão brasileira, observa-se a coerência entre vários pontos verificados nos documentos das instituições. Além disso, como a Resolução apresenta a curricularização da extensão de forma abrangente, possibilita a autonomia das universidades. Esse processo parece também ser replicado nas instituições em relação aos seus cursos, que possuem certa liberdade para definir o formato das atividades de extensão, mas considerando diretrizes gerais. No caso dessas instituições, ambas consideram a integração da extensão por meio de disciplinas

com carga horária total ou parcial como estratégia para realizar a curricularização da extensão. Chama a atenção o emprego da terminologia “inclusão” para definir essa ação, considerando que, ao contrário de representar uma integração da extensão ao currículo, denota “Ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, etc. inserção” (MICHAELIS, 2015).

Retomando as questões iniciais desta pesquisa, apresentadas na metodologia, é possível perceber que as diretrizes para extensão norteiam o processo de implantação da curricularização, concretizando a aplicação da meta 1.2 do PNE 2014-2024. E ainda observa-se, nestas duas instituições, que os modelos definidos para integração curricular da extensão se assemelham ao definir disciplinas para com carga parcial ou integral dedica às atividades de extensão.

Para o segundo momento de análise ampliou-se o escopo de documentos analisados com a inclusão do PDI das instituições, buscando compreender de forma mais abrangente a concepção em relação a extensão e a indissociabilidade que embasam a proposta de integração curricular. E ainda, ampliaram-se as categorias de análise, somando-se às duas primeiras: 3) Missão institucional, 4) Concepção de extensão, 5) Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão, e 6) Indissociabilidade. Dessa forma, contemplou-se uma análise mais profunda atendendo ao segundo objetivo proposto para a pesquisa.

O acesso ao PDI das instituições não ocorreu via *site*, pois em ambas o documento não se encontrava disponível publicamente. A Universidade B optou por disponibilizá-lo parcialmente para a pesquisa. Desta forma, as partes indicadas pela pesquisadora, que seriam necessárias fundamentalmente, foram enviadas por *e-mail*. O PDI das duas instituições tem publicação posterior ao PNE, sendo a Universidade A em 2015 e a Universidade B em 2017, e ambos finalizam em 2020.

Para análise da categoria **Missão Institucional** foram pinçadas algumas expressões comuns encontradas, que serão alvo de reflexão. A primeira delas, a “formação integral” e a segunda “desenvolvimento da sociedade”. Considerando o contexto inicial apresentado, no qual surgem as instituições em estudo, nota-se a preocupação com o cumprimento da função social da universidade, alinhando sua atuação na formação das pessoas que desempenharão suas atividades profissionais e com a produção de conhecimentos. Apesar de serem propósitos alinhados com a função das universidades e coerentes com sua origem como comunitárias, proponho uma breve reflexão sobre as duas expressões.

A “formação integral” reflete na posição conceitual adotada por cada instituição. Na Universidade A localizou no PDI a citação:

[...] assume como desafio a Formação Integral e Excelência Acadêmica, pois entende que a função primordial da universidade é garantir aos estudantes uma sólida formação técnica, científica e humana, de cujo processo formativo a formação moral e ética são partes importantíssimas (PDI, 2015, p. 65).

Enquanto a Universidade B refere:

[...] projeta seu futuro como Instituição que busca o reconhecimento da sociedade por meio da oferta de formação integral e do desenvolvimento pleno da pessoa. Essa perspectiva de formação integral da pessoa, conforme já referida, compreende aspectos e dimensões que oferecem os fundamentos da proposta educativa [...] (PDI, 2017, p. 84).

A referência à formação integral também é apresentada na Resolução MEC Nº. 07/2018 no Artigo 6º ao referir como princípios estruturantes a contribuição da extensão para formação integral, relacionando aos aspectos da formação como cidadão crítico e responsável. Nesse sentido, é importante a compreensão teórica que corresponde a dimensão da formação, que contemple a pessoa na sua integralidade e embase a concepção de cada universidade.

Assim, recuperando os teóricos na área da educação temos Freire (1977, 1979, 1996, 2006), com uma concepção de educação voltada à libertação e, portanto, contemplando o indivíduo como criador no seu processo de aprendizagem como um sujeito livre e crítico, e para tanto, não poderá ser depositário da educação. Freire (1977, p. 111) afirmava que aprender “Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre o seu contexto” (FREIRE, 1977). A colocação do autor está pautada na experiência da alfabetização de adultos e na contextualização da proposta do autor para uma metodologia válida a todo processo de aprendizagem.

Freire (2006) reforça que o processo de conhecer implica necessariamente que o sujeito se coloque em uma dinâmica e não estática. Na sua abordagem sobre os agricultores fez refletir sobre uma das preocupações que, segundo ele, são básicas em uma educação libertadora, a tomada de consciência. Dessa forma, conclui que não são as técnicas que transformarão a sociedade para a conjunção dos homens no uso destas técnicas, e ainda, ao refletir sobre o compromisso do

profissional na sociedade, alerta que, antes de ser profissional o ser é homem, portanto condicionado a maneira humana de existir, ou seja, na relação de ação-reflexão no seu contexto homem-mundo.

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar pela causa” (FREIRE, 1979, p. 22-23).

Dessa forma, o profissional é atributo do homem e não o homem objeto da técnica, devendo enquanto homem assumir o compromisso verdadeiro com a sociedade. A partir dos pensamentos de Freire pode-se compreender a formação integral como a aprendizagem que considere o sujeito como ser histórico-social, que irá se apropriar de conhecimentos em sua tomada de consciência para transformar o mundo.

Já a expressão “desenvolvimento da sociedade” está ligada ao momento histórico de surgimento destas instituições voltado ao desenvolvimento das localidades e, pelos traços da mobilização comunitária, também remetem ao atendimento das demandas de educação não-correspondido pelo Estado. Desta forma, se mostra mais presente do que em outras universidades o foco das ações voltadas ao desenvolvimento da sociedade. Corroborando neste sentido, apresenta-se uma citação:

As universidades comunitárias do Sul do país foram estruturadas em pleno Estado desenvolvimentista, viabilizadas pela capacidade organizativa das comunidades regionais com apoio do poder público local, de modo a atender a demanda por educação superior das regiões interioranas. (SCHMIDT, 2018, p. 40).

Contudo, cabe ainda analisar: a que se volta este desenvolvimento e aos interesses de quem? É preciso mencionar que essa mobilização comunitária, tanto na origem das instituições, como até os dias atuais, envolve lideranças que são empresários. Não estaria este desenvolvimento servindo aos interesses do mercado e suas demandas de produção e consumo? Reforçando as desigualdades sociais? Desta forma, deve-se atentar que as universidades adotam estratégias que as qualificam frente a outras instituições no que diz respeito ao acesso ao conhecimento e reduções de desigualdades, mas fazem parte da dinâmica capitalista e, portanto colaboram para tal.

Ribeiro (1999) contribui refletindo a respeito de como as universidades se moldaram para responder as demandas pós-modernas e, com isso, colocaram em choque sua legitimidade e competência. Quanto à legitimidade, considera os interesses pautados em suas atividades que, por vezes, refletem ainda suas origens em atender os detentores de maior poder econômico. Já a competência se refere aos produtos acadêmicos desconexos de um fim universal. O caminho, segundo Ribeiro (1999), é a construção de uma universidade inclusiva e socialmente articulada para produção de conhecimentos.

Por outro lado, ao afirmar a orientação para o desenvolvimento sustentável, Síveres e Silva (2013) consideram que nesta perspectiva há uma ampliação da compreensão de desenvolvimento, transcendendo assim a ideia de crescimento que privilegia o fator econômico. Os autores ainda acrescentam que o desenvolvimento sustentável “desencadeia um processo formativo capaz de promover a dignidade da pessoa humana, a solidariedade nas relações sociais e o cuidado com a natureza (SÍVERES; SILVA, 2013, p. 190). Assim, ao definir suas ações voltadas ao desenvolvimento, tal como a Universidade A, encontramos uma amplitude de caminhos possíveis. Ao passo que o desenvolvimento sustentável, referido pela Universidade B aponta em uma direção mais concreta, também pode estar, porém, apenas como um ideário.

Ainda, destaca-se que a Universidade A aponta para a função de “produção de conhecimento” e “democratização do saber”. A primeira expressão encontra respaldo em diversos teóricos, elencada entre as funções principais das universidades, mas a ênfase dada convoca um empenho maior na pesquisa, no auge das atividades dessa instituição como pode ser fundamentado na seguinte afirmação:

O desenvolvimento da pesquisa, seguido do da pós-graduação, foi um dos grandes objetivos dos últimos anos, concretizado por meio da instalação de condições que viabilizaram a consolidação de uma institucionalidade universitária (PDI, 2015, p.79).

A segunda expressão, a “democratização do saber”, convoca a ideia do acesso ao conhecimento, e conforme retoma Silva (2013, p. 110): “O fundamento de uma instituição democrática não é construído em meio a circunstâncias opostas aos princípios de liberdade. Nesse sentido, não somente seus alunos deverão ser os únicos a se beneficiarem de suas ações”. O autor refere à democratização do

conhecimento já que a ciência promoveria maior qualidade de vida, melhorando a relação homem/homem e homem/natureza com ação no presente.

Já a Universidade B referenda suas funções nas atividades de “ensino, pesquisa e extensão de excelência”, mas sem definir que para tal atuem de forma indissociada. Reitera dessa forma, suas funções, coerente com os atos legais e condizente com seu recente *status* de universidade. Com relação à indissociabilidade a efetivação desse preceito, apesar do estabelecimento legal e da grande relevância, é um desafio. Já a palavra “excelência” parece estar ancorada na ideia de qualidade, configurando-se pelos processos de avaliação do próprio MEC.

Quanto à categoria de análise **Concepção de extensão** buscou-se no PDI a apresentação do conceito de extensão institucional, encontrada em ambas as universidades estudadas. Na Universidade A observou-se a necessidade de reiterar a história da extensão no ensino superior junto à apresentação da concepção. O texto apresentado não traz aspectos da história institucional da extensão, e ainda por vezes torna-se repetitivo e confuso ao destacar as funções do ensino e da pesquisa em relação à extensão. Há um esforço para demonstrar que a extensão tem papel peculiar. O texto que apresenta a concepção é marcado pela presença de expressões como “vivência da realidade” repetidamente, assim como o reforço da “integração a pesquisa e ao ensino” de modo a não se realizar sem essa articulação. Destaca-se também a menção no PDI em relação à criação dos fóruns e, em especial o FOREXT, sobre como influenciam a concepção da própria universidade, o que demonstra a efetiva participação e envolvimento da IES nesse espaço político, evidenciado no trecho a seguir:

[...] esse debate intensifica a necessidade de construir uma concepção que, levando em conta os avanços decorrentes da criação e consolidação dos Fóruns de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas e das IES Comunitárias e buscando superar as críticas, fortaleça a compreensão e as práticas que já vinham se desenvolvendo desde sua criação, fortemente vinculadas às demandas regionais. (PDI, 2015, p.89)

Em relação à concepção em si, destaca-se a referência à extensão como uma prática pedagógica, corroborando com a concepção apresentada na Resolução

MEC Nº. 07/2018 no seu Artigo 3^o²⁶. Ainda, alguns termos que remetem ao reconhecimento da produção do conhecimento fora do espaço acadêmico em um processo que envolvem relações. As expressões “movimento”, “saberes sociais” e “integrar” podem também colaborar nessa denotação.

(...) prática pedagógica que cumpre uma função peculiar: integrar os processos e resultados de pesquisa através de uma prática pedagógica interdisciplinar que ocorre no interior das relações sociais. A extensão produz conhecimento através da integração ao movimento dos saberes sociais que se manifestam, não na academia mas no interior dos movimentos, dos processos e das relações sociais; rege-se, embora se utilize da lógica formal, predominantemente pela dialética, ou seja, pelo movimento caótico e desordenado da vida no seu acontecendo, diferentemente da pesquisa, cujo trabalho científico necessita de regras rigorosas de dedução, de sistemas de categorias que sirvam de base à imaginação produtiva e à atividade criadora do pensamento no domínio dos novos objetos a serem conhecidos (PDI, 2015, p.90).

A concepção de extensão da Universidade B, conforme abaixo, traz de maneira objetiva sua definição e conecta ao processo pedagógico “retroalimentação para o fazer acadêmico”, referência que considera os fluxos estabelecidos na relação da universidade com a comunidade para produção de conhecimento, conforme concepção trazida por Imperatore (2019). Contudo, denota à extensão um papel de ferramenta quando a define como “instrumento e espaço”. Ainda, demonstra uma atuação intervencionista ao mencionar “busca de soluções”. As expressões mencionadas podem ser visualizadas no trecho abaixo:

(...) instrumento e espaço de reflexão crítica da realidade social que contribui como retroalimentação para o fazer acadêmico e mantém o olhar na busca de soluções para os desafios relacionados à educação continuada, ao desenvolvimento sustentável, ao trabalho em rede, ao empreendedorismo, à inovação e à internacionalização (PDI, 2017, p. 97).

Ainda, destaca-se o emprego da palavra laços (PDI, 2017, p.85 e 98) para definir a relação entre universidade e sociedade. Buscando a apropriação da semântica da palavra segundo Dicionário Michaelis (2015), laço é o “Nó corredio que se desata com facilidade, com uma ou mais alças”, já no sentido figurado ainda pode significar “aliança entre pessoas; compromisso, liga, união, vínculo” (MICHAELIS, 2015). O uso da expressão pode estar relacionado à dinâmica com que mudam os

²⁶ “É a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico” (MEC, 2018, p.1).

atores que correspondem aos interesses, quando se tratam do conjunto que favorece o desenvolvimento socioeconômico.

A referência no PDI (2017, p. 97) ao “fazer” com destaque no texto, enfatizado o caráter prático da extensão, e a busca de “soluções” em um modelo que, em sua proposta, aponta para uma postura de supremacia da universidade em relação às outras esferas da sociedade, já que é esta instituição que tem condições de oferecer as soluções e alcançar à sociedade. Também, apresenta outras expressões que guardam um fundo mercadológico atribuído à extensão, como por exemplo, oferta de projetos e proposição de produtos. Por seu posicionamento voltado à inovação e empreendedorismo, leva a compreender que também favorece nas suas atividades de extensão o envolvimento com empresas e instituições voltadas aos negócios.

Além disso, também as menções a “vivências” e ao “fazer” como forças da extensão estão conectadas a sua marca como atividade de campo, com caráter empírico, em que o aluno se depara com a execução de ações ligadas à sua formação. Neste sentido, Síveres e Silva (2013, p. 186) mencionam que “Sem deixar de valorizar essas experiências, a extensão está sendo convocada a ser, também, um processo de aprendizagem” (SÍVERES E SILVA, 2013). Quando os autores sinalizam esta convocação requer considerarmos as diferentes práticas presentes na extensão, pois do contrário seria redundante a afirmação. E onde a extensão se concebe pela aprendizagem pressupõe a reflexão a priori e a posteriori do fazer. Compreende-se a extensão como potencializadora de processos reflexivos que promovem relações com as teorias, que embasam o fazer, instigam a busca por novos conhecimentos, localizam as contradições e lacunas, e, nessa riqueza e pelo percurso do aprendiz, promovem aprendizagens.

Em relação ainda à categoria **Forma de integração curricular**, já analisada na primeira etapa, cabem alguns acréscimos observando os aspectos adicionais, possibilitados pelo acesso ao PDI. Considerando as ponderações apresentadas no Capítulo 4, quanto às discussões no FOREXT, é importante retomar os encaminhamentos para efetivar a curricularização da extensão nas instituições comunitárias, apesar da ampla discussão desde a publicação do PNE em 2014, culminou a partir da publicação da Resolução MEC Nº. 07/2018. Desta forma, é possível inferir que as universidades incluídas neste estudo, no processo de discussão do PDI, não tenham dimensionado o cumprimento da curricularização da extensão. Fato que nos dá indícios primeiramente de que somente o PNE, por meio

da estratégia 12.7, não impulsionou a implantação da integração da extensão nas ICES. E segunda, de que a Resolução MEC Nº. 07/2018, juntamente com o PNE 2014-2024, atua como indutoras da integração curricular, não sendo um movimento espontâneo do ensino superior.

Portanto, não são localizadas políticas que apontam para institucionalização da extensão por meio da integração curricular, atendendo ao Artigo 2º da Resolução MEC Nº. 07/2018 que menciona:

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais [...] (BRASIL, 2018a).

Porém, há indicativos da relação da extensão com os PPC's referidos nos PDIs. Ao que se trata da Universidade A:

A partir de uma proposta de ensino pautada pela flexibilização curricular, propõe-se que as práticas extensionistas permeiem a trajetória acadêmica, contribuindo para a formação de um profissional cidadão em contato constante com a realidade regional. Nessa perspectiva, a extensão deve ser integrante das propostas dos projetos pedagógicos de curso, pautada pela vocação dos institutos acadêmicos e pelas demandas regionais (PDI, 2015, p.95).

E ainda, em relação à Universidade B:

Garantir presença na estrutura do Projeto Pedagógico dos Cursos – PPC, de diferentes níveis e modalidades de oferta, de informações relativas à[s]: [...] oportunidades, projetos e ações que contribuam para a inclusão acadêmica e social; [...] ações que contribuam com o desenvolvimento socioeconômico regional e nacional (PDI, 2017, p.87).

No PDI da Universidade B é evidenciada ainda a preocupação com uma revisão sistemática do currículo para atender as demandas da sociedade. Há previsão de revisão curricular, mas orienta seu fazer para a atuação do egresso enquanto profissional e com capacidade para resolver os problemas neste âmbito, mas não da sociedade.

Compreende-se que o PDI é um documento macro da instituição com periodicidade ampla, cinco anos, que exige um empenho institucional importante para revisão e, portanto, não cabe a antecipação desse processo. Inclusive, porque

o prazo para a implantação da curricularização da extensão, considerando a Resolução MEC Nº. 07/2018 é 2021²⁷, quando os PDIs das duas instituições já devem ser reapresentados, pois os atuais terão finalizado sua vigência.

Para a análise da categoria **Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão** procurou-se localizar qual a referência e as conexões que evidenciavam o processo de indissociabilidade e convergência com a concepção de extensão. Nesse sentido, observou-se que a Universidade A apresenta nas suas políticas de ensino as seguintes menções que reforçam a formação integral estabelecida em sua missão “Formar acadêmicos [...] para o exercício da cidadania e para participação social [...]” (PDI, 2015, p.74) e ainda, ratifica a indissociabilidade ao afirmar que busca “Promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como formação de qualificar a formação integral” (PDI, 2015, p. 75). Já nas políticas de pesquisa também se observou a sustentação da indissociabilidade por meio do objetivo de promover “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio de investigações científica e tecnológicas e de programas de pós-graduação *Stricto Sensu*” e a relação com a sociedade por meio da “a socialização dos conhecimentos produzidos na pesquisa e na pós-graduação” (PDI, 2015, p. 80). Enquanto que nas políticas de extensão, considera em seus pressupostos, “a articulação aos processos de pesquisa e ensino”, ainda “a extensão como espaço de desenvolvimento de projetos de ensino e pesquisa” (PDI, 2015, p.94-95). E na forma de políticas remete a “contribuir para a produção, sistematização e disseminação de conhecimento gerado a partir da relação universidade-sociedade” (PDI, 2015, p. 97), contudo, não apresenta uma política explícita sobre indissociabilidade, apesar de o tema ser reiterado diversas vezes no documento, inclusive de forma excessiva. O que fica evidenciado quando são elencados os seis pressupostos para estruturação da extensão, e cinco destes pressupostos mencionam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A saber: “extensão, como elemento constitutivo da política acadêmica da _____, indissociada do ensino e da pesquisa” (PDI, 2015, p.93); “articulação aos processos de pesquisa e ensino” (PDI, 2015, p.94); e, “A extensão como espaço de desenvolvimento de projetos de ensino e pesquisa” (PDI, 2015, p.95).

²⁷ Prazo prorrogado em um ano, em face à pandemia do COVID-19, conforme documento publicado pelo MEC em agosto de 2020.

Quanto à Universidade B localizaram-se, nas políticas de ensino, as seguintes referências que correspondem à indissociabilidade e convergem em relação à concepção de extensão: “Garantir presença na estrutura do PPC [...] formação humanística e social”; “oportunidades, projetos e ações que contribuam para inclusão acadêmica e social” e “ações que contribuam para o desenvolvimento socioeconômico regional e nacional” (PDI, 2017, p.87); “Garantir a melhoria contínua do processo de integração do ensino com a pesquisa e extensão por meio da avaliação dos programas, projetos e ações de integração” e

Consolidar a transversalidade das ações voltadas para a internacionalização, o empreendedorismo, a inovação, os direitos humanos, a cultura da paz, as questões étnico-raciais, o desenvolvimento social, a sustentabilidade e a educação ambiental nos Projetos Pedagógicos de Cursos, nos diferentes níveis e modalidades de oferta (PDI, 2017, p.88).

Nos requisitos que as políticas de pesquisa devem referir também foi encontrada a seguinte menção: “aos mecanismos de transmissão dos resultados para a comunidade acadêmica e não-acadêmica”; “às ações acadêmico-administrativas com reflexo nas condições sociais da comunidade externa” (PDI, 2017, p. 92). No que tange as políticas de extensão refere:

[...] compreendendo a dimensão integradora da extensão, com o ensino e a pesquisa e no processo de aproximação com a comunidade externa, especialmente, das áreas de inserção regional com o mercado de trabalho [...]” (PDI, 2017, p. 99).

Menciona, ainda, que, enquanto finalidade da extensão “considera sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, valoriza o impacto que a universidade promove no desenvolvimento econômico, social e político da comunidade em que está inserida [...]” (PDI, 2017, p. 98). Somado a isso, atribuiu à extensão a condicionalidade para qualificação do ensino e avanço do conhecimento, novamente reportando ao modelo da autora Imperatore (2019), no qual a extensão inicia e finaliza o processo de formação.

Especificamente analisando a categoria **Indissociabilidade** registra-se que a Universidade A evidencia no PDI um item específico sobre este preceito, no qual destaca que o processo parte dos cursos de graduação e, quando maduro, originam-se cursos de Pós-Graduação. O processo inicia nas demandas da comunidade fundamentando os cursos, suas linhas de formação e o currículo.

Sinaliza nos trechos ‘incorporou radicalmente a pesquisa’ e ‘conferem organicidade aos cursos’ um posicionamento seguro e avançado de indissociabilidade. Ao longo do documento é reiterada várias vezes como algo consolidado: “[...] articulam-se ensino, pesquisa e extensão: por meio da origem e da destinação do conhecimento e através do método” e “constituiu-se organicamente integrada à pesquisa e ao ensino” (PDI, 2015, p. 93). Associa também nas políticas de ensino a indissociabilidade como qualificação da ‘formação integral’ (PDI, 2015, p. 75).

Em relação à Universidade B, a indissociabilidade é sinalizada em todas as políticas logo na sua apresentação como meio de atuação, mas não se desdobra nos objetivos traçados ao ensino, a pesquisa e a extensão. Conforme as menções já apresentadas nas políticas, são evidenciadas através dos eixos de atuação definidos, na forma de menções quanto ao alinhamento do ensino com “demandas emergentes da sociedade” (PDI, 2015, p. 87), a contribuição da pesquisa para “desenvolvimento de condições de vida e da situação socioeconômica local, regional ou nacional” (PDI, 2015, p. 92) e ainda, na extensão, quando atribui à extensão o papel de integrar o ensino e a pesquisa.

A Universidade A demonstra ter um processo mais consolidado no qual tange aos termos de “ratifica a indissociabilidade” e “constituiu-se organicamente integrada”, enquanto a Universidade B, mais recente, apresenta um processo em construção, ao que demonstram as menções “processo de integração” e “melhoria contínua do processo de integração”.

Referindo ainda as questões iniciais traçadas ao estudo, indaga-se quanto a efetivação da pesquisa nas atividades da curricularização da extensão, pode-se verificar nos documentos institucionais que há previsão de que se efetive a indissociabilidade e para tal não somente ensino e a extensão se indissociam no processo. Contudo, não fica claro se a pesquisa referida é a institucional que se constituiu nos programas de pós-graduação ou atividades de pesquisa realizadas pelo ensino e a extensão.

As duas universidades denotam coerência entre missão, concepções e políticas, verticalizando a indissociabilidade como princípio condutor nas suas funções. A afirmação está pautada na retomada ao longo do texto das premissas de formação integral e de desenvolvimento da sociedade, trazidas por ambas na missão institucional. Ainda nas menções que reiteram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas políticas das universidades, já apresentadas,

confirmando que se desdobram no planejamento traçado para as atividades acadêmicas.

Dessa forma, conclui-se que os documentos mais atuais das instituições, Resolução e Regulamento, apresentam a implantação da curricularização da extensão iniciada pela revisão de PPCs dos cursos de graduação, sendo a Universidade A com a operacionalização a partir de 2019 e a Universidade B, em 2020. O modelo de integração curricular é semelhante e considera as orientações do PNE 2014-2024 e da Resolução MEC Nº. 07/2018 na maior parte dos aspectos. Finalizada a análise documental proposta, apresenta-se na sequência os dados e apreciação dos achados de pesquisa a partir dos questionários aplicados com docentes e discentes das instituições em estudo.

5.3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO A PARTIR DAS PRÁTICAS DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DO VALE DO SINOS

Compreende-se que os aspectos legais, considerando as políticas públicas da educação voltadas à extensão e as normativas institucionais, são de extrema relevância para nortear a atuação das instituições de ensino superior. Contudo, também se considera que, conforme mencionado por Serva (2020), cada sujeito como interpretador desses textos e sob as condições que lhe são disponibilizadas atribuirá um fazer que constitua em si a curricularização da extensão. Dessa forma, entendeu-se pertinente a interlocução com os docentes e discentes para compreensão dos modos de implantação, para além dos documentos institucionais.

Assim, foram entrevistados oito docentes do ensino superior e oito discentes seguindo os requisitos delimitados na metodologia e por meio dos instrumentos também já mencionados no mesmo capítulo. Tratando-se do perfil dos entrevistados, considerando oito respondentes da Universidade A e oito da Universidade B, apresentam-se no Apêndice E as informações coletadas sobre o perfil, a respeito da extensão institucionais e formas de participação, compreendendo que são complementares a este capítulo.

Quanto à concepção de extensão na instituição de vínculo foram apresentadas aos docentes cinco opções com enfoques diferenciados na questão quatro, mas somente duas tiveram respostas atribuídas, sendo elas: **atividades que**

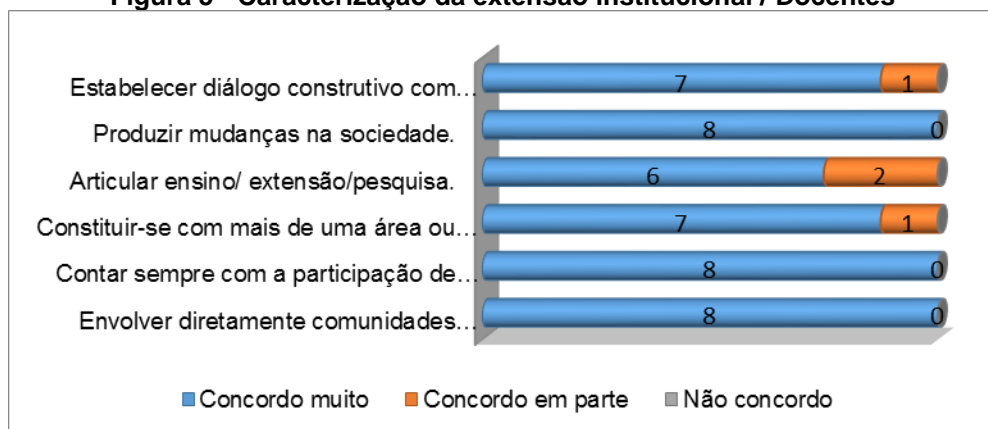
prestam benefícios à comunidade, elencada por quatro respondentes e **atividades de caráter dialógico e transformador, que constituem o processo educativo e permitem a produção e construção de conhecimentos**, elencada por quatro respondentes, observando que um respondente indicou estas duas opções por considerar que eram complementares. As opções **atividades que socializam e divulgam conhecimentos científicos para comunidades vulneráveis** e **atividades de formação continuada que complementam o currículo e geram receita institucional** não foram selecionadas pelos respondentes.

Pressupondo as concepções adotadas pelas instituições, conforme já mencionado, atribui-se maior relação com a opção **atividades de caráter dialógico e transformador, que constituem o processo educativo e permitem a produção e construção de conhecimentos** (Universidade A – dois respondentes; Universidade B – três respondentes) visto que as duas universidades situam a extensão com o vínculo acadêmico e pertencente à formação do estudante. A Universidade B marca um posicionamento com a busca de soluções que pode relacionar-se, de alguma forma, com a ideia de um benefício, tal qual se apresentou na opção **atividades que prestam benefícios à comunidade** (Universidade A – dois respondentes; Universidade B – dois respondentes). Essas conexões são coerentes às escolhas dos respondentes, conforme apresentado acima, sendo que um docente inclusive considerou que a soma das duas opções representasse melhor a concepção institucional da Universidade B. Apesar de a Universidade A ter uma concepção que reforça a relação com a pesquisa e foco da extensão na produção de conhecimentos, em outros momentos de sua política remete a difusão de conhecimentos, contudo, a opção do questionário que correspondia a esta ideia não foi relevante para os docentes – **atividades que socializam e divulgam conhecimentos científicos para comunidades vulneráveis**.

Ainda no que se refere à concepção de extensão foi apresentada uma questão que requeria o registro de concordância (concordo muito, concordo em parte, não concordo) em relação às afirmativas que estavam correlacionadas aos princípios apresentados na Resolução MEC Nº. 07/2018. No questionário dos docentes tratava-se da questão 14 e no questionário dos discentes a questão 12. Não houve registros sinalizados como não concordo. O item **estabelecer diálogo construtivo com todos envolvidos** obteve uma menção de **concordo em parte**.

Enquanto o item **articular ensino/extensão/pesquisa** foi mencionado por dois docentes como **concordo em parte**. No que se refere aos registros de **concordo em parte** todos foram atribuídos por docentes da Universidade A. Em relação aos discentes todos os itens tiveram alguma marcação como **concordo em parte** (de um a três respondentes), sendo que os três itens com três indicações foram: **Envolvimento direto de comunidades externas a instituição de ensino; A participação de estudantes em todas as atividades; e, Produção de mudanças na sociedade**, conforme demonstram as figuras abaixo:

Figura 5 - Caracterização da extensão institucional / Docentes



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Figura 6 - Caracterização da extensão institucional / Discentes



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Analisando a relação destas características com as concepções de extensão definidas documentalmente, destaca-se a referência à indissociabilidade, demonstrando que o processo pode não estar consolidado como referem os documentos. Enquanto que os discentes destacam que nem a comunidade e nem os acadêmicos envolvem-se em todas as atividades, ou seja, estas podem estar

desvinculadas do processo acadêmico. Parte dos alunos também não vislumbrou mudanças na sociedade por meio da extensão, o que sugere ações pontuais ou que afetam mais individualmente do que no coletivo.

Na sequência, os docentes foram questionados sobre a forma como a extensão poderia ser integrada à matriz curricular na concepção pessoal (questão cinco), sendo que a resposta era subjetiva nessa questão. As respostas foram agrupadas em dois blocos, sendo que abaixo é apresentada uma resposta representativa de cada agrupamento²⁸: 1) aqueles que reproduziram o modelo adotado institucionalmente (DoA2, DoA3, DoB1, DoB3, DoB2): “ofertando disciplinas que possuem uma parte da sua carga horária voltada à extensão e disciplinas específicas de projeto com 100% da sua carga horária voltada à extensão” (DoB4); 2) aqueles que apresentaram elementos diferenciados (DoA1 e DoA4): “através de disciplinas específicas e de longa duração, onde os alunos atuassem em projetos e atividades para além da semestralidade” (DoA1).

Observando as respostas é possível dizer que, pela participação dos docentes no processo de concepção das propostas institucionais, a concepção pessoal e a institucional acabam por se fundir. Outro ponto a ser destacado é que grande parte dos entrevistados possui funções de gestão, coordenação ou assessoria, o que também reforça um posicionamento institucionalizado na apresentação de uma concepção. Nota-se que no grupo 2, incluiu-se o único docente que afirmou não ter sido envolvido nas discussões sobre o modelo institucional (como será abordado mais adiante na questão 10). Ainda a questão de uma proposição de longa duração converge com um fator apresentado como desvantagem na questão 12 - grupo 1, que é o tempo curto para execução das atividades. Assim como, o fator da obrigatoriedade atrelado ao grupo 2 interroga a atribuição de carga horária de forma linear, pelo PNE, em todos os cursos.

Quando questionados sobre a Resolução MEC Nº. 07/2018 (questão sete), os oito respondentes afirmaram que conhecem as diretrizes, sendo que cinco tomaram conhecimento pela instituição e três além da instituição também em locais externos, como capacitações promovidas pelo INEP e eventos de docência.

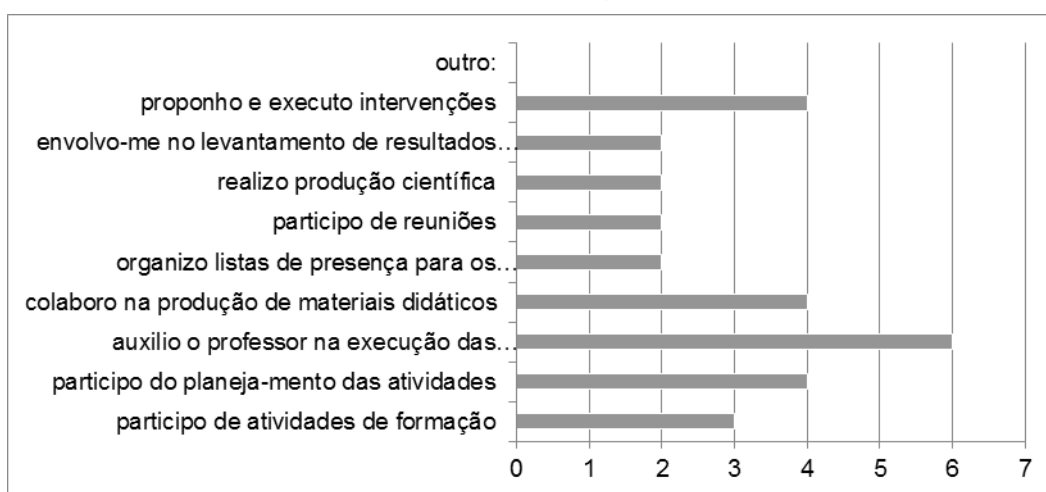
Os oito docentes afirmaram que a curricularização da extensão já foi implantada na universidade onde atuam (questão oito), sendo que as estratégias

²⁸ O agrupamento está disponível na íntegra no Apêndice F.

apresentadas como opções no documento foram assinaladas da seguinte maneira: **atribuída a componentes curriculares com carga horária parcial**: sete; **em determinados componentes curriculares com carga horária total**: quatro; **é cumprida pelo estudante ao longo do curso, perfazendo a carga horária**: dois. Não houve nenhuma marcação na opção **acontecerá de outra forma**.

No questionário dos discentes a questão sete abordava como ocorria a participação nos programas e projetos por meio da curricularização. De acordo com as respostas, a participação envolveu duas atividades ou mais para a maior parte dos discentes (seis respondentes), o que demonstra envolvimento dos mesmos em distintas ações. Destacou-se também que seis alunos registraram entre as atividades realizadas o item **auxilio o professor na execução das atividades**, o que evidencia a forte relação professor/aluno, mas ainda em um caráter de supremacia quanto ao papel do professor. Referente aos itens **participo do planejamento das atividades e proponho e executo intervenções** houve quatro indicações. As duas atividades denotam uma atuação mais ativa do discente na participação no programa/projeto, demonstrando que há espaço para desenvolverem seu protagonismo. Ainda houve três registros para **participo de atividades de formação**, evidenciando em que parte dos programas/projetos ocorre propostas de estudo, discussão e reflexão sobre os temas envolvidos. Os demais itens tiveram apenas duas seleções cada um conforme demonstrado abaixo:

Figura 7 - Como ocorre a participação no programa/projeto



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Também no questionário dos discentes, a questão oito perguntava se havia relação entre a atuação no programa/projeto e as aprendizagens do componente curricular ao qual estavam vinculadas à atividade de extensão. Todos os alunos responderam que **sim** e exemplificaram conhecimentos técnicos desenvolvidos: direitos do cidadão (DiA1), desenvolver aplicativos (DiA2), vínculo mãe-bebê (DiA3), fazer a petição inicial (DiA4), declarações do IR (DiB1), gestão de pessoas e do tempo (DiB2), elaboração de conteúdo (DiB3), busca de *softwares* e plataformas (DiB4). Assim como, três discentes registraram outras aprendizagens relevantes que cabe destacar: “reconhecimento das diferenças” (DiA1); “entender situações que não estão de acordo com o meu convívio típico” (DiA3); e, “nosso real propósito com a sociedade” (DiB2). Também houve uma aluna que sinalizou, neste contexto, a interdisciplinaridade como um fator que potencializa a aprendizagem: “conhecer outras áreas os engenheiros, administradores, próprios colegas do mesmo curso” (DiB2). Quando questionados sobre como se efetiva o retorno para sala de aula, três alunos indicaram que ocorre na aplicação dos conhecimentos trabalhados, ou mesmo discutindo as experiências em aula (DiA2, DiA3 e DiB1). Os demais alunos fizeram distintas leituras: DiB3 e DiB4 remetem à necessidade de pesquisar mais sobre os assuntos, para além do que é ofertado pela disciplina. Outros dois discentes relacionam com aprendizagens para vida (DiA1), para a carreira profissional (DiA4). E o entrevistado DiB2 considerou que a interação nas atividades por meio de plataforma demonstrava o retorno da extensão para o ensino. Mais uma vez os dados revelam a vinculação das propostas para a curricularização da extensão com as atividades acadêmicas, promovendo a integração com os conteúdos, à luz do exemplo da PUC-Minas conforme relato de Resende *et. al.* (2017).

No que concerne à definição da proposta institucional, a questão nove reportava como ocorreu o processo e os docentes responderam de forma aberta. As respostas foram agrupadas²⁹, sendo apresentada uma resposta representativa: 1) referem à discussão no NDE (DoA2 e DoA4): “discutimos e definimos no NDE diretrizes de curricularização da extensão, para os cursos” (DoA2); 2) remetem ao currículo (DoA3 e DoB1): “Implantamos a extensão via revisão e reformulação do PPC dos cursos” (DoB1); 3) mencionam definição institucional, com participação dos

²⁹ As citações completas do agrupamento estão apresentadas no Apêndice E.

docentes (DoB2, DoB4 e DoA1): “Alinhamento institucional a partir do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e orientado pela Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Extensão” (DoB2).

Já em relação ao envolvimento no processo de discussão da proposta, sete respondentes afirmaram que foram envolvidos e um indicou que não foi envolvido (questão 10). E, ainda, em relação às formações voltadas à extensão todos afirmaram que houve participação, sendo que sete mencionaram a oferta pela própria instituição em forma de reuniões, oficinas, apresentação de cases externos e internos, assim como a inclusão na formação pedagógica abrangendo todos os professores da instituição. Também, dois docentes participaram de eventos externos relacionados à curricularização. Os docentes da Universidade A revelaram a participação do corpo docente em formações concomitante à implantação da integração curricular da extensão, enquanto os docentes da Universidade B manifestaram a realização de um processo anterior, preparatório para a reformulação curricular.

No tocante à concordância com o Artigo 3^{o30} da Resolução MEC Nº. 07/2018, na questão 12, os oito docentes afirmaram estar de acordo. Também foi solicitada a apresentação de vantagens e desvantagens em relação à curricularização, cujas respostas foram agrupadas por temáticas correlacionadas:

Vantagens:

1) relacionadas às práticas e vivências que se aliam à teoria (DoA1, DoA4, DoA2, DoA3 e DoB4): “Aluno e professor trabalhar em prol da aplicação de conhecimentos acadêmicos adquiridos durante sua formação, para o bem da comunidade” (DoA2);

2) relacionadas ao retorno à sociedade e a transformação social (DoA1, DoA3, DoA4, DoB2, DoB3 e DoB4): “[...] ampliar o atendimento à comunidade, aumentando o impacto e transformação social na comunidade na qual a instituição de ensino está inserida” (DoA4);

3) relacionadas à articulação ensino, pesquisa e extensão (DoA1, DoA2 e DoB2): “Os dispositivos que definem a curricularização da extensão encontram-se em muitas instituições práticas que antes estavam isoladas e que agora conseguem sistematizar para a indissociabilidade da extensão ao ensino e à pesquisa” (DoB2);

³⁰ “a interação transformadora entre instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento” (BRASIL, 2018a).

4) relacionadas à potencialização da extensão (DoA1 e DoA4): “a inserção e participação de um maior número de estudantes, podendo assim ampliar sua atuação” (DoA4);

5) relacionadas à formação integral dos estudantes (DoA3, DoA4, DoB1 e DoB2): “[...] ampliar as possibilidades de aprendizado e compromisso de cidadania aos seus estudantes (DoB2).

Considerando as vantagens elencadas, inicialmente, destaca-se o número relevante de apontamentos e a convergência com as diretrizes para a extensão (BRASIL, 2018) já que evidenciam os termos do Artigo 5º da Resolução Nº. 07/2018 a respeito da interação com as questões do contexto social, da formação cidadã, da produção de mudanças por meio da construção e aplicação de conhecimentos, e, da articulação entre ensino/pesquisa/extensão. Refletindo as respostas, à luz dos teóricos que embasam esta pesquisa, pode-se relacionar ao grupo 1 a ideia de Síveres (2013), que eleva a extensão ao princípio de aprendizagem, destacada pelos docentes pelos aspectos vivenciais, de experiências vastas e possibilidades de práticas relacionadas às teorias aprendidas.

Já os grupos 2 e 5 remetem-se à Freire (1977, 1979, 1996 e 2006) quando abordam a educação como oportunidade de tornar os sujeitos constituídos de um contexto histórico-social, consciente de seu pertencimento e atuação no mundo, considerando aqui o estudante em seu processo de formação e também a sociedade envolvida nas atividades acadêmicas, principalmente ao tratarmos de classes populares.

O grupo 3, sobre a articulação ensino, pesquisa e extensão, por sua vez, é amplamente abordada por Imperatore (2019) a partir da ideia que a extensão redefine o eixo pedagógico quando dela emergem as questões que orientam a pesquisa e retroalimentam o ensino. Ainda o grupo 4, que trata da ampliação da extensão pode-se relacionar com Gadotti (2017) quando refere a integração curricular como o grande momento da extensão, assim como as próprias referências do FOREXT, que reafirmam o espaço conquistado nas instituições a partir das discussões da integração curricular.

Desvantagens³¹:

1) relacionadas às questões estruturais (DoA1/3x, DoA3 e DoB4): “[...] a necessidade de termos recursos humanos e materiais sempre disponíveis para que possamos fazer com que o processo aconteça e possa ser acompanhado, validado, replanejado, como um ciclo de melhoria contínua” (DoA1);

2) relacionadas ao formato de integração curricular (DoA4/2x e DoB2): “O percentual de curricularização é o mesmo para todas as áreas e cursos, o que pode desfavorecer uma estratégia associada às características destas áreas quando a instituição adota um padrão e não possibilita uma adequação, mas a impõe”. (DoB2); e,

3) relacionadas aos impactos na sociedade (DoA1/3x e DoB4): “o alinhamento da expectativa, tendo em vista que esta não é uma atividade profissional e sim acadêmica, com estudantes que estão em fase de formação” (DoB4).

No que diz respeito às desvantagens apresentadas no grupo um foram elencados fatores como tempo, recursos humanos, processos avaliativos, perfil dos docentes e articulação com setores externos. Questões estas que muitas vezes foram pautadas no FOREXT, que adotou, contudo, um posicionamento mais voltado à vigilância no âmbito da concepção de extensão e garantia de qualidade da proposta. Ao mesmo tempo, na maioria das cartas dos encontros foram trazidas preocupações que se referiam a questões políticas e econômicas que também vão afetar os aspectos trazidos pelos docentes, já que as condições estão relacionadas a recursos institucionais.

Quanto ao agrupamento dois cabe registrar que tanto o PNE 2014-2024, como a Resolução MEC Nº. 07/2018 definem o percentual de 10% da carga horária como mínimo a ser atendido. Desta forma, em relação às características de cada área, mencionadas pelos docentes, há uma flexibilidade de se efetivar maior percentual naquelas áreas mais propícias para extensão, enquanto que nas demais, de basear-se no percentual mínimo.

Também pode-se remeter a Síveres (2013) quando aponta que as experiências na extensão consideram tempo/temporalidades, espaço/espacialidades e processo/processualidades, assim como a uma das questões iniciais da

³¹ Os docentes B1 e B3 não mencionaram nenhuma desvantagem. Outros professores registraram que não se tratavam de desvantagens, mas de dificuldades/desafios.

pesquisa³² que problematiza os tempos das universidades. E desta maneira, devem ser dimensionados em sua ampliação, multiplicidade e interações, mas para tal ainda precisamos transcender as atuais estruturas que nos engessam no tempo do semestre, no espaço da sala de aula e em processos lineares.

Tratando-se nos apontamentos do grupo dois, que menciona o formato da integração curricular, podemos remeter às reflexões de Serva (2020) quando afirma que uma política pública se faz para além da redação de seus documentos, mas da forma como cada sujeito reflete sobre o que está posto e com as condições que operacionaliza. Neste processo, a autora afirma que, no jogo de poderes, por trás da política, determinados grupos tiveram maior influência, mas na execução todos novamente se envolvem ativamente e o processo de luta se restabelece, podendo gerar mudanças no que diz respeito à determinação dada.

E por último, para pensar sobre o grupo três, no que tange à sociedade, é preciso retomar Freire (2006), quando afirma que a extensão é um ato de comunicação e, portanto, sendo pautado no diálogo, não será impositivo e também não se caracterizará na relação dominador/dominado. A extensão integrada ao currículo deverá alicerçar-se nos aspectos relacionais, e, havendo esse entendimento para docentes, estudantes e comunidade, as expectativas serão construídas coletivamente e o trabalho será “com” e não “para” a comunidade. Romper com a ideia de estender a universidade e considerar o processo de cada sujeito nessa construção é o caminho que Freire (2006) nos convoca a seguir.

Esta seção apresentou os dados coletados nos questionários aplicados com os docentes e discentes das universidades, alvo do estudo, em um instrumento semiaberto, evidenciando o processo e a forma de integração curricular. As questões foram refletidas a partir dos documentos institucionais, também analisados neste capítulo, considerados os aspectos legais e ainda, o referencial teórico da pesquisa.

Finaliza-se este capítulo que aprofundou o tema da curricularização extensão com a contextualização teórica, documental e das práticas que compõem o processo, para seguir então à etapa final da pesquisa. A fundamentação teórica a respeito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão abre o capítulo seguinte. Na sequência são trazidos os aspectos apontados pelos professores e

³² Ver no capítulo 2 que apresenta a metodologia.

alunos no que se refere à articulação da extensão com o ensino e a pesquisa no processo de integração curricular.

6 PRÁTICAS A CAMINHO DA INDISSOCIABILIDADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Neste capítulo encontra-se o respaldo para o entendimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, temática central a qual está voltada à problemática desta pesquisa, e também uma breve reflexão sobre a constituição do currículo e a significação da integração da extensão. Além disso, são expostos os dados coletados a partir da interlocução com docentes e discentes, por meio de questionário e entrevista virtual, objetivando analisar a relação da curricularização da extensão com a pesquisa através das experiências de acadêmicos e de docentes extensionistas. Como fechamento, culmina-se com a análise de conteúdo que converge no olhar sobre os dados obtidos ao longo de todo o percurso de pesquisa respondendo à problemática norteadora “como a curricularização da extensão poderá contribuir para o atendimento ao preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?”, permitindo apresentar os resultados do estudo.

6.1 INDISSOCIABILIDADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é compreendida como o princípio no qual se organiza a universidade. Contudo, essas dimensões no modelo de ensino superior brasileiro não se constituíram organicamente, tendo o ensino uma preponderância nas faculdades que originaram a educação superior no Brasil. Somente mais tarde instituições com *status* de universidade foram instaladas e iniciaram a produção de pesquisa associada ao ensino, à luz do movimento europeu. Já a extensão é conhecida como a terceira função, pois apesar de registros que acompanham toda a história da educação superior, seu reconhecimento foi posterior. Além de considerar as funções de uma instituição,

pensar a indissociabilidade requer retomar as concepções de educação, assim, apresentam-se duas perspectivas, que se complementam, objetivando esta reflexão.

Nesse sentido, Freire (1977) nos faz refletir sobre o propósito da educação, compreendendo que o ato educativo é voltado à mudança de atitude, conduzindo o homem a implicar-se com os problemas do seu mundo. E como tal, revela-se requerente de teoria, contudo, uma teoria de inserção na realidade. “Teorizar é contemplar” diz Freire (1977, p. 93) acrescentando ainda, “Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto de comprovação, da invenção, da pesquisa” (FREIRE, 1977). O autor incita nestas afirmações o ensino, a pesquisa e a extensão, pois fala de uma educação que promove a participação social, que reconhece a palavra, mas que exige do educando a constatação em um processo de consciência crítica.

O autor traz também um apontamento, que ainda é pertinente nos dias atuais, referente à ausência de experiências educativas que promovem a indagação. “A nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (FREIRE, 1977, p. 96). E ainda, denuncia o quanto a produção intelectual brasileira, naquele momento, era refém de referências do pensamento eurocêntrico, que impediam a visão do Brasil desprendida da ideia de um país atrasado, o que segundo o autor alienava os pesquisadores. Talvez estas ausências na educação brasileira estejam relacionadas às fragilidades identificadas quanto à democracia no país que encontramos na trajetória da História, recuperada no capítulo 3, assim como, reflete na desvalorização da sua própria produção de conhecimentos.

Também, Santos (2011) apresenta a ecologia de saberes como potência para de romper com as barreiras entre conhecimentos e promover a cidadania. Segundo o autor, a convivência entre saberes populares e científicos é enriquecedora, sendo fundamental reconhecer que ambos são conhecimentos necessários e válidos, fato que a universidade tem negado ao longo dos anos, e com isso, gera uma injustiça cognitiva, que de acordo com o autor, está fundamentada na injustiça social, já que coloca à margem comunidades com alta riqueza de saberes populares, tais como indígenas e camponeses.

Ao encontro da ecologia de saberes, o autor também propõe uma nova forma de produção de conhecimento, que transcendem os interesses individuais dos

pesquisadores e elevam a relevância social. “À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência” (SANTOS, 2011, p. 44). Trata-se do conhecimento pluriversitário, orientado à aplicação e abrangendo os próprios envolvidos nas problemáticas a pensar junto. A produção de conhecimentos pluriversitários promove o diálogo e sistemas mais abertos, modificando os papéis nesse processo. O conhecimento pluriversitário exige uma universidade que funcione com base na indissociabilidade.

Ao mesmo tempo, o autor alerta para a tendência à mercantilização do conhecimento, ou seja, na busca da aplicabilidade há uma inversão ao enaltecer a sua capacidade para comercialização (SANTOS, 2011). Neste caso, desvirtua-se a concepção da produção de conhecimento, afetando a autonomia da universidade.

A partir de Freire e Santos fundamenta-se pensar a educação superior sob as bases da indissociabilidade para uma educação libertadora e direcionada à ecologia dos saberes, concebendo que, limitar-se à transferência de conhecimento é atestar uma educação reduzida à memorização, e que sujeita os educandos à massificação. Ao definir a indissociabilidade como princípio da educação superior há um posicionamento de uma educação voltada à formação integral e com um papel importante na sociedade. A menção do FOREXT registra a responsabilidade assumida pelas instituições e reitera a abrangência do preceito:

[...] a indissociabilidade só poderá ser compreendida quando articulada ao conceito de compromisso social, pois é por meio deste que se garante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em todas as práticas acadêmicas, onde quer que estas sejam desenvolvidas (FOREXT - Carta de Florianópolis, 2015).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está estabelecida pela Constituição de 1988 e determina que as atividades acadêmicas devem fundamentar-se nesse tripé para produção do conhecimento. Ao resgatar a origem dessa determinação, encontra-se no Artigo 20 da Lei da Reforma Universitária (BRASIL, 1968, s. n.) a seguinte previsão: “as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (BRASIL, 1968), pontuando, assim, claramente, a necessidade de romper com os limites do conhecimento desenvolvido no âmbito das instituições de ensino superior que, nesse período, atuavam de forma isolada.

Inicialmente o caráter indissociável é reconhecido apenas entre ensino e pesquisa, sendo discutido amplamente nos documentos pré-constituintes, conforme registro de Nogueira (2009), em que se pautava a ampliação da exigência para todas as instituições de ensino superior. A extensão é incluída posteriormente à redação do anteprojeto da Constituição, sendo que os registros de Nogueira apontam para o debate sobre a “missão da educação superior” (NOGUEIRA, 2009). O autor relata os diferentes posicionamentos: “E também havia quem defendesse um papel político ativo das instituições, estendendo as atividades de ensino e pesquisa para além de suas fronteiras” (NOGUEIRA, 2009, p. 4).

O princípio da indissociabilidade também é expresso no Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2011, mencionando o ensino, a pesquisa e a extensão como funções da universidade. Botomé (1996) analisa a importância das instituições universitárias fundamentarem sua atuação na identidade e retoma a real função da universidade:

Pesquisa, ensino e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através das quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da Universidade. Nesse sentido, não podem ser confundidas com objetivos ou funções da instituição (BOTOMÉ, 1996, p.38).

Para o autor, a universidade tem o compromisso da produção e do acesso ao conhecimento, atribuindo, assim, à pesquisa, ao ensino e à extensão a qualidade de meio pelo qual a universidade exerce sua função. O autor alerta, ainda, que a indissociabilidade permite reduzir o isolamento social na produção do conhecimento, destacando que o isolamento é visto, equivocadamente, como a autonomia prevista para atuação da universidade. Além disso, aproxima a universidade dos problemas sociais para os quais o conhecimento deve se destinar.

Conforme a Política Nacional da Extensão (FORPROEX, 2012), a aplicação da indissociabilidade garante a efetividade das ações de extensão, pois compreendem o processo de formação e a geração de conhecimento. A abordagem compreende ainda que o estudante exerça uma função protagonista, pois participa do processo de construção de suas competências. Ainda valoriza a ampliação dos espaços de aprendizagem para além da sala de aula. Quanto à articulação pesquisa e extensão, é delineada pesquisa-ação como uma forma de contribuição, constituindo uma base teórica e conceitual a respeito dos problemas sociais, mas,

ao mesmo tempo, intervindo nessa realidade. A Política Nacional da Extensão destaca ainda a relevância da produção científica a partir da extensão, qualificando a ação extensionista através da pesquisa.

Além disso, nos Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior - ICES (FOREXT, 2013) é mencionado que a determinação da indissociabilidade originou-se da exigência da sociedade por aproximação do conhecimento com as demandas sociais, frente à globalização. O documento destaca, ainda, a necessidade de reorientação de políticas institucionais para colocar em prática a indissociabilidade, a importância de preparar os atores desse processo para uma prática educativa com essa fundamentação. E retoma a contribuição de Botomé (1996) em relação à identidade das instituições, sob a perspectiva que a universidade se constitui por três grupos que funcionam de maneiras diferentes. O documento registra a necessidade de unicidade, afirmando:

Ela implica o envolvimento orgânico e sistematizado entre agentes que se compreendem partícipes da construção da identidade do mesmo lugar – universidade – em suas tarefas diante da humanidade. Ao construir a identidade desse grande lugar que os abriga, esses três pequenos lugares constroem suas identidades particulares (FOREXT, 2013, p. 21).

A referência do autor ressalta o quanto ainda são distintos os espaços, os fazeres e os objetivos dos grupos envolvidos com pesquisa, extensão ou ensino, denunciando a necessidade de rompermos com estas barreiras, já que todos estão atuando em prol da mesma sociedade. A atuação articulada potencializa o trabalho, minimiza esforços e engrandece ainda mais os resultados.

Ainda destacando os marcos legais da indissociabilidade nota-se que a meta 12.7 do PNE 2014-2024 não direciona a integração curricular da extensão para promoção da indissociabilidade de forma explícita, assim como a redação dada no PNE 2001-2011. Somente resgatando os conceitos de programas e projetos³³ é que se localiza este direcionamento. Enquanto que nas diretrizes para extensão, colocadas pela Resolução MEC Nº. 07/2018, o Artigo 5º refere à articulação entre ensino, pesquisa e extensão como parte da estrutura da concepção e da prática

³³ Ver conceitos apresentados na seção 3.4.

para a extensão. Compreender estas funções como indissociadas denota uma atuação orgânica e inseparável, ao passo que, concebê-las como articuladas compreende relacionar. O sentido suavizado pode estar mais próximo das práticas concretizadas no cotidiano da universidade, com parcerias avançadas e trabalhos referenciados, mas que ainda não têm abrangência ou profundidade da totalidade das ICES.

A concretização da indissociabilidade enfrenta muitos limitadores no campo das universidades, que, quando rompidos, demonstram que é um caminho inerente à produção do conhecimento e potencializador da atuação acadêmica. Recuperando a constituição da palavra: “in-dis-sociabilidade” evidencia-se o sentido, ou seja, “não-des-associar”. A orientação do FOREXT preconiza que ensino, pesquisa e extensão têm sua natureza associada e, assim, isolar esses meios impede a universidade de cumprir sua função social, evidenciado na seguinte afirmação:

A articulação entre Pesquisa, Ensino e Extensão é necessária para produzir uma prática acadêmica coerente com as mudanças da sociedade e do mercado. A Pesquisa está presente nas ações de extensão para permitir conhecer, analisar e intervir na realidade, pois esta garante a oxigenação do Ensino e da Extensão a partir dos questionamentos sobre a realidade vivenciada. O Ensino deve se articular com a Pesquisa e a Extensão para não se reduzir à reprodução de conteúdos e a extensão deve se articular à Pesquisa e ao Ensino para não se reduzir ao ativismo (FOREXT, 2013, p.24).

Também nesse sentido, Dalmolin e Vieira (2015) apontam que a maneira como as universidades se configuram, isolando cada uma de suas atividades, deve-se à necessidade de atender a formação profissional por meio do ensino superior, distanciando, assim, a universidade de sua função social. Somado a isso, a falta de preparação pedagógica dos professores universitários, pela valorização de competências voltadas à profissionalização, não contribui para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Os autores acrescentam ainda:

O olhar sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é recente, tanto nas universidades brasileiras, como em outros países. Surge, então, este cenário impulsionado por, pelo menos, duas questões centrais: a necessária superação da fragmentação do conhecimento e da formação e de uma universidade mais comprometida com seu contexto social (DALMOLIN e VIEIRA, 2015, p.7188).

Conclui-se que a indissociabilidade deve permear a universidade de maneira profunda, ultrapassando a ideia de somente integrar as dimensões do ensino, da

pesquisa e da extensão. Haja visto que, quando é sinalizada a necessidade de integrar as dimensões, consideram-se as mesmas de forma separada, contrapondo o conceito que prevê que não se pode dissociar ensino, pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo, quando refere-se à integração da extensão ao currículo, formaliza-se o quão distantes as universidades encontram-se de materializar a indissociabilidade. A necessidade de se formalizar determinada carga horária para a garantia da extensão como atividade acadêmica obrigatória ao processo de aprendizagem. Neste sentido, Menezes e Síveres (2011, p. 55) mencionam que:

O significado da indissociabilidade está, portanto, vinculado a sujeitos, a processo e a projetos. Dessa condição indissociável, as singularidades do pesquisar, do ensinar e do extensionar aparecem como qualidades do conhecimento e da aprendizagem (MENEZES E SÍVERES, 2011).

Os autores referem que, muitas vezes, a indissociabilidade está presente no discurso e nos conceitos, mas não guia os movimentos e a organização da universidade. Apontam que a sua efetivação ocorre quando é empenhada como uma proposta pedagógica. Santos colabora neste sentido, referindo-se à ecologia dos saberes, mas que cabe também afirmar em relação a indissociabilidade: “É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade e, como tal, não pode ser decretada por lei” (SANTOS, 2011, p.75).

Assim, os autores atribuem à extensão a tarefa de aproximar, propiciando o movimento e o diálogo, haja vista as características presentes no seu fazer. Referem que “numa perspectiva de indissociabilidade, a primeira qualidade a ser desenvolvida nesse processo é o desejo de estar juntos para dialogar, para fundir-se, transformar-se” (MENEZES e SÍVERES, 2011, p. 59). Assim, elege-se à extensão a problematização necessária à formação integral e que irá integrar-se ao ensino e à pesquisa. Da mesma forma, contribuiu Tommasino ao afirmar que:

Desde esta perspectiva, podríamos definir a “extensión crítica” como un proceso educativo, en el sentido ya señalado, y también investigativo, en tanto contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular (TOMMASINO, 2016, p.15).

Ribeiro (1999) registra ainda que não se pode negar que as universidades têm no ensino sua atividade preponderante, associando posteriormente a pesquisa, sendo que a extensão esteve omissa das funções da universidade por muito tempo, vinculada às atividades acadêmicas pela exigência das demandas sociais que

chegavam à universidade. Já a pesquisa foi incorporada para atendimento de demandas tecnológicas do setor produtivo, contudo, a autora alerta que a produção do conhecimento que embasa a indissociabilidade está alicerçada na pesquisa científica. Dessa forma, para Ribeiro (1999, p. 379-380), a indissociabilidade é uma “postura metodológica” e “não basta o preceito constitucional afirmar indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]”, é necessário dar condições estruturais para que seja garantida (RIBEIRO, 1999). A partir da referência da autora pode-se questionar o modo de produção do conhecimento, remetendo a pensar além das questões metodológicas, considerar a necessidade de uma mudança epistemológica. E para tal, certamente se transcende a determinação documental.

Corroborando com essas ideias, Imperatore (2019) apresenta uma proposta de reconfiguração das funções da universidade na qual atua, considerando a extensão como alicerce inicial do processo de aprendizagem de uma formação transformadora e também o seu fim. “Pleiteia-se uma universidade fundamentada na pertinência e na apropriação social do conhecimento, construída a partir dos debates dos paradigmas acadêmicos” (IMPERATORE, 2019, p.25), materializado, assim, pela ordem extensão-pesquisa-ensino-extensão, que, para a autora, traduz a ressignificação da universidade. A relação universidade-sociedade, pautando o processo da busca de conhecimentos, que, alicerçados na pesquisa e no ensino, voltam-se novamente à extensão em um processo cíclico e contínuo.

A partir do referencial teórico apresentado a indissociabilidade se situa, neste estudo, como princípio orientador que rege as atividades acadêmicas das universidades e ainda, conduz a potencialização do processo de aprendizagem. A articulação destas dimensões, de modo indissociável, promove unidade e dependência no seu desenvolvimento. Contudo, como primeiro passo, o reconhecimento de que nas práticas das instituições, de forma geral, as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão encontram-se setorizadas e exercidas de forma segregada. Posteriormente, para movimentar-se na associação destas dimensões e quando da sua integração, transcender estas etapas para um estágio avançado tal qual preconizam autores e normativas, ou seja, originarem-se indissociadas.

A indissociabilidade é reconhecida nas atividades universitárias, mas ainda está como um ideário que nos impulsiona a avançar. A compreensão dos aspectos

relacionados à sua concepção, respaldo legal, limites e proficuidades, é relevante no contexto desta pesquisa que busca compreender se a integração da extensão ao currículo fortalece esse preceito. A curricularização da extensão aponta para uma nova forma de organização das universidades, de modo que, para atender ao princípio da indissociabilidade, também os currículos precisam estar nesta direção.

6.2 O CURRÍCULO COMO DESDOBRAMENTO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A compreensão da indissociabilidade permeando organicamente as atividades acadêmicas nos leva a refletir sobre o currículo, por ser o documento que organiza e orienta as atividades universitárias. Compreende-se que não é unicamente o documento que garante a efetivação do princípio na prática, assim como a integração da extensão não promoverá sozinha práticas transformadoras e dialógicas. Contudo, como expressão concreta do desdobramento da proposta pedagógica institucional e de curso, constitui-se um documento importante.

Como ponto de partida refletimos com Santos (2005) que desafia a pensar uma universidade pós-moderna que enfrente suas crises³⁴ transformando suas funções de ensino, pesquisa e extensão de acordo três princípios: 1) que as racionalidades moral-prática e estético-expressiva coloquem-se acima da racionalidade cognitivo-instrumental; 2) de uma ruptura epistemológica e novo senso comum; e 3) do emprego da ciência em comunidades interpretativas. O autor fundamenta sua colocação na constatação do processo de mercadorização da universidade, no início do Século XXI, favorecido por certos fatores: a valorização capitalista de utilidades oriundas da universidade, o processo histórico que vulnerabilizou a universidade pública, o isolamento social das universidades, a falta de democracia interna e a sujeição a interesses e projetos partidários (SANTOS, 2005). Os aspectos trazidos pelo autor condicionaram a universidade a atender às

³⁴ 1) crise de hegemonia: evidencia a incapacidade da universidade de lidar com as contradições: alta cultural e a cultura popular, a educação e trabalho, a teoria e a prática; 2) crise de legitimidade: surge com a universalização do direito à educação, democratizando o acesso à universidade e, com isso, deslocando os grupos a quem se destina o conhecimento; 3) crise institucional: afeta a autonomia universitária está ligada à avaliação de desempenho das suas atividades por meio de critérios de eficácia e produtividade, associando-se também ao corte de recursos (SANTOS, 2005)

demandas de mercado tanto no sentido da formação profissional como nas pesquisas e serviços voltados ao mercado.

Santos (2005) orienta para o equilíbrio de espaços para desenvolvimento das ciências sociais, naturais e das humanidades, assim como para democratização da universidade promovendo a equivalência de saberes. Como apresentado na seção anterior, o autor apresenta a ideia de conhecimento pluriversitário, considerando que esse conceito pode guiar o currículo. Síveres e Silva (2013) também elevam a função articuladora da universidade:

Nesse sentido, a instituição de educação superior caracteriza-se, inicialmente, por meio do conhecimento, que pode ser gerado, apropriado ou comunicado de distintas maneiras, mas, de modo geral, consolida-se por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. Sob esse aporte, é perceptível que a energia institucional firmou-se por meio dessa dinâmica indissociável, caracterizada por uma abordagem relacional e transversal das atividades (SÍVERES e SILVA, 2013, p. 185).

Sendo necessário pensar estratégias pedagógicas que promovam estes espaços democráticos e que privilegiem a indissociabilidade, Santos (2011) apresenta a ecologia dos saberes. Para o autor é uma alternativa que expande a extensão, sendo um meio para realizar o diálogo democrático entre a universidade e a sociedade.

Abordar o currículo também exige retomar Freire (1996), considerando o ato de ensinar como um processo ideológico e, portanto, marcado por uma intencionalidade. Para o autor, a educação abrange “além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento³⁵” (FREIRE, 1996, p. 111). Em relação ao processo ideológico, Freire nos diz “[...] a ideologia tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (FREIRE, 1996, p. 142). Desta forma, também o currículo é uma escolha política, porque contempla com diferentes intensidades aos conteúdos, assim como o objetivo traçado para a trajetória educativa prevista. A definição de um currículo é marcada por disputas de forças. Para Freire (1996) a educação é libertadora, mas para que assim seja, precisa romper com modelos bancários de educação,

³⁵ Grifos do autor.

contemplar estratégias metodológicas que despertem a consciência dos sujeitos e de sua atuação no mundo (FREIRE, 1996).

A partir das pesquisas teóricas pode-se pensar o currículo como uma estruturação de disciplinas, conteúdos e etapas, baseados em uma proposta pedagógica. Serva (2020) apresenta os conceitos relacionados ao currículo e sinaliza sua característica como uma exigência formal, mas que precisa considerar os personagens envolvidos e o contexto em que está inserida a universidade, de modo que serão desenvolvidas diferentes habilidades e competências a partir desse contexto social.

Além disso, é preciso considerar o currículo como um organismo vivo e assim composto conjuntamente de suas práticas. Conforme alerta Sacristán (2000, p. 21):

Entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativa que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Considerando a integração curricular da extensão, Dalmolin e Vieira (2015) sinalizam a necessidade de problematizar o currículo, observando a complexidade do conhecimento e a integralidade do ser humano. Ainda referem que a simples inserção curricular pode arriscar a potência da extensão. E como caminho para a reestruturação do currículo, integrando a extensão e promovendo a indissociabilidade, os autores mencionam a constituição a partir de projetos coletivos, sendo que a gestão precisa promover meios para que os sujeitos se constituam como atores nesse processo.

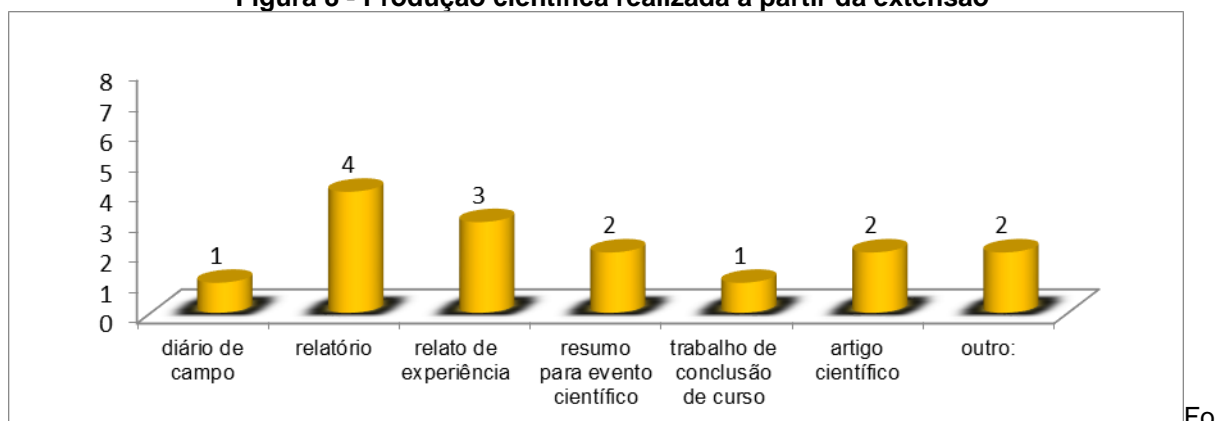
Neste sentido, Silva e Kochhann (2018, p. 713) colaboram afirmando que “A indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão é de fato uma construção curricular com base nas novas concepções e nos novos sentidos”. Assim, considerando que os resultados da integração curricular da extensão se produzirão no conjunto entre currículos e suas práticas, é fundamental pautar o engajamento das pessoas no processo de reformulação curricular e implantação.

6.3 A ARTICULAÇÃO DA PESQUISA NAS ATIVIDADES DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Compreendidas as concepções e os limites que envolvem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como a importância da constituição do currículo com expressão da proposta pedagógica, apresentam-se nesta seção os dados coletados nas entrevistas com os docentes e os discentes. Esta abordagem buscou encontrar elementos que demonstrassem como na prática estavam ocorrendo às articulações com a pesquisa nas atividades propostas para a curricularização da extensão. Também considerou que os docentes de um modo geral apresentariam uma fala mais institucional, enquanto que os alunos, desprovidos de uma preocupação em relação a essa representação, poderiam trazer outros elementos relevantes a este estudo.

Dessa forma, referente à coleta de dados dos discentes, a questão nove abordava a produção científica gerada a partir da experiência com o projeto e todos os discentes indicaram a realização de alguma atividade. O produto mais citado foi o **relatório**, com quatro menções, sendo que se observou a exigência dessa produção para atendimento da avaliação das disciplinas vinculadas. Em seguida, o **relato de experiência** com três registros e ainda, os **resumos para evento científico, artigo** e **outro**, com duas marcações em cada. As opções de diário de campo e trabalho de conclusão de curso tiveram apenas uma indicação cada. Como se tratava de uma questão com múltipla escolha, houve um discente que mencionou quatro produtos e os demais optaram por um ou dois itens. Como os currículos com a integração da extensão estão em fase inicial na Universidade B e em fase intermediária na Universidade A, pode ser um reflexo também do número de experiências que os discentes já tiveram, e com isso, oportunidades para a produção a partir das mesmas.

Ainda não foram vislumbradas, no âmbito das disciplinas, estratégias para socialização das vivências, percursos e construções, o que poderia ser bastante oportuno para a qualificação do processo, tanto no sentido de favorecer a divulgação dos conhecimentos, como na promoção das habilidades para organização e apresentação das reflexões a partir das experiências por parte do aluno. Ao mesmo tempo, as duas instituições mantêm eventos que estimulam este tipo de compartilhamento, conforme demonstrado a seguir:

Figura 8 - Produção científica realizada a partir da extensão

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Na sequência do questionário era pautado o interesse em futuras produções científicas (questão 10), sendo que, em sete discentes que confirmaram a intenção, três mencionaram a escrita de artigos, dois não definiram qual a produção, um indicou o TCC e um colocou que a participação na extensão instigou o envolvimento com a pesquisa. O discente que respondeu negativamente mencionou não ter “ocorrido a possibilidade” (DiA2). Considerou-se significativo o retorno dessa questão, demonstrando a promoção de mecanismos de registro e de reflexividade a partir das ações desenvolvidas. Não é possível dimensionar a profundidade ou qualidade dos mesmos, pois não se obteve acesso e nem cabia no escopo da pesquisa, mas considera-se um indicador positivo da extensão como uma atividade acadêmica.

Ainda apresentou-se a questão 11 aos discentes buscando que registrassem se visualizavam a articulação dos programas e projetos de extensão que atuam com a pesquisa. Nesta questão todos concordaram que “sim”, apontando os seguintes aspectos para descrever o modo como ocorre: “desenvolvimento de pesquisas e produções próprias” (DiA1); “Através da extrapolação do que seria normalmente trabalhado e abordado em sala de aula” (DiA2); “a produção de qualquer tipo de pesquisa” (DiA3); “Pois a pesquisa que ocorre na extensão, nos proporciona subsídios para auxiliar no ensino em sala de aula e nas possíveis produções oriundas da pesquisa”(DiA4); “Pesquisando e elaborando conteúdo” (DiB3, representativa às falas de DiB1 e DiB2) e “Existe uma análise de dados para a criação dos materiais” (DiB4). Não houve menção pelos alunos de uma integração com pesquisas institucionais vinculadas aos PPGs das universidades. As atividades elencadas denotam atividades de pesquisa no seio do próprio programa/projeto, tais

como coletas de diagnóstico, pesquisa bibliográfica para respaldar ações, levantamento de informações técnicas relacionadas aos atendimentos e avaliação de resultados.

No questionário dos docentes abordou-se também a relação da extensão com a pesquisa, de modo que a questão de número seis abordava como a articulação ocorria no modelo adotado para curricularização da extensão. Os docentes, de modo geral – DoA2, DoA3, DoB1, DoB2 e DoB4 – identificam essa relação no contexto do embasamento teórico do contexto social de atuação, constituindo subsídios para elaboração de um diagnóstico e da intervenção, assim como a pesquisa para avaliação de resultados/impactos, o que fica evidenciado no seguinte registro que representa os demais: "De acordo com os métodos e estratégias para investigação do contexto que inicialmente pode caracterizá-lo, buscar alternativas de intervenção e na avaliação dos seus impactos nos atores envolvidos" (DoB2). Também há menção à articulação por meio de projetos de pesquisa (DoB3), sendo considerada a possibilidade de pensar intervenções a partir de resultados de pesquisa (DoA2); e ainda, a proposição de projetos de pesquisa e extensão integrados na origem, voltados a um mesmo problema (DoA4).

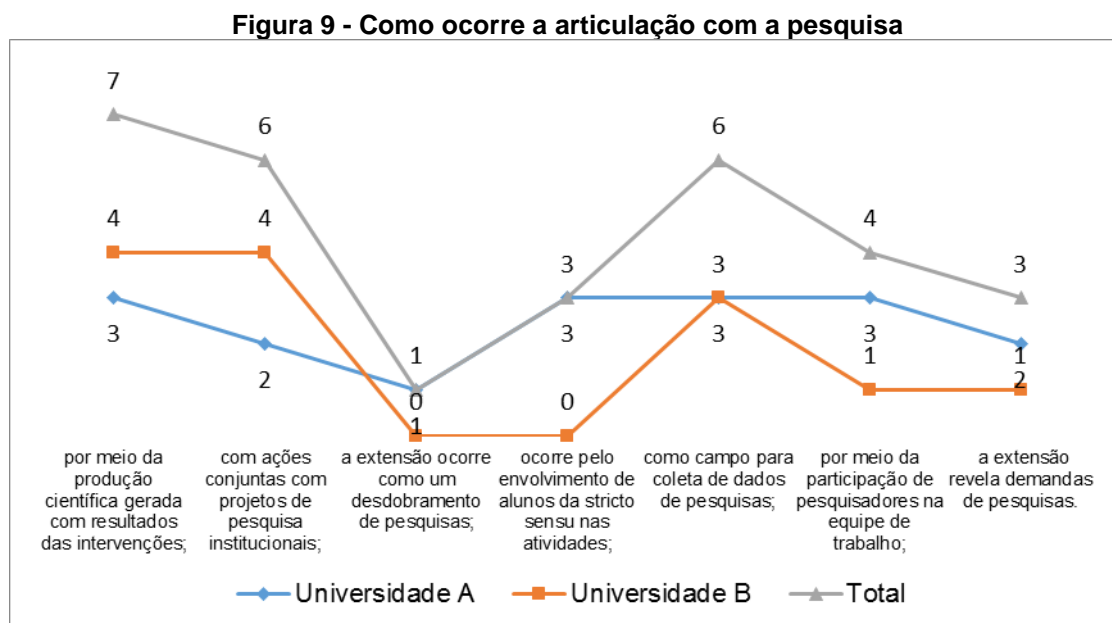
Também na questão 13 interrogou-se se como a articulação da extensão com ensino e pesquisa era vislumbrada na universidade e de que modo, ou quando não identificada, solicitava-se o porquê. Dos oito docentes entrevistados, seis afirmaram que visualizavam a articulação, considerando como modos: **a)** a pesquisa como ponto de partida, de acordo com "A extensão pode ser vista como estratégia de intervenção frente às demandas comunitárias identificadas pela pesquisa. Nesta relação a pesquisa permanente realizada no contexto da extensão [...]" (DoA1); **b)** atividades de levantamentos de dados, diagnóstico, pesquisa técnica que subsidia a intervenção proposta, conforme DoB2 e DoB4, dos quais destaca-se o seguinte trecho como representativo: "Especialmente na investigação do contexto que inicialmente pode caracterizá-lo, buscar alternativas de intervenção e acompanhar seu impacto após um período" (DoB2), **c)** uma outra posição ainda voltada a articulação maior entre ensino e extensão: "Com o ensino mais facilmente, com o aprendizado a partir da prática [...] A pesquisa também está articulada, porém ainda de forma incipiente [...]" (DoA3); **d)** a extensão como fonte de dados, de acordo com DoB1 e DoB3: "servindo de guia para outros que desejam seguir ou repetir a ação com um pouco mais de preparo" (DoB1).

Enquanto que dois docentes sinalizam que não vislumbram essa articulação, justificando que: **a)** as ações são pontuais: "[...] ainda não ocorre de forma orgânica e natural, tratando-se de ações de articulação pontuais e específicas entre alguns projetos de pesquisa, alguns projetos de extensão [...]" (DoA4) e **b)** centradas nas pessoas, sem um processo: "O processo ainda depende do professor envolvido com projeto de extensão ou pesquisa. O processo está centrado na pessoa. [...]". (DoA2).

Apesar das escolhas dos entrevistados DoA1 e DoA2 inicialmente mostrarem-se distintas, DoA1, **Sim**, e DoA2, **Não**, observa-se que na parte qualitativa da questão há uma convergência de ideias importante, porque os dois mencionam o papel docente como central: "[...] A articulação acontece quando o professor ou professores estão envolvidos e cientes com as atividades propostas [...]" (DoA2). O Docente DoA1 registra inclusive, que, aqueles professores que estão envolvidos com ensino, pesquisa e extensão são os que conseguem garantir a interlocução pretendida: "Neste processo o professor que atua na pesquisa, na extensão e no ensino, automaticamente leva estas práticas para a sala de aula, insere os alunos nos contextos de trabalho e promove esta integração [...]" (DoA1). Contudo não há um registro negativo em relação a isso, enquanto que a docente DoA2 menciona este aspecto como um problema, inclusive, reitera diversas vezes na entrevista virtual. Considerando que o número de professores envolvidos em mais de uma atividade ou nas três frentes de atuação é o menor percentual do corpo docente, encontra-se um aspecto a ser considerado enquanto estruturação da curricularização da extensão. Pode-se pautar o início do processo com estes professores como interlocutores, ou rever a organização das atividades institucionais, ampliando o número de professores com diversificação de atividades, e favorecendo assim a indissociabilidade. Além disso, também é interessante observar que ora a interlocução aparece como algo normal e em outros momentos evidencia-se pontualmente.

E ainda, outro questionamento elencava uma série de formas de ocorrer esta articulação da pesquisa com a extensão, para indicação daquelas que caracterizavam as atividades que os docentes participavam: a questão de número 15, sendo de múltipla escolha. A opção com maior marcação foi a **por meio da produção científica gerada com resultados das intervenções**, com sete marcações, seguida das opções **com ações conjuntas com projetos de pesquisa**

institucionais e como campo para coleta de dados de pesquisas, com seis marcações. A figura abaixo demonstra a totalidade das respostas:



Fonte: elaborado pela autora (2020).

A questão dá margens à compreensão de que há distintas formas de realizar esta articulação, sendo um processo dinâmico e conectado ao diálogo com a comunidade. Neste sentido a pesquisa é reprogramada para uma atuação voltada à inserção social, na qual a problemática precisa transcender o interesse do pesquisador. Nos últimos anos tem se visto um movimento nessa perspectiva no qual a avaliação da Pós-Graduação, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, tem valorizado mais os aspectos relacionados à relevância social da pesquisa e o engajamento regional dos cursos, concomitantes aos critérios científicos já valorados.

Outro ponto que se destaca é que, apesar da Universidade B ter registro mais expressivo de ações com pesquisas institucionais, localizaram-se alguns relatos³⁶ de que a pesquisa e a extensão são recentes, haja vista que a instituição passou a fomentar essas atividades quando buscava o *status* de universidade. Em relação à Universidade A há indícios³⁷ de que justamente a amplitude faz os docentes

³⁶ “[...] ela está muito embrionária esse projeto ele está recém como diz assim sendo constituído como extensão” (DoB3); “[...] Núcleo de Apoio Fiscal, hoje ele já existe, nós já iniciamos ele como uma forma de um piloto, então já tá indo para o segundo semestre” (DoB2)

³⁷ “[...] entendo que é uma dificuldade hoje em dia assim, porque é muita, muita coisa acontecendo dentro da instituição mesmo e ao mesmo tempo né” (DoA4); “[...] Mas cada vez tá mais difícil, a gente

desconhecerem na totalidade a atuação das pesquisas institucionais para promover as articulações. Os dados destacados levam ao entendimento que para a efetivação da relação pesquisa/extensão, no processo de curricularização, o fluxo de informação e de comunicação são fatores importantes. Dessa forma, aponta-se a necessidade de estabelecer mecanismos de acesso às atividades realizadas, viabilizando a continuidade das ações, de forma atrativa e clara aos alunos.

Então, retomando os principais pontos, entrevistados evidenciaram atividades de pesquisa acontecendo nas etapas da curricularização da extensão e algumas articulações com as pesquisas institucionais. A extensão, também, instigou os acadêmicos a buscar novos conhecimentos e a desenvolverem a produção científica, sendo que em alguns casos por sua própria iniciativa. Ao mesmo tempo, faltam estratégias de socialização da trajetória, até mesmo na própria disciplina ou para além dela.

Assim, esta seção apresentou os dados das entrevistas de discentes e docentes referentes à visualização das articulações de pesquisa e extensão na prática da curricularização. A partir desses achados de pesquisa, parte-se para etapa final na qual se utilizará a análise de conteúdo para apreciação das entrevistas virtuais dos docentes e dos discentes.

7 CONTRIBUIÇÕES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO PARA A INDISSOCIABILIDADE

O capítulo final deste estudo apresenta a análise das entrevistas virtuais de discentes e docentes. O intuito é concatenar as ideias apresentadas ao longo da dissertação relacionando com as falas dos sujeitos que materializam as práticas da curricularização da extensão. As entrevistas realizadas foram transcritas para desenvolvimento da análise de conteúdo que iniciou com a etapa da leitura flutuante, na qual se retoma de forma geral o conteúdo das mensagens. Os objetivos elencados para ancorar a análise de conteúdo foram os próprios da pesquisa, considerando manter o foco do estudo. Desta forma, as categorias elencadas para análise foram: a implantação da curricularização, a relação da pesquisa com a

ter informação sobre tudo também, né (nome da pesquisadora). Eu não consigo mais saber todas as pesquisas que tem na (nome da instituição)” (DoA2).

curricularização da extensão e a contribuição para indissociabilidade entre ensino, pesquisa extensão, sendo desdobradas em temas conforme Tabela 5.

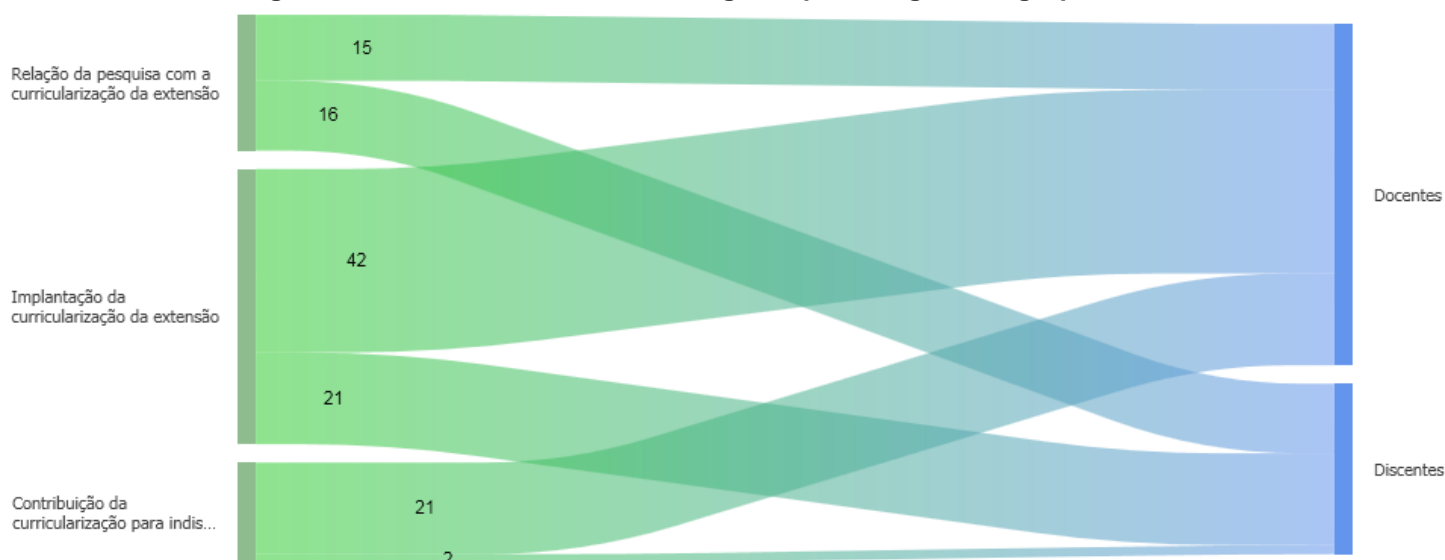
Tabela 5 - Análise de Conteúdo: categorias e temas

Categoria	Tema
Implantação da curricularização	Como ocorreu o processo
	Modelo definido para integração curricular
	Desdobramentos da extensão nas práticas
Relação da pesquisa com a curricularização da extensão	Experiências relacionadas à pesquisa
	Fatores que implicam na efetivação
Contribuição para indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	Busca pela indissociabilidade
	Percepções relacionadas ao preceito

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A fim de viabilizar a depuração dos dados foi utilizado o *software Atlas.ti* para marcação das citações relevantes e codificação, originando as tabelas e os gráficos apresentados na sequência. A figura mostra um panorama geral de citações destacadas e recorrência entre o grupo de docentes e de discentes:

Figura 10 - Número de unidades de registro por categorias e grupos de entrevistados



Fonte: elaborado pela autora (2020).

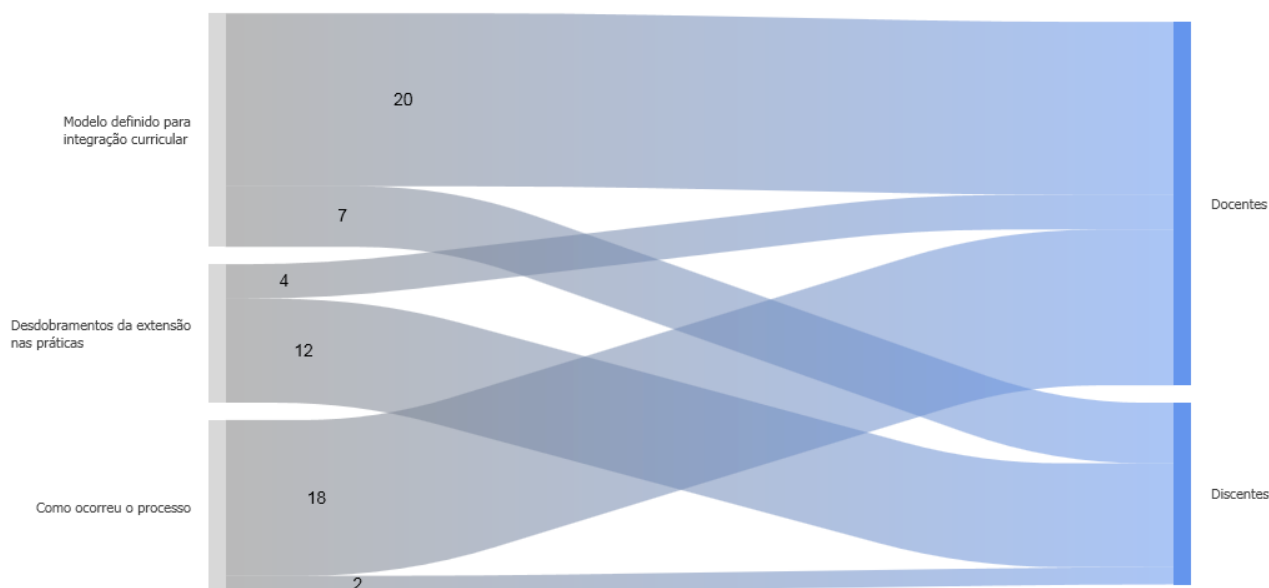
Foram destacadas 117 unidades de registro no total, das quais, 78 são respectivas aos docentes e 39 aos discentes. Observando as categorias, a implantação da curricularização obteve 63 codificações, na relação da pesquisa com a curricularização da extensão foram 31 codificações e a contribuição para indissociabilidade entre ensino, pesquisa extensão teve 23 codificações. A apresentação das unidades de registro por entrevista está apresentada no Apêndice G, demonstrando incidência de duas a 10 unidades de registro, codificadas nas entrevistas dos discentes, e cinco a 12 nos docentes.

Dessa forma, cada seção deste capítulo apresenta a análise de uma categoria e de suas temáticas. A análise é referenciada por exemplos de falas dos docentes e discentes, consideradas representativas das demais, sendo que a codificação completa está arquivada, como documento oriundo desta pesquisa. Tendo em vista a amplitude de conteúdo não se considerou relevante apresentá-lo na íntegra.

7.1 RELATOS SOBRE O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DA EXTENSÃO: O MODELO ADOTADO E SEUS DESDOBRAMENTOS

A partir da categoria de análise **implantação da curricularização** definiram-se três temáticas para destacar as unidades de registro relevantes ao estudo das transcrições das entrevistas realizadas com docentes e discentes. Nesta categoria foram definidas as seguintes temáticas: **a)** como ocorreu o processo, **b)** modelo definidos para integração curricular e **c)** desdobramentos da extensão nas práticas, sendo que na figura abaixo é possível vislumbrar o número de citações localizadas em cada tema:

Figura 11 - Unidades de registro da categoria: implantação da curricularização



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Em relação à temática **como ocorreu o processo** observa-se, inicialmente, um registro de que a integração da extensão aos currículos tenha ocorrido de forma imperativa, considerando a recomendação do PNE 2014-2024, reiterada pela Resolução MEC Nº. 07/2018, o que fica evidenciado nas falas dos docentes DoA4, DoB2 e DoB4, que é representada pela citação que compreendeu-se ser mais significativa neste contexto: “foi impositiva em função da força da lei que a gente teria que adaptar” (DoB4). A questão da obrigatoriedade da integração da extensão já havia aparecido nas questões cinco e 10 do questionário dos docentes, mencionada como uma desvantagem pelos mesmos respondentes. Considera-se relevante trazer este aspecto, pois releva uma grande contradição ao passo que na primeira etapa desta pesquisa conclui-se que a curricularização foi uma conquista do FOREXT, que representa as ICES. Contudo, os docentes demonstram desconhecer este percurso, mencionando inclusive como se fosse uma decisão inteiramente do MEC, conforme discursos dos docentes DoA2, DoA4, DoB2 e DoB4: “talvez uma conformação de como o governo e o MEC veem como os cursos devem se estruturar” (DoA4) e ainda, colocando em questão alguns aspectos como a homogeneização da política, tendo em vista que vislumbram que a carga horária é aplicada a todos os cursos de igual forma, sem considerar a potencialidade própria para extensão. E ainda, sob esta ótica, não é compreendido que o percentual definido nas normativas é uma referência mínima de carga horária.

A partir do referencial apresentado podem-se relacionar estes aspectos à característica de centralidade do Estado, que atribui o papel de definidor das políticas, apresentada por Sorj (2006), e, neste caso, desqualificando o papel articulador dos fóruns. Assim como, pode-se inferir que a participação ou não das instituições pesquisadas nos encontros do FOREXT, como também compartilhamento ou não das informações abordadas pelos representantes com seu corpo docente, influenciam diretamente na forma de receber a definição legal, já que de fato não foram envolvidos no processo de discussão e de decisão, supondo que tenha sido uma decisão da gestão pública.

Gadotti (2017) afirma que a curricularização pautaria a revalorização da extensão das universidades. Nesta perspectiva, observam-se nas universidades deste estudo, que já estavam instalados movimentos de reformulação curricular quando da publicação da Resolução MEC Nº. 07/2018, mas sem a centralidade na extensão, conforme se ratifica nesta fala “essa demanda da curricularização da extensão surge nesse momento em que o NDE e o colegiado já tratavam, né, do novo currículo do curso, meio que naturalmente isso acabou sendo inserido naquelas condições” (DoA4). Com a definição da curricularização, sendo reiterada pela Resolução MEC Nº. 07/2018, as instituições passam a incluir a extensão nesta pauta, o que ratifica a hipótese de que o PNE 2014-2024 sozinho não induziu à integração da extensão ao currículo na maior parte das ICES.

A Universidade B partiu da reforma do PDI, de acordo com DoB2, assim como de formações e discussões prévias, de acordo com DoB2 e DoB3, enquanto que a Universidade A, com o processo mais adiantado de implantação, realizou posteriormente atividades de formação, conforme cita a professora: “Depois eu fui, né, participando de atividades, de eventos, né, de trabalhos, assim, fui entendendo um pouco mais” (DoA1). De acordo com o que já se evidenciou, na análise da questão nove do questionário dos docentes nas duas universidades, houve a participação dos professores na elaboração do modelo de integração da extensão. No entanto, nas entrevistas virtuais revelam-se certas limitações, como fica evidenciado no seguinte trecho:

Que eu participei foram reuniões de NDE colegiado, mas nesse momento veio que a inserção seria via disciplina, eu colaborei na construção da forma, na distribuição, na melhor forma de ação, carga horária, condução disso. Mas, não que poderia ser de outro jeito, diferente (DoA3).

A participação foi calcada em reuniões com coordenação, reuniões com NDE, formações pedagógicas, assessoria pedagógica, conversas e discussões envolvendo todo o corpo docente, de acordo com que já foi demonstrado na análise dos questionários e ratificado nas falas de DoA2, DoA3, DoA4, DoB2, DoB3 e DoB4. Deste modo, configura-se o empenho das instituições para que os sujeitos se constituam como atores no processo e estejam envolvidos em formações continuamente, como afirmam os autores Dalmolin e Vieira (2015), Silva e Kochhann (2018).

Já os alunos não parecem ter sido envolvidos na reformulação curricular. Alguns sinalizam o recebimento de um comunicado sobre a mudança (DiA2, DiB3 e DiB4) e outros sequer estavam a par do que se tratava a curricularização (DiA3, DiA4, DiB1 e DiB2), mesmo que inseridos em projetos e atividades de extensão. Os discentes também são considerados sujeitos desse processo e, de alguma forma poderiam atuar como partícipes.

Aponta-se na fala das docentes DoA1 e DoA2 a preocupação com a falta de entendimento dos discentes a respeito das atividades de extensão, podendo gerar impactos negativos na relação universidade e sociedade:

E aí como o aluno não sabe muito que é extensão e a complexidade que é [...] como que a gente sensibiliza ele. Para a importância que é a extensão, pra... pro estrago muitas vezes que é, né, ele deixar de ir ou ele, muitas vezes, ããã... ou ele fazer uma intervenção meio atravessada [...] (DoA1).

Outro aspecto que se mostrou nesse tema foi o tensionamento na integração da extensão, sinalizada pelos entrevistados DoA3, DoB2 e DoB3, à medida que implicou na reorganização da carga horária destinada a outras atividades e conteúdos, o que se explicita na fala: “Então tipo assim, isso foi uma discussão. Não era contra a extensão. Agora assim, pensar que a extensão ia tirar disciplina que talvez consideravam importante” (DoB3). Isto principalmente porque as instituições optaram pela manutenção de carga horária total dos cursos, não implicando, assim, em aumento de investimentos pelos alunos, possivelmente, pela crise econômica que já impacta em uma recessão de matrículas. A extensão pode atribuir flexibilidade ao currículo para a transcendência da formação exclusivamente técnica, conforme sinalizam Tommasino e Cano (2016).

A segunda temática da categoria implantação da curricularização foi o **modelo definido para integração**, na qual se evidenciou a vinculação das

atividades relatadas por docentes e discentes em programas e projetos de extensão em oito citações. Delas, destacam-se duas unidades de contexto para ilustrar: “E a gente já se encaixando em um projeto que já é bem estruturado que já é bem visto pela comunidade, é mais fácil que a gente já é melhor recebido também” (DiA1) e

(...) então outras ideias de atividades vinculadas àquelas disciplinas, que foram sendo alinhadas como projeto de extensão da disciplina né, dos componentes curriculares ali, que estariam mais aptos a absorver essas demandas extensionistas (DoA4).

Alguns docentes mencionaram um movimento de institucionalização de atividades de extensão na Universidade B, com intuito de reconhecer projetos já desenvolvidos (DoB1, DoB2 e DoB3), visto que as atividades já formalizadas seriam insuficientes para embasar as atividades das disciplinas: “Que a gente começa como projeto para depois institucionalizar, a gente não começa um projeto grande, a gente começa um projeto local pra depois começa institucionalizar como extensão” (DoB2). Enquanto que na Universidade A, os professores DoA1, DoA2 e DoA4 demonstraram a vinculação a projetos já institucionalizados: “então se deu um olhar para os projetos que já existiam, vê como os outros componentes curriculares nas disciplinas poderiam se inserir” (DoA2). Também os docentes DoA1 e DoA2 sinalizam novas possibilidades de projetos que surjam para atender as disciplinas com extensão. O PNE 2014-2024 indica o âmbito dos programas e projetos de extensão para a integração curricular e a Resolução MEC Nº. 07/2018, que prevê várias modalidades que contemplam a extensão. Dessa forma, a formatação das atividades de extensão integradas ao currículo torna-se uma definição institucional, dada essa divergência entre as normativas, já mencionada anteriormente. Ou, ainda, será regulada pelos processos de avaliação das estratégias de curricularização, que não estão definidos até então pelo MEC.

Outro aspecto evidenciado em seis unidades de registro (DoA1, DoA2, DoB1, DoB2 e DoB4) desta temática são as etapas de desenvolvimento da atividade de curricularização. As mesmas etapas são sinalizadas nos documentos norteadores de cada instituição: Universidade A na Resolução, 2018, e Universidade B no Regulamento, 2019, demonstrando coerência entre as prescrições e as práticas. Nas duas universidades se evidencia um modelo em que o aluno deverá cumprir

certas fases ou passos para atendimento dos requisitos considerados mínimos, conforme se pode verificar na fala:

Como é que acontece, a disciplina de projeto integrador, ela é dividida em alguns momentos, ela tem a parte do diagnóstico, que tem a escolha de um local para fazer essa prática ã... Planejamento, intervenção e avaliação (DoB4).

Mesmo inserida em um projeto, os dados mostram que os alunos têm sido desafiados a seguir um trajeto de forma protagonista: “a gente fez uma autogestão também, a gente pratica sabe, os professores deixam que a gente evolua, que a gente faça por si só, não fique automatizado assim, eu acho que contribui muito sim” (DiB2). Colocação ainda carregada de um estranhamento quanto à função do professor que, histórica e culturalmente, é central no processo de aprendizagem, e neste exemplo autoriza o aluno a realizar seu percurso formativo como se não fosse deste modo que deveria acontecer. A figura do professor vem adquirindo um papel de norteador do percurso, o que se observa na fala do aluno: “nas aulas seguintes ela dava, deixava algum tempo para dúvidas, e queriam discutir sobre trocar ideias” (DiA2), sendo vista em alguns momentos com propostas em grupos, ora com menor complexidade e ora com maior exigência, conforme o planejamento da disciplina e semestralidade (DiB3). Além disso, estão atreladas a um planejamento de curso que prevê uma proposta em cada disciplina, elencando em qual(is) projeto(s) são vinculadas as atividades (DoB1 e DoB2).

Além disso, outras manifestações foram registradas que mencionam a necessidade de acompanhamento do modelo adotado para qualificar as práticas (DoA1 e DoA3), e ainda, melhorias no acesso às informações de projetos pelos alunos (DoA2) e expectativas da comunidade quanto às atividades, retomando que a proposta tenha uma vinculação acadêmica: “Então a gente, nós do pedagógico, a gente sempre bateu na tecla ‘não, não é prestação de serviço’. A gente tá ali oportunizando um momento de diálogo, de aprendizagem para o estudante” (DoB4). Nos três apontamentos observa-se que o cerne está pautado na comunicação, de forma que cabe retomar Síveres (2013), quando afirma que a extensão é um exercício de comunicação pautado no diálogo. Deve-se aplicar essa ideia a todos os interlocutores, mantendo um processo que acompanhe a dinâmica que caracteriza a extensão.

Destacam-se ainda, duas falas em especial, não pelas suas recursividades, mas porque a mensagem estabelece pontos de alerta. A primeira, em que a docente sinaliza a curricularização da extensão como mero cumprimento de uma atividade: “Foi muito protocolar assim, tanto para os alunos, que eu percebia, quanto para a gente, assim, que recebia também” (DoA1). Com isso, cabe resgatar a menção dos autores Dalmolin e Vieira (2015), de que a simples inserção curricular da extensão poderá afetar todo o potencial presente nesta proposta. Enquanto que a segunda fala desvela um currículo que não se manifesta como um organismo vivo, como nos sinaliza Sacristán (2000): “eu acho que em determinado momento dá super certo, e em outros não. Por que que tu vai saber isso? Tu vai saber isso no andamento disso depois, e daí tu modificar novamente um currículo é um processo muito lento” (DoA3). São essas as duas manifestações que se destacaram entre as unidades de registro.

Os **desdobramentos da extensão nas práticas**, terceiro tema da categoria **implantação da curricularização**, obteve significativa abordagem dos alunos, ao contrário da primeira e segunda temática, onde se alcançou mais manifestações docentes. Nesta temática destacaram-se citações que mencionavam exemplos das atividades realizadas, nas quais pode se conferir que, em parte destas atividades, cinco registros das 16 citações – DiA1, DiA4, DoB1, DiB2 e DoB3 – demonstram algum contato direto do estudante com a comunidade externa. Como pode se verificar na seguinte fala: “a gente conversa com eles, tem atendimento: às 2, às 3, às 3 ½, às vezes, às 4 horas, a gente pega, atende eles, fazer um relatório e manda para o pessoal” (DiA4). Sendo que as estratégias encontradas para tal foram: conversas, entrevistas virtuais e observação em campo, sendo que esta última bastante prejudicada, em 2020, em razão da pandemia³⁸. Outras três atividades mencionadas por DiB1, DiA2 e DiB4 apresentam estratégias de levantamento de informações/demandas da comunidade, mas de forma indireta, utilizando para tal questionários ou formulários *online*. Como ilustração desses registros apresenta-se a fala de DiB4: “E aí foi enviado um questionário para vários professores, a gente deixou aberto, e aí eles foram respondendo né”. A Resolução MEC N^o. 07/2018

³⁸ Outros relatos evidenciam que a pandemia alterou o planejamento das atividades de extensão: “Mais ou menos é isso hoje que nós estamos fazendo tá, pode ver que ele mudou um pouco em razão da pandemia” (DiA4); “mesmo com a pandemia não parou, a gente continuou em sala de aula online” (DiB2); “eu ainda não tive essa oportunidade porque a gente ia fazer esse semestre mas, com a pandemia a gente não conseguiu fazer” (DiB1).

preconiza no inciso V do Artigo 6º a “contribuição ao enfretamento das questões da sociedade brasileira” (BRASIL, 2018) e, nos casos sinalizados, seja com contato direto ou indireto com a comunidade, a busca é de dados que permitam compor um diagnóstico, localizando uma problemática, demonstrando coerência com as diretrizes. Apenas uma atividade relatada não demonstrou qualquer contato com a comunidade: “a professora, ela determinou os assuntos, e aí cada um, cada grupo poderia escolher ali ou ela sorteava né” (DiB3), sendo a proposta pautada na socialização de conhecimentos, mas sem sequer saber quais eram os sujeitos ou se havia alguma troca em relação ao produto elaborado.

A forma de inserção nos projetos também foi abordada demonstrando situações em que os alunos: **a)** acompanham as atividades do projeto: “A gente tava ali junto dando ideias, quando possível e ajudando na realização também, na organização também” (DiA1); **b)** utilizam dos mesmos recursos ou técnicas (DiA2, DoB3 e DoB4): “através de uma plataforma que é o *Web inventor*, que é essa plataforma utilizada para o projeto, e que resolvesse um problema real” (DiA2). Também ficou evidente (DoB3 e DiB4) a interlocução entre professores das disciplinas e dos projetos em uma atuação conjunta “o professor líder do projeto, a gente marcava horários e explicava as nossas ideias” (DiB4).

Outro aspecto que apareceu nessa temática, mas que não apresentou recursividade, é a consulta das atividades de extensão, como já mencionado anteriormente, permitindo a continuidade das ações, sem uma dependência total da articulação das pessoas (DoB1 e DoA2). Ainda, no mesmo sentido, a socialização dos trabalhos realizados para favorecer estas trocas:

E depois eles vão ter que fazer como se fosse... Não digo uma banca, mas para que eles também compartilhem com colegas a riqueza dessa experiência, porque nem todos terão a oportunidade de estar naquele lugar (DoB1).

Por fim, a questão da disponibilidade de horários dos discentes para realização das atividades de extensão surge nessa temática na seguinte fala: “Então, eu consegui porque eu trabalho todos os dias de manhã” (DiA1). Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) já alertavam sobre o fator com uma possível dificuldade para operacionalizar as atividades da extensão integradas ao currículo em função que os alunos na maioria são trabalhadores, o que se confirmou no perfil apresentado no Apêndice E.

Também a mesma aluna refere o impacto da participação na extensão: “Porque tu tá estudando na sala de aula que todas as pessoas precisam ter os direitos assegurados, e tu descobre que não é bem assim. E aí tu cai na realidade” (DiA1). É relevante mencionar que se trata da mesma atividade que a professora DiA1 referiu como uma atividade meramente protocolar, o que confirma a visão dos autores Huidobro *et al.* (2016) ao compreender a extensão como aprendizagem em movimento, no qual as vivências apresentam-se como oportunidades de aprendizagem, mas o processo é construído por cada sujeito.

A partir da análise da categoria implantação da curricularização e dados coletados ao longo das demais etapas desta pesquisa, é possível afirmar que, no que tange aos modos de implantação da curricularização da extensão o processo de análise dos PDIs revela que as universidades incluídas neste estudo, na discussão de seus planos, não dimensionaram o cumprimento da curricularização da extensão. Atribui-se este fato à ausência, até o ano 2018, de uma diretriz nacional para orientar o cumprimento da curricularização da extensão. A partir do anúncio deste documento as universidades mobilizaram-se para a publicação de normativas, abrangendo a extensão de forma geral ou especificamente a curricularização, assim como incluem em seus movimentos de reestruturação curricular a integração da extensão.

Os dados evidenciam que não se trata de um processo procedente, já que é colocado a partir de uma imposição legal, que se concretiza na fixação de carga horária. E mesmo que as instituições mantenham práticas extensionistas, institucionalizadas ou não, desde sua origem tratava-se de um movimento espontâneo e relacionado às áreas com maior disposição para a articulação com a comunidade.

A conduta adotada pelas instituições é de participação dos colegiados na concepção da integração da extensão ao currículo e oportunizando formações aos docentes, mas com uma predefinição do formato de curricularização. Todavia, em relação aos alunos, muitos não sabem do que se trata a curricularização, demonstrando que não foram envolvidos no processo de concepção. Em ambas as universidades, a integração da extensão ocorre por meio das disciplinas, com carga horária total ou parcial. Também se observa o movimento nas duas universidades de relacionar as atividades aos programas/projetos de extensão já existentes, realizando adaptações, ou formalizando iniciativas concretizadas no âmbito dos

cursos. Identificou-se, ainda, potencial para novos programas/projetos a partir das demandas, contudo há sinalização de restrições orçamentárias.

Os docentes ainda mostram-se preocupados com aspectos operacionais para viabilizar a extensão. Também relacionam a necessidade de sistematização do processo, sinalizando a precisão de se avaliar os primeiros passos tomados para a concretização dessa integração curricular. Neste sentido, a avaliação dos resultados das ações desenvolvidas e a socialização das mesmas não foram evidenciadas, portanto mostram-se como fragilidades do modo de implantação.

Os discentes demonstraram envolvimento com os programas/projetos nos quais estão inseridos, constituindo aprendizagens técnicas e humanas. Constatou-se que, apesar das experiências por meio da extensão serem oportunizadas aos alunos e serem consideradas relevantes, os mesmos percebem que não são todos os alunos que aproveitam estes espaços, limitando-se ao mínimo cumprimento das etapas previstas. A condução deste processo será fundamental para qualificar a participação dos alunos.

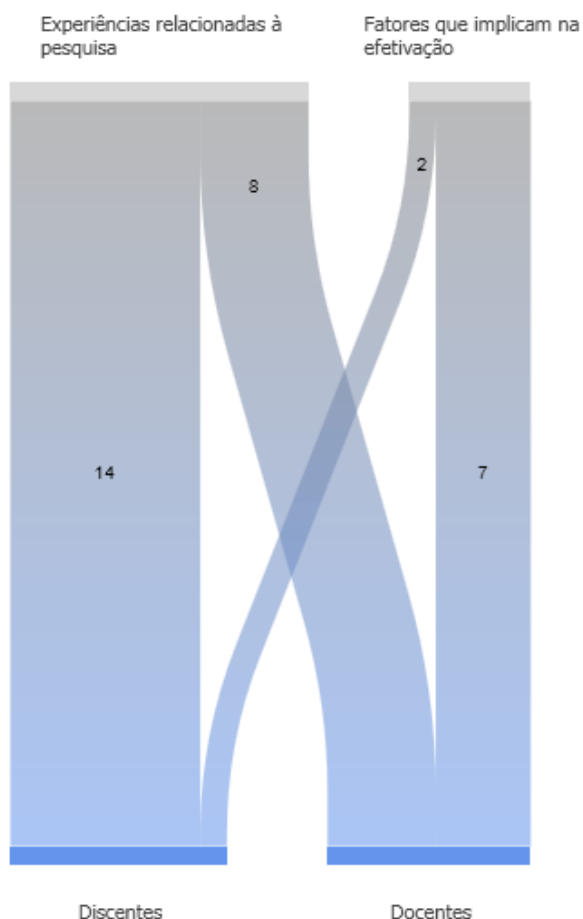
Destacaram-se nesta seção as três temáticas relativas à categoria **implantação da curricularização**, que evidenciaram no tema **como ocorreu o processo** dos aspectos da obrigatoriedade, da reformulação curricular, da participação dos docentes e aviso parcial aos alunos. Em relação ao tema **modelo definido para integração curricular** demonstrou-se a vinculação com projetos, o cumprimento de etapas, e a relação professor/aluno. E, ainda, enquanto aos **desdobramentos da extensão nas práticas**, abordou-se o vínculo com a comunidade, a forma de inserção nos programas e projetos, assim como a socialização das ações.

7.2 RELATOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Em continuidade à análise de conteúdo, a categoria **relação da pesquisa com a curricularização da extensão** foi desdobrada em dois temas: a) experiências relacionadas à pesquisa, e, b) fatores que implicam na efetivação. Quanto ao primeiro tema, localizaram-se 22 citações, o que foi considerado significativo tendo em vista que a Resolução MEC Nº. 07/2018 reiteradamente

sinaliza a necessidade de articulação da extensão com a pesquisa (Artigo 3º, inciso IV do Artigo 5º e inciso VII do Artigo 6º).

Figura 12 - Unidades de registro da categoria: relação da pesquisa com a curricularização da extensão



Fonte: elaborado pela autora (2020).

As falas de DiA1, DiA2 e DoA3 revelam que as experiências de pesquisa estão voltadas ao embasamento das propostas de intervenção; enquanto que nas falas de DoB4, DiB3 e DiB4 a pesquisa aparece como suporte para desenvolvimento do diagnóstico, de acordo com as evidências demonstradas no agrupamento B, da questão 13 do questionário dos docentes.

Outras oito citações mencionam produções científicas geradas a partir da extensão, que se mostra grande potencial para produção de conhecimento, o que também foi evidenciado nos questionários dos discentes. Neste sentido, Botomé (1996) refere que a extensão favorece a produção de conhecimentos relevantes às demandas sociais. Destaca-se a seguinte fala como representativa das demais: “A mono foi totalmente baseada em cima de vivências que eu tive, pensando em ti, em

saídas de campo e coisa assim, dentro do programa de extensão” (DiA4). Entre estas produções podem-se citar: relatórios, resumos para eventos, artigos e trabalhos de conclusão de curso (DiA3, DiA4, DiB1, DiB2, DiB4 e DoB3), também já evidenciados no questionário dos discentes, questão nove.

Alinhados à essa produção somam-se mais quatro citações de discentes (DiA1, DiA2 e DiB2), mencionando que, atividades de extensão despertaram o interesse pela pesquisa: “me proporcionou de ideias que eu posso aplicar de pesquisa futuramente num TCC, numa pesquisa que eu possa vir a criar” (DiA1). Para Freire (1977), a educação leva à implicação com os problemas do mundo, de forma que, ao evidenciarmos que os discentes sentem-se tomados pelo desejo de buscar mais conhecimento e participar de novas atividades, pode-se inferir que houve um importante movimento em relação à formação de uma consciência-crítica com participação no contexto. Considera-se essa uma constatação de grande relevância no sentido de responder à problemática desta pesquisa, pois se compreende a partir dos autores estudados que é por meio do impacto nos estudantes que se concretiza a indissociabilidade.

Também é repetidamente citado pelo professor DoB1 o uso de experiências realizadas na extensão como base para continuidade: “que seja assim uma fonte de pesquisa para que o aluno sirva de modelo para outros, para que entenda a responsabilidade dele, naquele projeto” (DoB1). Como já mencionado na categoria anterior a intenção, questão 13, letra C, é a continuidade das ações e socialização na instituição. A proposta converge com o formato da integração curricular da UNDAV, apresentada por Huidobro *et al.* (2016), em que o estudante realiza registros contendo as reflexões sobre as vivências na extensão, permitindo transcender a aplicação de conhecimentos.

O segundo tema desta categoria refere-se aos **fatores que implicam na efetivação** da relação da pesquisa com a extensão, sendo que foram encontradas nove citações correspondentes. Destas, três referem à falta informações como uma dificultadora para a realização de articulações entre extensão e pesquisa, o que se evidencia na fala: “Mas cada vez tá mais difícil, a gente ter informação sobre tudo também, né _____. Eu não consigo mais saber todas as pesquisas que tem na _____” (DoA2). Algumas outras questões se relacionam a esta, como: a concomitância de outras atividades profissionais pelos docentes (DoA2), o volume de informações (DoA2 e DoA4), e o excesso de atividades que impede o planejamento conjunto dos

professores (DoA1). Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) sinalizam os fatores estruturais que envolvem a concretização da integração curricular da extensão, o que aparece nos dados apresentados acima.

Além disso, é mencionada a questão do perfil do docente para que se efetivem estas articulações (DoA2, DoB1 e DoB4): “Então... eu percebo isso articulado, mas depende muito da condução das atividades” (DoB1) e “não é qualquer professor que pode se enquadrar como mentor num projeto integrador” (DoB4). Em relação a isso, convergem os apontamentos dos autores Serva (2020) quanto às condições para efetivação do que definem os documentos, assim como de Dalmolin e Vieira (2015) ao demarcarem a necessidade de formação continuada e um processo de diálogo constante. Conforme já se evidenciou nos dados dos questionários, o papel do docente é realmente central, e mesmo quando estão disponíveis recursos como sistemas e banco de dados, as relações ainda são um fator de alto impacto.

E como último aspecto trazido em relação a este tema está o perfil do aluno, que implica no envolvimento com as atividades e nas possibilidades de realização de pesquisa, conforme as falas de DiB2, DiB4 e DoA4. Segundo os entrevistados, a carga horária destinada à extensão não considera este perfil, mas ao mesmo tempo, as primeiras experiências também podem revelar no aluno um interesse desconhecido pelas questões sociais. Apresenta-se uma citação como representação desta questão: “às vezes a gente nem sabe que gosta de fazer aquilo, mas a gente acaba descobrindo que gosta, é uma experiência diferente” (DiB4) e “Eu acho que isso depende muito do aluno, porque tem pessoas que fizeram ali essa prática e não vai sair nada dali, vai sair o relatório pra disciplina e acabou” (DiB4).

Logo, levando em conta os dados coletados sobre a relação da curricularização da extensão com a pesquisa, é notável que a produção científica e as atividades de pesquisa permeiam as propostas, materializando-se no levantamento de informações sobre o contexto, coletas de dados para diagnóstico, pesquisa para embasamento das propostas e validação das intervenções com a comunidade. Contudo, é inexpressivo o relato da relação com as pesquisas institucionais apesar de terem sido apontadas como forma de articulação nos questionários. Considerando a necessidade de inserção social da pesquisa é

relevante avaliar maneiras de promover esta integração, evitando criar outras estruturas para aproximar a pesquisa institucional da comunidade.

O resultado de pesquisa de maior relevância neste sentido foi a identificação que as atividades de curricularização da extensão despertam no estudante o interesse pela pesquisa e o desejo de buscar além do que oferecido pelo ensino. Considera-se que este é um fator de alto impacto, pois eleva o aluno a um papel de protagonista, no sentido de uma consciência que sua atuação na sociedade pode ser propositiva e não meramente receptiva no processo de formação.

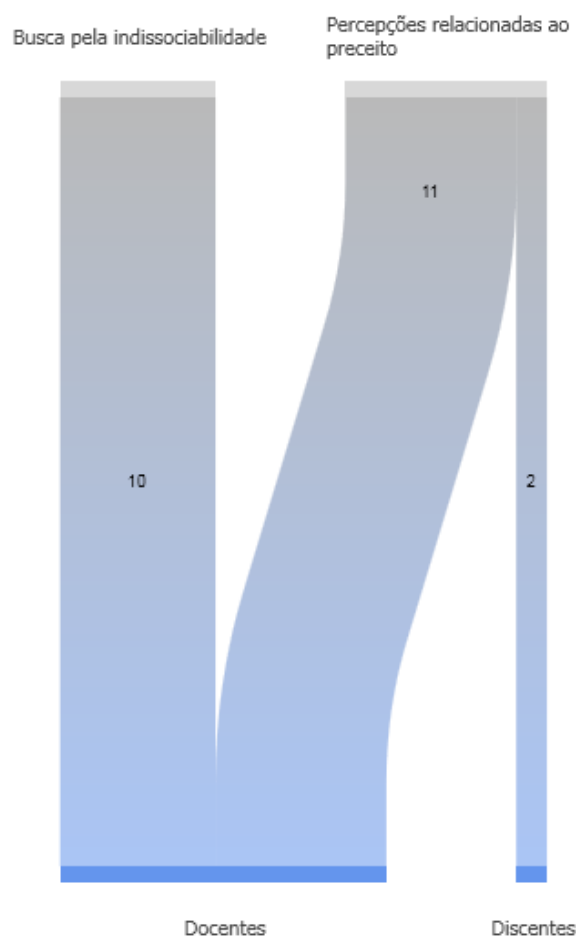
Ao mesmo tempo, vários fatores que implicam na efetivação das relações entre pesquisa e extensão foram reveladas, entre as quais se destaca o volume de informações, que desfavorece conhecer as ações da instituição para promover articulações, a falta de tempo de planejamento conjunto pelos docentes e acompanhamento do que está sendo realizado, a concomitância da docência com outras atividades profissionais, questões relacionadas ao perfil docente despreparado para a extensão e a disponibilidade dos alunos para as atividades acadêmicas.

Nesta seção foram apresentadas as duas temáticas relativas à categoria **relação da pesquisa com a curricularização da extensão**, das quais o tema das **experiências relacionadas à pesquisa** evidenciou os aspectos das contribuições da pesquisa, nos processos da extensão, e do interesse dos alunos por novas pesquisas. Quanto ao tema dos **fatores que implicam na efetivação** apareceram as dificuldades na articulação pesquisa e extensão, assim como questões relacionadas ao perfil docente e discente.

7.3 RELATOS SOBRE A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CONTEXTO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Como última categoria de análise, a **contribuição para indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão** apresenta duas temáticas: **a)** busca pela indissociabilidade e **b)** percepções relacionadas ao preceito conforme demonstra a figura abaixo. De forma geral, foram atribuídas 23 unidades de registro nesta categoria.

Figura 13 - Unidades de registro da categoria contribuição para indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão



Fonte: elaborado pela autora (2020).

A primeira temática evidencia-se no registro de falas em 10 unidades de registro, das quais todas são de docentes. O primeiro destaque está direcionado ao entendimento da indissociabilidade como um ideal almejado pelas instituições de ensino (DoA2 e DoB2):

E eu creio que ela nunca vai ser plena. [...] nunca vai ser atingida, ela sempre tem que ser uma perspectiva futura, para a gente ir ao encontro, então sempre fazendo as coisas melhores, sempre fazendo as coisas com mais qualidade (DoB2).

Ao mesmo tempo registram que “acho que isso é que é a formação máxima de um profissional que a gente espera entregar para o mercado” (DoA2) e “o aluno que vai para o mercado de trabalho e tá muito mais resiliente, muito mais autônomo, muito mais pronto” (DoB1), ou seja, visualizam que, ao se efetivar a indissociabilidade, já têm impactos importantes enquanto formação técnica e

peçoal aos alunos. Localiza-se neste achado de pesquisa também um fator bastante relevante, pois, apesar da abrangência da indissociabilidade não alcançar todos os alunos e todas as ações, há o reconhecimento de sua potencialidade para uma formação diferenciada.

Outros docentes (DoB2 e DoB3) mencionam uma relação com o registro do que é realizado, que não se consegue mensurar por falta de evidenciação: “Então hoje o que acontece, a gente fazia as coisas, mas não tinha aquelas evidências” (DoB3). E pela falta de processo, já apontada anteriormente, a concretização se dá ao passo que docentes envolvidos com ensino, pesquisa e extensão estão à frente das propostas (DoB4), ponto este já trazido nos questionários. Com o número bastante restrito de docentes com esta característica, percebe-se que não é um cenário que favorece a concretização da indissociabilidade. Por outro lado, levando em conta Ribeiro (1999), ao afirmar que a indissociabilidade trata-se de uma postura metodológica, permite afirmar que não impede outros docentes de assumir esta postura.

Ainda referente a este tema, foi pautado nas citações dos docentes DoA3 e DoB4 que visualizam maior articulação, por meio da curricularização, entre ensino e extensão, conforme esta menção:

Então a indissociabilidade entre ensino e extensão para mim é super claro! A pesquisa, eu acho que ela é muito importante, mas eu acho que... [...] Ela tá articulada, e a gente desenvolve um monte de coisa, mas ela é complementar a isso tudo (DoA3).

Contudo, os docentes visualizam que a pesquisa distante desse processo é a pesquisa institucional, já que as atividades de pesquisa (coletas de dados, levantamentos teóricos, pesquisa de campo, avaliação de resultados, etc.) estão presentes no cotidiano dos projetos e nas etapas das atividades de curricularização da extensão, outro ponto também coerente com os dados dos questionários.

O entrevistado DoB3 menciona ainda que identifica maior potencial da extensão em subsidiar dados para a pesquisa, à luz do modelo que Imperatore (2019) aborda, onde a extensão origina e finda o ciclo da indissociabilidade. Assim como, DoB4 sinaliza o uso de metodologias como pesquisa-participante ou pesquisa-ação para desenvolvimento da curricularização de forma indissociada.

A segunda temática da categoria em análise, **percepções relacionadas ao preceito**, apresenta 13 citações, sendo que algumas questões já foram abordadas anteriormente, tais como:

a) a visibilidade das ações realizadas (DiA1 e DoB1): “vai gerar resultado em que vai servir de fundamento para alguém [...] eu vou continuar numa etapa seguinte” (DoB1);

b) o fator do tempo para desenvolvimento das atividades com alunos no projeto e para planejamento: “Eu acho que tem bastante potencial, __. Só que o que eu acho que deveria estar atrelado a isso. ããã... isso não vai acontecer se a gente não tiver tempo pra pensar e planejar isso” (DoA1);

c) a concretização da indissociabilidade é uma discussão sempre presente na universidade: “A gente vem sempre discutindo como fazer isso” (DoA2) e “A gente demorou muito tempo para entender como essa indissociabilidade ocorreria” (DoB2);

d) falta de processos que garantam a organicidade da indissociabilidade: “Então talvez passado esse período inicial de implementação e adaptação, se criar essa organicidade que se parecia algo viável nesse sentido, acho que pode, pode trazer um benefício assim, para a indissociabilidade” (DiA2); e,

e) a integração de projetos na sua proposição como fator que potencializa a indissociabilidade: “Tentar ver na comunidade alguma demanda, ou identificar alguma demanda e conjuntamente cada um com as suas ênfases e procurar chegar num resultado” (DiA4).

Assim como também, percepções relacionadas ao preceito surgiram à manifestação de alguns sentimentos que podem ser ilustrados nos seguintes trechos: “Mas assim não é fácil não é uma coisa tranquila” (DoB3); “já fiquei bem mais intranquilo anteriormente, mas se resolvendo, né, principalmente a partir dos projetos pilotos, avaliando o que deu certo, o que não deu certo” (DoB2) e “Porque fica só na mão do professor eu já sei que não vai funcionar” (DoA2), registros que demonstram como um processo ainda recente traz preocupações. Além disso, por estar em fase de implantação, porque nem todos os cursos concluíram um ciclo do novo currículo, não se pode ainda avaliar completamente os impactos. Somado a isso, a pandemia do COVID-19 afetou o planejamento realizado para as atividades que estão sendo desenvolvidas de forma adaptada, tornando ainda mais complexa a implantação.

Dessa forma, no que tange à indissociabilidade, a relação inerente do ensino e da extensão, por meio da integração curricular, fica evidenciada na fala dos docentes e também é referida pelos discentes entrevistados, o que está relacionado na integração às disciplinas. A indissociabilidade é vista como um ideal a ser alcançado pelas universidades na visão dos docentes, que acompanham as discussões a respeito do tema e constatam que a sua efetivação traz impactos significativos na formação do aluno. Contudo, ainda se concretiza em ações pontuais, estando vinculada às relações pessoais. As evidências das ações indissociadas, muitas vezes, não são registradas e as iniciativas não se originam de forma integrada, dificultando uma articulação posterior. Por estas razões conclui-se que a indissociabilidade não se faz organicamente, sem um esforço institucional e das pessoas que compõem este processo.

Destacaram-se nesta seção as duas temáticas relativas à categoria **contribuição para indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão** que evidenciaram nos aspectos: em relação à **busca pela indissociabilidade** e a visão como um ideal almejado, à constatação do impacto na formação do aluno e à concretização pelos professores envolvidos com ensino, pesquisa e extensão. Quanto às **percepções relacionadas ao preceito** surgem preocupações, assim como novamente aparecem fatores como tempo de planejamento e de desenvolvimento, visibilidade das ações, integração entre ensino, pesquisa e extensão na origem das propostas e presença constante de discussões sobre a indissociabilidade

A análise de conteúdo contemplou as três categorias elencadas e demonstrou a recorrência de alguns aspectos já localizados nos questionários, assim como apresentou novos elementos. Para além das categorias mostradas, destaca-se o apontamento dos entrevistados DiA4 e DiB1 em relação à limitação do ensino baseado apenas em aulas, sinalizando o potencial da curricularização para a promoção de aprendizagens: “E isso me ajudou monte, me ajuda para mim entender melhor como é que como é que o Direito se aplica para aquela situação que cada, cada um dos nossos atendidos” (DiA4).

Também o registro pelos entrevistados (DiA1, DiA4, DiB2, DoA3) da riqueza que a interação com diferentes áreas favorece, representado na citação: “a gente tem interação de alunos de disciplinas diferentes, de semestralidades diferentes, e de cursos diferentes. Isso é outra coisa que eu defendo” (DoA3). Neste sentido, é

preciso atentar para a recomendação da Resolução MEC Nº. 07/2018, para que a extensão esteja ancorada em processo pedagógico interdisciplinar. Nos documentos institucionais não é explícito como será operacionalizado, mas nas práticas observou-se que é o contexto dos projetos de extensão que favorecerá essa interlocução. Contudo, como se vislumbrou que nem todo aluno terá contato direto com o projeto, a interação com as demais áreas pode não ser garantida.

Ainda, ficam explicitados que, passada a etapa de diagnóstico, as propostas de curricularização estão voltadas à entrega de produtos ou realização de intervenções (DiA1, DiB3, DiB4, DoA2, DoB3). Não se evidencia uma disposição para aprendizagem mútua, reconhecendo os saberes da comunidade. Inclusive houve a menção de uma atividade com baixa participação, na qual a reflexão do aluno foi de um desinteresse da comunidade “eu acredito que por mais que a gente se dedica e que se propõe a fazer também tem um outro lado, que tem que demonstrar o interesse em querer participar também, né” (DiB3). Alerta-se a partir desta constatação o cuidado para não se retroagir nos aspectos conceituais da extensão, neste processo de expansão. Facilmente atribui-se uma visão com marcas coloniais às práticas extensionistas, estendendo à universidade e julgando um saber como preponderante ao outro, nas palavras de Freire (2006).

Como fechamento das reflexões originadas da análise de conteúdo apresentam-se as contribuições das práticas relacionadas à curricularização da extensão para o atendimento do preceito da indissociabilidade, problema a ser respondido neste estudo. Inicialmente desponta a oportunidade de repensar as práticas pedagógicas, mesmo que em um processo já iniciado por outras motivações, evidenciou-se espaço para repensar o currículo pela via da extensão. E com isso, refletir nos desdobramentos do currículo as normativas colocadas nos documentos institucionais e nas diretrizes nacionais que apontam para a indissociabilidade como uma prática pedagógica.

Em consequência disso, as práticas de curricularização contribuem para indissociabilidade, ao passo que desacomodam os papéis de professor e de aluno. O professor que precisará se preparar para uma docência que refuta a educação bancária e que lhe exigirá ser um articulador, conduzindo um processo em que também se coloca com sujeito aprendente. O aluno que renuncia um lugar passivo e precisa movimentar-se, responsabilizando-se pela sua atuação, ao passo que toma

consciência de sua responsabilidade enquanto profissional e enquanto sujeito inserido na sociedade.

Os dados de pesquisa revelam ainda que as práticas relacionadas à curricularização contribuem para indissociabilidade ao oportunizar experiências aos estudantes que favorecem uma formação que transcende a técnica e potencializam aprendizagens. Ao mesmo tempo, tangencia vários outros pontos de alerta que precisam ser olhados com cuidado. Isso porque, protocolar a extensão para cumprir a meta 12.7 do PNE 2014-2024 realizando as etapas previstas sem um processo reflexivo e dialógico, com condições que permitam este fazer, acarretaria em refutar uma grande oportunidade de ressignificar o ensino superior frente aos desafios contemporâneos.

Finaliza-se este capítulo, que apresentou a análise das transcrições das entrevistas virtuais realizadas com docentes e discentes das universidades em estudo, destacando: a complexidade da implantação da curricularização; o engajamento dos interlocutores das universidades estudadas no processo; e, a busca por qualificar as práticas de extensão tomando como princípio, neste percurso, a indissociabilidade. Considera-se que, para além das categorias enfocadas, as mensagens apresentam outras informações relevantes no âmbito da extensão e do ensino superior que ultrapassaram o escopo desta pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curricularização da extensão apresentou-se como um tema latente para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando a definição do PNE 2014-2024, ratificada pela Resolução MEC Nº. 07/2018, somada às aspirações da pesquisadora de buscar maior embasamento para a gestão da extensão de uma instituição comunitária. Observada a carência de respaldo teórico, na perspectiva das ICES, delineou-se este campo para a coleta de dados. O desenvolvimento da pesquisa demonstrou a riqueza do processo de implantação da curricularização da extensão nas universidades comunitárias, assim como ratificou as questões complexas que permeiam a temática.

A pesquisa partiu da busca pela compreensão do contexto da determinação da curricularização da extensão, encontrando evidências no seu percurso histórico e na necessidade de garantir seu espaço, com movimentos que se evidenciam na

constituição dos fóruns de extensão e no esforço para sua institucionalização nas universidades. A partir disso optou-se por apresentar os percursos do FOREXT na efetivação da curricularização da extensão. Por este caminho escolhido desvelaram-se fatores importantes que permitem a compreensão da definição da curricularização da extensão e de como é vista pelos docentes das universidades comunitárias. Fica clara a intenção de integrar a extensão no currículo para assumir sua função acadêmica e dimensão indispensável à formação.

A partir da análise documental das cartas dos encontros nacionais do FOREXT, de 2014 a 2018, pode-se afirmar que apesar dos movimentos realizados junto ao MEC, parte de seus membros não reconhece a pauta como pleito do FOREXT, colocando em questionamento a obrigatoriedade da integração da extensão ao currículo. A partir da ciência desse posicionamento e da evidencição dos movimentos neste sentido, permanece um processo de constante reflexão. Caberá ao FOREXT acompanhar, discutir e rediscutir os desdobramentos que a extensão terá com a curricularização.

A pesquisa ainda apresentou, através de duas universidades comunitárias do Vale do Sinos, como o processo de implantação está ocorrendo nas instituições considerando o percurso do FOREXT e as diretrizes colocadas pelo MEC. O modelo adotado pelas instituições ratifica por meio de etapas a vinculação com a atividade acadêmica, incorporada ao componente curricular, demonstrando pertinência através das relações estabelecidas pelos discentes entre extensão e ensino. Contudo, as estratégias para manutenção de um diálogo com a comunidade atendida, utilizando metodologias que envolvam os mesmos em todas as etapas, ainda estão distantes das práticas. Em alguns momentos inclusive recaindo apenas à disseminação de conhecimentos. Nota-se que o fôlego dado, no tempo disponível no semestre, está centrado no diagnóstico e na proposição de intervenção, sendo que a continuidade deste processo esmorece. Dois fatores podem estar influenciando nesta questão: o contexto de pandemia que limita as ações e pode impactar na fluidez das etapas; e o processo de implantação não ter sido concretizado plenamente.

Além da análise documental buscou-se por meio da interlocução com docentes e discentes, por meio de questionário e entrevista virtual, perceber como participaram deste processo e como se constituem as relações entre ensino, pesquisa e extensão nas práticas de curricularização da extensão. Aspectos como a

definição de normativas internas, a participação do corpo docente no processo de revisão curricular, a oferta de formação para subsidiar a implantação e as questões relacionadas às condições estruturais para extensão ficaram evidenciados pelos docentes. Os discentes demonstraram processos reflexivos com a realização das etapas das atividades de curricularização da extensão que os levaram, de forma geral, a buscar na pesquisa o embasamento de suas propostas e resultaram em produções científicas.

Além disso, considerou-se importante vislumbrar o processo de curricularização da extensão observando se a integração ao currículo favoreceria a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O percurso de pesquisa demonstrou contribuições neste sentido, considerando a oportunidade de se repensar os currículos e a forma de se produzir conhecimentos. As relações e a comunicação evidenciaram-se como fundamentais para a concretização da associação das dimensões em busca da indissociabilidade prescrita.

A escolha por realizar o diálogo com docentes e discentes engrandeceu a pesquisa acerca da implantação da curricularização e, ao mesmo tempo, também provocou a reflexão nos interlocutores. Contudo, exigiu a dedicação de um tempo expressivo na coleta dos dados, maior do que previsto no cronograma estabelecido. A forma de se realizar a interlocução estava prevista para acontecer presencialmente, mas precisou ser repensada com a pandemia do COVID-19.

Ainda cabe constar a sobrecarga de trabalho de todos, imposta pela adaptação das aulas ao modelo virtual, que exigiu flexibilizar horários e prazos para realização das entrevistas. Por outro lado, também, todos estavam afetados emocionalmente pelo isolamento social, as mortes em números expressivos causadas pelo COVID-19 e a crise econômica dada pelas restrições de circulação, necessárias para contingenciamento da transmissão do vírus. Todos estes fatores implicaram em adaptações na pesquisa.

A realização desta pesquisa possibilitou ampla coleta de dados que pode ser analisada em parte, tendo em vista o escopo e o tempo disponível para conclusão. Neste sentido, parte dos dados coletados foram apresentados na forma de apêndices, pois optou-se por analisar as questões diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa. Contudo a escolha por contemplar outros aspectos, complementares ao estudo na metodologia, tangenciava o entendimento do perfil

dos respondentes e das práticas de extensão como um todo. Os dados então serão revisitados para elaboração de artigos oriundos desta dissertação.

A partir dos resultados apontados mostram-se necessários e relevantes outros estudos que deem continuidade à exploração da temática. A pesquisa se desenvolveu ainda na etapa de implantação da curricularização, de forma que cabe observar como se darão os processos posteriores que envolvem a implementação e qualificação da integração da extensão ao currículo a partir dos limites e dificuldades encontrados. Entre os quais destacam-se os pontos de alerta que se apresentaram: o cumprimento das etapas previstas para a realização da extensão no currículo sem um processo reflexivo e dialógico, e ainda a falta de condições que permitam o pleno desenvolvimento atendendo as diretrizes preconizadas.

Em relação ao FOREXT cabe acompanhar como seguirá o seu percurso, no sentido de apoiar as instituições comunitárias. Assim como, observar resultados na formação dos estudantes e impactos na sociedade a partir da integração da extensão ao currículo.

A dissertação apresenta reflexões pertinentes ao processo de implantação da integração curricular da extensão que ficarão acessíveis às universidades, em especial as comunitárias. Além disso, reúne um arcabouço teórico a respeito da temática da curricularização da extensão, avançando em relação aos estudos anteriores.

Conclui-se que as contribuições da curricularização para a indissociabilidade englobam a revisão curricular, o repensar o papel do professor e do aluno, a qualificação da formação e a promoção de aprendizagens voltadas às problemáticas da sociedade. Contudo, a discussão sobre a indissociabilidade e a extensão, que sempre estiveram presentes nas universidades, a partir do estudo realizado, anunciam-se como discussões permanentes na educação superior. Levando em conta a complexidade que mostra a integração da extensão ao currículo e a ampliação do diálogo com a sociedade, não há outro caminho se não o da comunicação.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Universidad de Córdoba. **Manifiesto liminar**. Data: 22 jun. 1918
Disponível em: <<https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>> Acesso em: 22 nov. 2020.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>> Acesso em: 9 de jul. de 2019.

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

BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**. vol. 21 no. 2, p. 1-16, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-98482017000200209&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 set. 2020

BOTOMÉ, S. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968. Seção 1, p. 10369. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988. Seção 1, p. 1-32. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Seção 1, p. 1, Edição Extra. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm>. Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Seção 1, p. 1, Edição extra.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018a. Seção 1, p. 49-50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação – MEC, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº 608/2018**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>> Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Superior. Edital Proext 2016 Programa de Apoio à Extensão Universitária MEC/SESU. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243&ativo=488&Itemid=30891 Acesso em: 11 out. 2020.

COMUNG. **Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas**. Porto Alegre: Comung, 2019. Disponível em: <<https://comung.org.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

COREDE. **Conselhos Regionais de Desenvolvimento**. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão, 2019. Disponível em: <<https://planejamento.rs.gov.br/coredes>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: VEIGA, C. G. et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.151-204.

DALMOLIN, B. M. e VIEIRA, A. J. H. **Curricularização da Extensão: Potências e Desafios no Contexto da Gestão Acadêmica**. 2015 ISSN 2176-1396 dos ANAIS do XII EDUCERE, III SIRSSSE, V SIPD-Cátedra Unesco e IX ENAEH / PUCPR Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20159_9517.pdf> Acesso em: 14 abr. 2019.

DE DEUS, S. e HENRIQUES, R. L. M. A Universidade Brasileira e sua Inserção Social. In: CASTRO, J. O. e TOMMASINO, H. (orgs). **Los caminos de la extensión en América Latina y El Caribe**. Santa Rosa: La Pampa, 2017, p. 77 - 95. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Los-caminos-de-la-extension-en-america-latina-y-el-caribe.pdf>> Acesso em: 23 nov. de 2020.

DOURADO, L.F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1 -24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100203> Acesso em: 26 de nov.2020

FOREXT. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e instituições de Ensino Superior Comunitárias. **Estatuto**. Minas Gerais: PUCMinas, 2006. Disponível em <<http://portal.pucminas.br/documentos/estatutoforext.pdf>>. Acesso em: 07 de mar. 2020.

_____. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e instituições de Ensino Superior Comunitárias. **Cartas**. Minas Gerais: PUCMinas, 2009-2018 Disponível em:<http://portal.pucminas.br/forext/index_padrao.php?pagina=4563>. Acesso em: 21 abr. 2019.

_____. **Extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior:** referenciais para a construção de uma Política Nacional da Extensão nas ICES. Itajaí: Editora Univali, 2013. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20150309182334.pdf?_ga=2.79447572.182010948.1556457703-1635084865.1555886807>. Acesso em: 07 abr. 2019.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas. Brasileiras e SESU / MEC Brasil, 2000/2001. Natal: FORPROEX; MEC, 1998. Disponível em: <<https://www.proec.ufg.br/up/694/o/PNEX.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. **Extensão Universitária: organização e sistematização**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; Corrêa, Edison José (Org.). Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2019

_____. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 7ª ed.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 30ª ed.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 23ª ed.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. **Extensão universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

GONZÁLEZ, G.R.G. e FERNÁNDEZ-LARREA, M. G. **Itinerarios de la Extensión Universitaria en Cuba: apuntes para un debate**. In: CASTRO, J. O. e TOMMASINO, H. (orgs). . Santa Rosa: La Pampa, 2017, p. 15 - 29. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Los-caminos-de-la-extension-en-america-latina-y-el-caribe.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2020.

GONZÁLEZ, G.R.G. e FERNÁNDEZ-LARREA, M. G. **Los caminos de la extensión en América Latina y El Caribe**. Santa Rosa: La Pampa, 2017, p. 15 - 29. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Los-caminos-de-la-extension-en-america-latina-y-el-caribe.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2020.

HUIDOBRO, R. et. al. **Universidade, território e transformação social**: reflexões em torno dos processos de aprendizagem em movimento. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo. Buenos Aires: Ed. Universidad Nacional de Avellaneda, 2016. Tradução CYRINO, Lucas Antonio de Carvalho.

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

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. IMPERATORE, J. R. L. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da Extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, Desafios da Gestão Universitária no Século XXI, 2015, Mar del Plata, Argentina. **Anais**. Mar del Plata: UFSC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 29 de ago. 2020.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 29 de ago. 2020.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 29 de ago. 2020.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 29 de ago. 2020.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 29 de ago. 2020.

MACHADO, A. M.; MENDES, V. H. **Universidades comunitárias do sul do Brasil no cenário e na história da(s) universidade(s)**: a centralidade do problema da autonomia e os processos de interiorização e universalização da educação superior. In: NUNES, A. K. (Org.). *Universidade Comunitária e Avaliação: os quinze anos do PAIUNG*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 55-83.

MACHADO, J.; ZANELLA, A. V. Bakhtin, Ciências Humanas e Psicologia: Diálogos sobre Epistemologia e Pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, v. 31, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31166423>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MENEZES, A. L. T.; SÍVERES, L. Nas fronteiras da indissociabilidade – a contribuição da extensão universitária. In: MENEZES, A. L. T.; SIVERES, L. (orgs.). **Transcendo Fronteiras: A contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 51-67.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 27 abr. 2020

MORIN, E. **Sociologia: a sociologia do micros social ao macroplanetário**. Portugal: Europa-América, 1998.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, A. M. Educação Superior na Assembleia Nacional Constituinte: agenda de transição e debates da Constituinte. **Observatório Universitário: Documento de Trabalho n. 85**, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_d_e_trabalho_85.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PEREIRA, L.R.; KERN, F. A. A educação superior no Brasil na perspectiva do direito social: cenários que levam ao programa Prouni. **Revista Educação**, vol. 40, núm. 1, Porto Alegre, 2017, p. 10-19. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21913>>. Acesso em: 26 de nov. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp. 117 - 142. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em: 29 de jun. 2019.

RESENDE, M. C. F. et al. A curricularização das práticas de extensão na PUC Minas. **Conecte-se!** Revista Interdisciplinar de Extensão, v. 1, n. 2, p. 88-103, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/16748>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

RIBEIRO, M. **Universidade brasileira 'Pós-Moderna': democratização x competência**. Manaus, AM: EDUA, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**. 4. ed. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão, 2019. Disponível em: <<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-superior>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, B. S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 187-233.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, P. F.; SANTOS, C. F. A História da Extensão Universitária no Brasil e o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias. In: MENEZES, A. L. T.; SÍVERES, L. (orgs.). **Transcendo Fronteiras: A contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 206-227.

SANTOS, E. R., HOFFMANN, F., DUARTE, S. (Des)Confiança dos Brasileiros na Democracia. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, ano 18, n. 27, p 170-191, jan./abr. 2020. Disponível em <<https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/2455>>. Acesso em: 26 de nov. 2020.

SCHMIDT, J. P. **Universidades comunitárias e terceiro setor: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas**. 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2018. Disponível em: <<https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/universidades-comunit%C3%A1rias-ebook.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2019

_____. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do Direito**, v. 3, n. 56, jan. 2019. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/12688>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

SCHWARTZMAN, S. **As bases do autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Campus, 2007. Disponível em:
<<https://archive.org/details/BasesDoAutoritarismoBrasileiro/page/n39/mode/2up>>.
Acesso em: 22 set. 2019.

SERVA, F. M. **A extensão Universitária e sua Curricularização**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2020.

SÍVERES, L. Princípios estruturantes da Extensão Universitária. In: MENEZES, A. L. T.; SIVERES, L. (orgs.). **Transcendo Fronteiras: A contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 26-50.

_____. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: SÍVERES, L. (Org.). **Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Líber Livro, 2013. p. 19-33.

SÍVERES, L.; SILVA, A. R. Extensão universitária e formação profissional: processo de aprendizagem e procedimento de desenvolvimento sustentável. In: SÍVERES, L. (Org.). **Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Líber Livro, 2013. p. 183-198.

SORJ, B. **A nova sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

STEIGLEDER, L. I.; ZUCCHETTI, D. T.; MARTINS, R. L. Trajetória para a curricularização da extensão universitária: atuação do FOREXT e diretrizes nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 167-174, 2019. Disponível em:
<<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10916>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

STEIGLEDER, L. I.; NUNES, M. F.; ZUCCHETTI, D. T. Universidade e extensão: rompimento ou reforço do colonialismo? In: XII SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2019. **Anais**, Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2019. ISSN: 3558-4599 Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/37203e9f-5659-41bb-b615-e45e94b767b7/Seminario%20de%20Pos%20graduacao%202019.pdf>> Acesso em: 22 nov.2020.

STEIGLEDER, L. I.; ZUCCHETTI, D. T.; SANTOS, E.R. Desdobramentos da meta 12 do PNE 2014-2024 para a Extensão Universitária. In: XIII SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2020. **Anais**, Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2020. ISSN: 3558-4599 Disponível em:
<<http://www.feevale.br/divulgacao/2020/sitefeevale/SPG/Seminario%20de%20Pos-graduacao%202020.pdf>> Acesso em: 06 jan.2021.

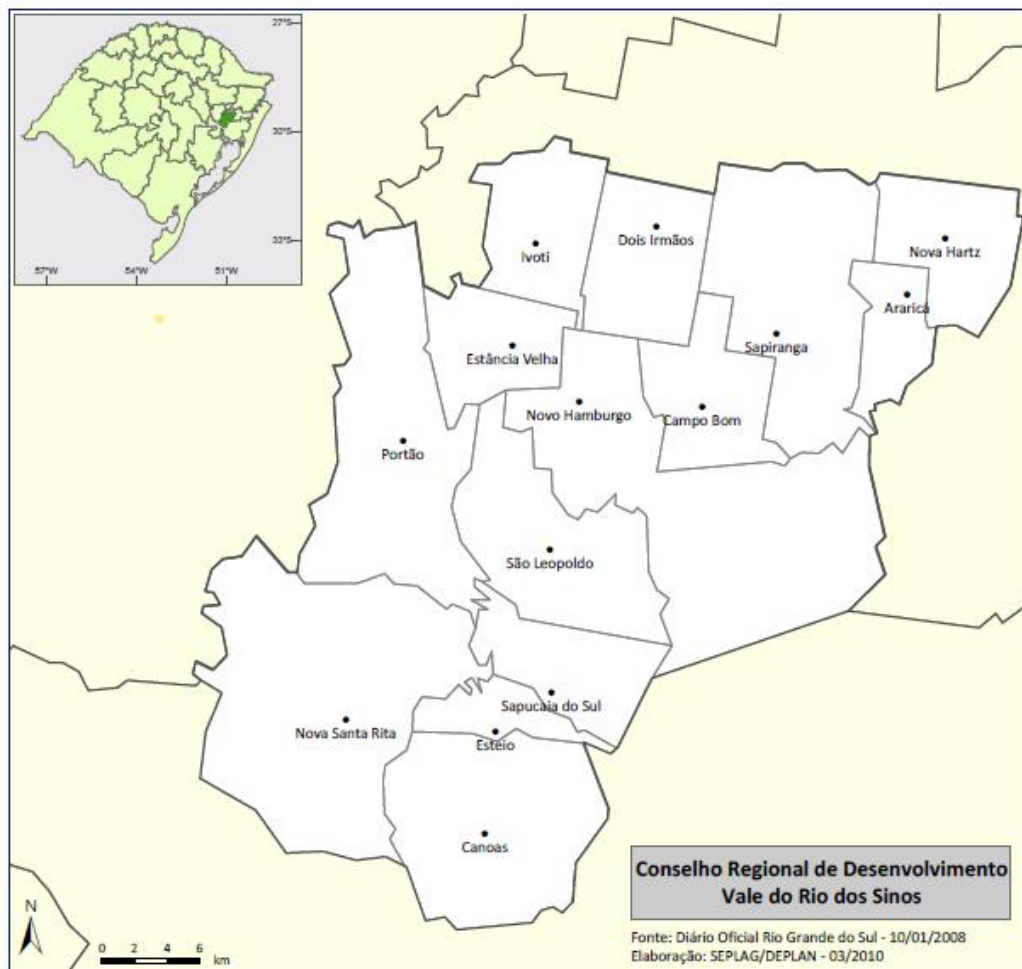
SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TOMMASINO, H.; CANO, A. Modelos de extensión universitária en las universidades latino-americanas en el siglo XXI: tendencias y controversias In: **Universidades** · UDUAL · México · núm. 67 · enero-marzo 2016.

UCZAK, L.H.; BERNARDI, L.M.; ROSSI, A. J. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Revista Educação UFSM**, v. 45, p. 1 - 23, 2020. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33740>> Acesso em: 26 de nov. 2020.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, K. C.; KOCHHANN, A. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 3, Passo Fundo, p. 703-725, set./dez., 2018. Disponível em <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8572/114114240>> Acesso em: 01 dez. 2020.

ANEXO A – MAPA DO COREDE VALE DO RIO DO SINOS

Fonte: COREDE (2019).

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da investigação da dissertação intitulada “Curricularização da Extensão em Universidades Comunitárias do Vale do Sinos: rumo a efetivação da indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão”. O trabalho será realizado pela acadêmica Luciane Iwanczuk Steigleder do curso de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, orientado pela pesquisadora Dinorá Tereza Zucchetti. Os objetivos deste estudo são compreender a contribuição da curricularização da extensão para a indissociabilidade em universidades comunitárias do Vale do Rio do Sinos; apresentar os percursos do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias – FOREXT na efetivação da curricularização da extensão; identificar os modos de implantação da curricularização da extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior no Vale do Rio do Sinos, no contexto no ensino presencial e analisar a relação da curricularização da extensão com a pesquisa através das experiências de acadêmicos e de docentes extensionistas.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em responder perguntas abertas e semi-abertas estruturadas em roteiro de entrevista, que será compartilhado previamente pelo *Google Docs*, no qual você estará relatando suas percepções a respeito da curricularização da extensão, na instituição de ensino superior que está vinculado, e as experiências vivenciadas nesse processo.

Garantiremos o ressarcimento de suas despesas decorrentes de participação na pesquisa, tais como cópias de formulários ou documentos, transporte ou acesso a plataforma para assinatura digital. Os riscos e/ou desconfortos relacionados a sua participação são eventuais angústias em abordar determinadas questões previstas no roteiro da entrevista, ocasionados por desconhecimento ou falta de domínio do assunto abordado, assim como receio em demonstrar alguma fragilidade da atividade desenvolvida, desconforto em expor a instituição de vínculo, relacionados as experiências abordadas nas questões ou outros não previstos. Caso ocorra algum dos riscos e/ou desconfortos, para minimizá-los tomaremos como providências: dispensa em responder a questão causadora do desconforto ou suspensão imediata da entrevista.

O pesquisador responsável e as instituições Universidade Feevale (proponente) e Universidade La Salle (coparticipante) envolvidas nas diferentes fases da pesquisa proporcionarão assistência imediata e integral aos participantes da pesquisa no que se refere às possíveis complicações e danos decorrentes. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste documento, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para: compreensão das estratégias adotadas para integração da extensão ao currículo pelas universidades comunitárias participantes, reflexionando sobre esse processo de modo a contribuir para o processo de implantação. Também trará contribuições ao FOREXT a medida que apresentará um panorama a partir de seus registros da trajetória em relação a curricularização da extensão. Com a ampla socialização dos dados de pesquisa será possível um alcance de alunos e docentes favorecendo o debate sobre a extensão a partir das evidências científicas.

Garantimos o sigilo de seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar o motivo com o(s) pesquisador(es).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado, por meio da plataforma *DocuSign*, permitindo o acesso a você e ao pesquisador. Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico institucional do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome do pesquisador responsável: Luciane Iwanczuk Steigleder
Telefone institucional do pesquisador responsável: 51 997296565
E-mail do pesquisador responsável: luciane.iwanczuk@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: Novo Hamburgo, ____ de _____ de 2020.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Assinatura do participante da pesquisa

APROVADO PELO CEP/FEEVALE – TELEFONE: (51) 3586-8800 Ramal 9000
E-mail: cep@feevale.br

Errata: Em observação ao Parecer Nº 4.307.636 emitido pelo CEP da Sociedade Porvir Científico declara-se que a Universidade La Salle está isenta de responsabilidade sobre os riscos gerados por esta pesquisa.

Leia-se no 4º parágrafo deste TCLE:

O pesquisador responsável e a instituição Universidade Feevale (proponente) envolvida nas diferentes fases da pesquisa proporcionarão assistência imediata e integral aos participantes da pesquisa no que se refere às possíveis complicações e danos decorrentes.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES (Ensino Superior) VIA GOOGLE DOCS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Curricularização da Extensão em Universidades Comunitárias do Vale do Sinos: rumo a efetivação da indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão**”. Esta pesquisa tem por objetivo *compreender a contribuição da curricularização da extensão para a indissociabilidade em universidades comunitárias do Vale do Rio do Sinos* e é uma realização da Universidade Feevale. O seu preenchimento leva em torno de 20 minutos e todas as informações aqui prestadas serão sigilosas. Garantimos o anonimato de todas as informações que você prestar. A sua colaboração é muito importante!

1. As questões abaixo requerem informações do seu perfil:

Universidade:

Curso:

a. Sexo: () Masculino () Feminino () Outro

b. Formação

- () Graduação em
 () Especialização em
 () Mestrado em
 () Doutorado em
 () Pós Doutorado em

c. Tempo de docência

- () até 5 anos () de 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos
 () de 16 a 20 anos () de 21 a 25 anos () mais de 26 anos

d. Tempo de experiência na extensão

- () até 5 anos () de 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos
 () de 16 a 20 anos () de 21 a 25 anos () mais de 26 anos

e. Regime de Trabalho

- () horista () tempo integral

2. Quais as modalidades de atividades de extensão que ocorrem na sua universidade?

- () Programas
 () Projetos
 () Cursos e oficinas
 () Eventos
 () Prestação de serviços
 () Outros:

3. Quais as formas de participação dos acadêmicos em programas e projetos de extensão na sua universidade (escolha múltipla).

- () Voluntariado / Participação não remunerada
 () Participação com subsídio financeiro
 () Participação com bolsa de extensão (abono em mensalidades ou créditos)

- () Participação pela curricularização da extensão
 () Outra(s). Qual(is)?

4. As alternativas abaixo caracterizam distintas concepções de extensão universitária. Escolhe aquela (somente uma) que mais se alinha às práticas de sua instituição:

- () atividades que prestam benefícios à comunidade.
 () atividades de caráter dialógico e transformador, que constituem o processo educativo e permitem a produção e construção de conhecimentos.
 () atividades que socializam e divulgam conhecimentos científicos para comunidades vulneráveis.
 () atividades de formação continuada que complementam o currículo e geram receita institucional.

5. Na **sua concepção** como a Extensão pode ser integrada a matriz curricular?

6. Considerando a resposta a pergunta 5, como a curricularização da extensão articula-se com a pesquisa? A partir da seguinte afirmativa, responda as questões 7, 8 e 9:

“As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (de por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. (Artigo 4º da Resolução MEC Nº. 07/2018)

7. Você conhece a Resolução que estabelece as Diretrizes para Extensão e regimenta a curricularização da extensão?

- () **Sim.** De que forma tomou conhecimento?
 () **Não.**

8. A curricularização da extensão já foi implantada na sua universidade?

- () **Sim.** () **Não.**

Se SIM, quais estratégias adotadas?

- () atribuída a componentes curriculares com carga horária parcial.
 () em determinados componentes curriculares com carga horária total.
 () é cumprida pelo estudante ao longo do curso, perfazendo a carga horária.
 () acontecerá de outra forma. Qual?

Se NÃO, em que fase está o processo?

9. Como se deu ou está ocorrendo o processo de definição da proposta?

10. Você foi envolvido no processo de discussão da proposta?

- () **Sim.** De que forma?
 () **Não.** Justifique.

11. Você participou de alguma formação voltada à extensão?

- () **Sim.** Qual? Quando ocorreu?
 () **Não.**

12. A curricularização da extensão, se propõe a promover “a *interação transformadora entre instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento*” (Artigo 3º da Resolução MEC Nº. 07/2018)

Concordas com esta afirmativa?

- () **Sim.** () **Não.**

Apresenta quais são as vantagens e desvantagens da curricularização da extensão e justifica o seu ponto de vista.

Vantagens:

Desvantagens:

13. Responda conforme a realidade da sua universidade a partir da seguinte afirmativa:

As atividades de extensão ocorrem “por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com ensino e a pesquisa”. (Artigo 3º da Resolução MEC Nº. 07/2018)

Você visualiza a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa?

() **Sim.** De que modo?

() **Não.** Por quê?

14. As atividades de extensão da sua universidade caracterizam-se por:

	Concordo muito	Concordo em parte	Não concordo
Envolver diretamente comunidades externas a instituição de ensino.			
Contar sempre com a participação de estudantes.			
Constituir-se com mais de uma área ou curso.			
Articular ensino/ extensão/pesquisa.			
Produzir mudanças na sociedade.			
Estabelecer diálogo construtivo com todos envolvidos.			

15. Como ocorre a articulação da pesquisa com a extensão nas atividades em que você envolve? **(escolha múltipla).**

- () por meio da produção científica gerada com resultados das intervenções;
- () com ações conjuntas com projetos de pesquisa institucionais;
- () a extensão ocorre como um desdobramento de pesquisas;
- () ocorre pelo envolvimento de alunos da stricto sensu nas atividades;
- () como campo para coleta de dados de pesquisas;
- () por meio da participação de pesquisadores na equipe de trabalho;
- () a extensão revela demandas de pesquisas.

Muito obrigada!

A próxima etapa da sua participação nesta pesquisa é o agendamento da entrevista virtual que ocorrerá via *Google Meet*. Por gentileza sinalize sua disponibilidade pelo e-mail luciane.iwanczuk@gmail.com ou pelo telefone 51 997296565.

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES (Ensino Superior)
ENTREVISTA VIRTUAL VIA GOOGLE MEET**

16. Vamos falar sobre o projeto de extensão ao qual você está vinculado(a)? (objetivos, metodologia, dinâmica de trabalho, processo avaliativo, formas de registro)
17. Vamos conversar sobre a curricularização da extensão (concepção, implementação em curso na sua instituição/curso)?
18. Como a curricularização da extensão poderá contribuir para o atendimento ao preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?

3. Assinala as **atividades** que já realizou no seu curso de graduação:

- Prática profissional curricular
- Programa ou Projeto de extensão
- Projeto de pesquisa
- Programas governamentais - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Programa de Educação Tutorial (PET), Programa de Educação para o Trabalho em Saúde (PET-Saúde), Ciências sem fronteiras.
- Voluntariado
- Cursos de Extensão
- Eventos (congressos, seminários, semanas acadêmicas, palestras, workshops, etc)
- Outro. Qual?

4. Qual é o nome do *programa ou projeto* de extensão que você **participou** e quais o(s) objetivo(s) do referido programa/projeto?

5. Como você caracteriza o seu **vínculo** nesse programa/projeto?

6. Como conheceu o programa ou projeto de extensão no qual participa? (**escolha múltipla**).

- meu coordenador de curso fez o encaminhamento.
- um professor do curso indicou a participação.
- um professor do próprio projeto convidou a participar.
- o professor de uma disciplina solicitou a participação no projeto.
- por meio das atividades de curricularização da extensão.
- por interesse pessoal
- por outro motivo. Qual?

7. **Como ocorre a sua participação** no programa ou projeto de extensão? (**escolha múltipla**).

- participo de atividades de formação;
- participo do planejamento das atividades;
- auxilio o professor na execução das atividades;
- colaboro na produção de materiais didáticos;
- organizo listas de presença para os encontros;
- participo de reuniões;
- realizo produção científica;
- envolvo-me no levantamento de resultados das atividades desenvolvidas;
- proponho e executo intervenções;
- outro:

8. Para você a atuação no programa ou projeto de extensão se relaciona e/ou complementa o que tu aprendes nos componentes curriculares do curso?

Sim. Como se efetiva este retorno para a sala de aula?

Exemplifique tuas principais aprendizagens:

Não faz relação. Por quê?

9. A partir da participação no programa ou projeto de extensão você realizou alguma produção científica?

- () **Sim.** Qual?
- () diário de campo
 - () relatório
 - () relato de experiência
 - () resumo para evento científico
 - () trabalho de conclusão de curso
 - () artigo científico
 - () outro:
- () **Não.** Por quê?

10. Pretende aproveitar as experiências na extensão para realizar, no futuro próximo, alguma produção científica?

- () **Sim.** Qual?
- () **Não.** Por quê?

11. Leia a afirmativa e responda conforme a realidade da universidade que frequenta:

As atividades de extensão ocorrem “por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com ensino e a pesquisa”. (Artigo 3º da Resolução MEC Nº. 07/2018)

Você visualiza a articulação da extensão nos programas e projetos em que participa com a pesquisa?

- () **Sim.** De que modo?
- () **Não.** Por quê?

Quais são as suas sugestões para que aconteça?

12. Nas atividades dos programas e projetos de extensão que **conheço ou já participei** eu percebo...

	Concordo muito	Concordo em parte	Não concordo
Envolvimento direto de comunidades externas a instituição de ensino.			
A participação de estudantes em todas as atividades.			
O envolvimento de mais de uma área ou curso.			
A articulação entre ensino/ extensão/pesquisa.			
Produção de mudanças na sociedade.			
Estabelecimento de diálogo construtivo com todos envolvidos.			

Muito obrigada.

<p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES (Ensino Superior) ENTREVISTA VIRTUAL VIA GOOGLE MEET</p>
--

13. Vamos falar sobre o projeto de extensão ao qual você está vinculado(a)? (objetivos, metodologia, dinâmica de trabalho, processo avaliativo, formas de registro)

14. Vamos conversar sobre a curricularização da extensão (concepção, implementação em curso na sua instituição/curso)?

15. Como a curricularização da extensão poderá contribuir para o atendimento ao preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?

APÊNDICE E – INFORMAÇÕES GERAIS DOS QUESTIONÁRIOS

Tabela E 1 - Perfil de Discentes e Docentes

	Docentes	Discentes
Universidade A	4	4
Universidade B	4	4
Total	8	8
	16	

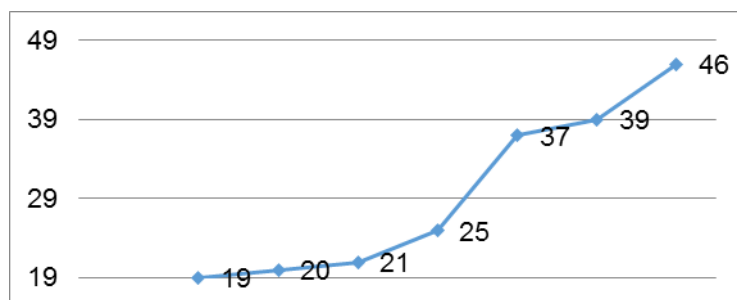
Sexo	Docentes	Discentes
Feminino	4	5
Masculino	4	3
Outro	0	0

Curso de graduação de vínculo	
Docentes	Discentes
Administração	Ciência da Computação
Ciências Contábeis	Ciências Contábeis
Direito	Direito
Fisioterapia	História Licenciatura
Matemática	Pedagogia
Pedagogia	Processos Gerenciais
Psicologia	Psicologia
Sistemas de Informação	Química Bacharel

Semestralidade	Discentes
1º semestre	1
2º semestre	1
3º semestre	2
4º semestre	1
6º semestre	1
8º semestre	1
9º semestre	1

Naturalidade	Discentes
Bahia	1
Canoas	1
Estância Velha	3
Novo Hamburgo	1
São Francisco de Paula	1

Figura E 1 - Faixa Etária dos Discentes



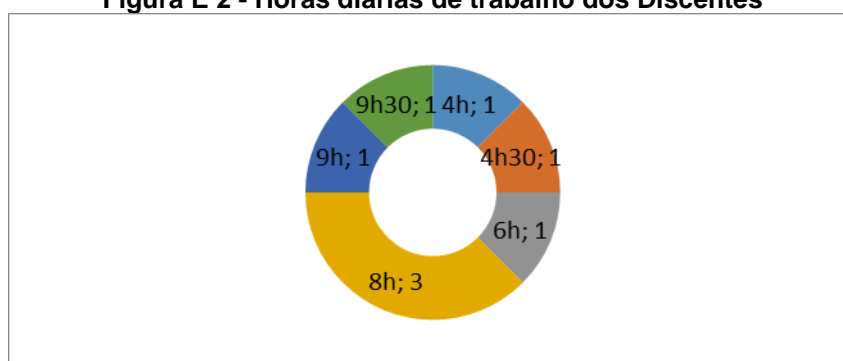
Fonte: elaborado pela autora (2020).

Tabela E 2 - Atividades

Atividades atuais	Discentes
Estudo e trabalho	8
Só estudo	0

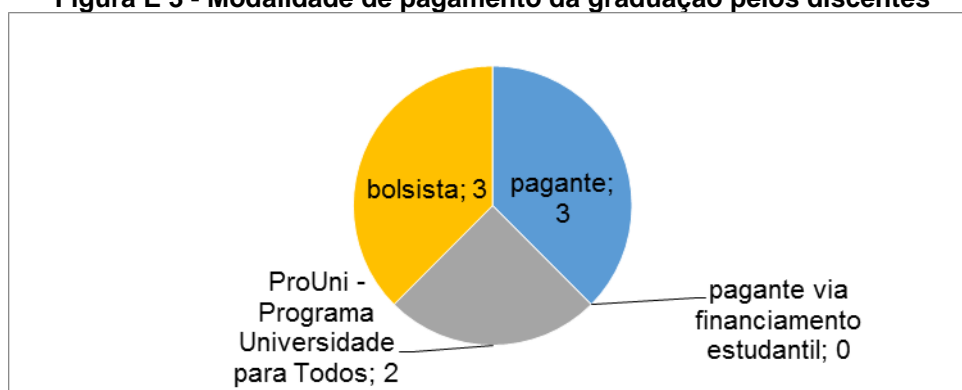
Fonte: elaborado pela autora (2020).

Figura E 2 - Horas diárias de trabalho dos Discentes



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Figura E 3 - Modalidade de pagamento da graduação pelos discentes



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Tabela E 3 - Formação

Formação Máxima	Docentes
Mestrado	4
Doutorado	3
Pós-doutorado	1

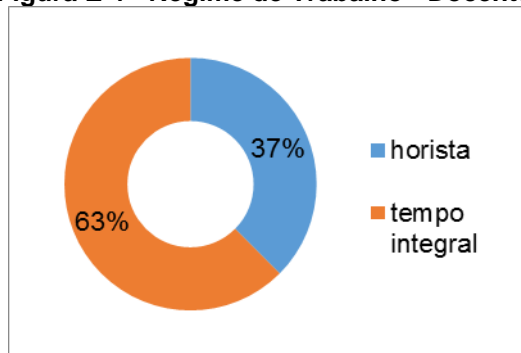
Fonte: elaborado pela autora (2020).

Tabela E 4 - Tempo

Docentes	Tempo de docência	Tempo de experiência na extensão
até 5 anos	0	2
6 a 10 anos	3	2
11 a 15 anos	3	3
de 16 a 20 anos	1	1
21 a 25 anos	1	0
mais de 26 anos	0	0

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Figura E 4 - Regime de Trabalho - Docentes

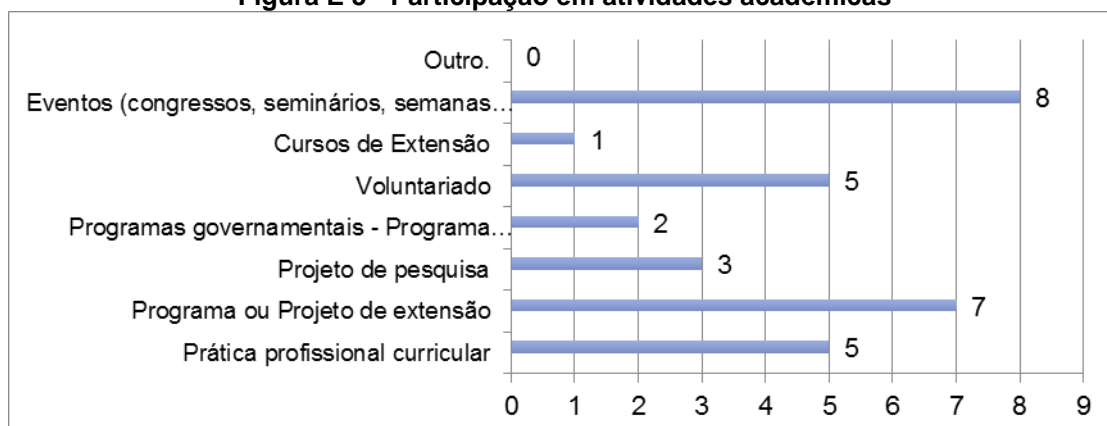


Fonte: elaborado pela autora (2020).

Tabela E 5 - Universidade e Atividades Acadêmicas

Reconhecimento de diferenciais na universidade comunitária	Discentes
Sim	5
Não	1
Sem condições de opinar	2

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Figura E 5 - Participação em atividades acadêmicas

Fonte: elaborado pela autora (2020).

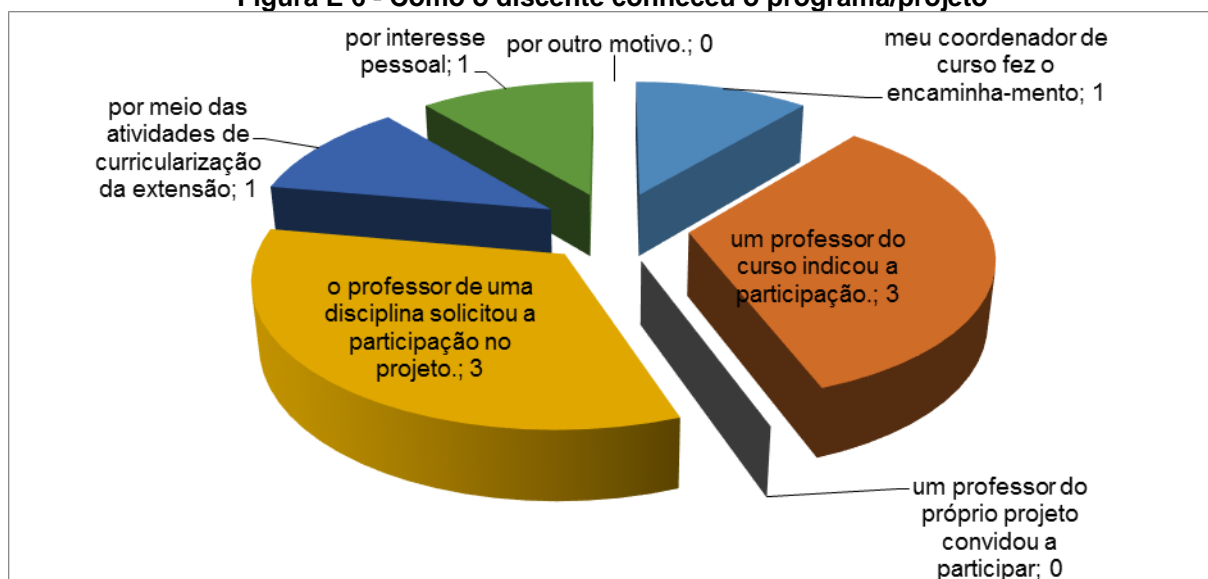
Tabela E 6 - Modalidades de Extensão e Participação	
Modalidades de atividades de extensão	Docentes
Programas	7
Projetos	8
Cursos e oficinas	7
Eventos	7
Prestação de serviços	6
Outros	0

Formas de participação nos programas e projetos de extensão na universidade	Docentes
Voluntariado / Participação não remunerada	8
Participação com subsídio financeiro	2
Participação com bolsa de extensão (abono em mensalidades ou créditos)	6
Participação pela curricularização da extensão	7
Outra(s). Qual(is)?	0

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Tabela E 7 - Programas e Projetos de Extensão		
Área dos programas/projetos de extensão	Público-alvo	Discentes
gestão, contábeis e direito	comunidade e empresas	3
tecnologias da informação	Escolas	2
atuação interdisciplinar	pessoas em situação de rua	1
promoção da saúde	materno-infantil	1
reforço escolar para o ENEM	Escolas	1

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Figura E 6 - Como o discente conheceu o programa/projeto

Fonte: elaborado pela autora (2020).

APÊNDICE F – AGRUPAMENTOS QUESTÕES DESCRITIVAS

A. AGRUPAMENTO MODELO DE CURRICULARIZAÇÃO

Os docentes foram questionados sobre a forma como a extensão poderia ser integrada à matriz curricular na concepção pessoal (questão 5), sendo que a resposta era subjetiva nessa questão. As respostas foram agrupadas em dois blocos, conforme abaixo:

1) aqueles que reproduziram o modelo adotado institucionalmente: “[...] conhecer os objetivos/atividades propostas pelos programas e projetos de extensão que já existem na Universidade; Desenvolvimento de projetos de curricularização; Cursos, eventos e prestação de serviços podem ser propostos para a comunidade, a partir dos conteúdos programáticos de componentes curriculares” (DoA2); “Através da inserção na comunidade, como espaço de aprendizagem, diagnóstico comunitário e ações voltadas a esse diagnóstico” (DoA3); “Como Projeto Integrador, com carga horária obrigatória, como complemento às horas de atividade complementar” (DoB1); “Conforme componente curricular dedicado integralmente às atividades de extensão como um projeto ou parcialmente em disciplinas nas quais prevejam ações de intervenção com horas dedicadas à extensão” (DoB2); “Através de projetos” (DoB3); E “ofertando disciplinas que possuem uma parte da sua carga horária voltada à extensão e disciplinas específicas de projeto com 100% da sua carga horária voltada à extensão” (DoB4).

2) aqueles apresentaram elementos diferenciados: “através de disciplinas específicas e de longa duração, onde os alunos atuassem em projetos e atividades para além da semestralidade” (DoA1); “(1) verificar quais projetos de extensão já em desenvolvimento podem atender essa adequação; (2) estabelecer novos projetos de extensão interdisciplinares que comportem a adequação com diversos componentes curriculares de cursos diferentes. [...] entendo que a extensão deveria ser integrada na matriz curricular como um componente facultativo (voluntário)” (DoA4).

B. AGRUPAMENTO PROPOSTA INSTITUCIONAL

No que concerne a definição da proposta institucional, a questão 9 reportava a como ocorreu o processo e os docentes responderam de forma subjetiva. As respostas foram agrupadas:

1) referem a discussão no NDE: discutimos e definimos no NDE diretrizes de curricularização da extensão, para os cursos” (DoA2); “foi objeto de discussão no NDE do curso e no Colegiado do curso, quando da alteração curricular” (DoA4);

2) remetem ao currículo: “a partir da construção de novos currículos dos cursos de graduação. Foram realizadas formações e muitas reuniões para discussão e construção” (DoA3); “Implantamos a extensão via revisão e reformulação do PPC dos cursos” (DoB1);

3) mencionam definição institucional, com participação dos docentes: “Não participei do processo de planejamento da implantação propriamente dita, mas existe uma equipe responsável que vem atuando nesta proposta [...] os alunos são distribuídos nos projetos existentes e realizado observações das práticas dos projetos” (DoA1); “Alinhamento institucional a partir do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e orientado pela Pró-reitoria de Graduação e Pró-reitoria de Extensão” (DoB2); “Junto à Diretoria de Graduação, Pró-reitoria de Graduação, Assessoria Pedagógica e coordenadores de curso foi alinhada proposta de curricularização da extensão nos cursos de graduação, envolvendo a participação ativa de todos os representantes envolvidos” (DoB4).

C. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Na questão 12, foi solicitada a apresentação de vantagens e desvantagens em relação à curricularização, cujas respostas foram agrupadas por temáticas correlacionadas.

Vantagens:

1) relacionadas às práticas e vivências que se aliam à teoria: “Práticas interventivas e diagnósticas para além da teoria” (DoA1); “[...] aproximar os estudos acadêmicos a problemas concretos, promovendo a aplicação da teoria na prática e evitando um distanciamento entre a academia e os problemas reais” (DoA4) “Aluno e professor trabalhar em prol da aplicação de conhecimentos acadêmicos adquiridos durante sua formação, para o bem da comunidade” (DoA2); “Inserção do acadêmico na realidade, aprendizado a partir da prática e ações de melhoria na comunidade” (DoA3); “oportunidade de vivenciar na prática a teoria vista durante o curso. “[...] oportunidade ao estudante de se envolver ativamente na resolução de problemas sociais, bem como conhecer diferentes setores que estarão relacionados à sua futura atuação profissional (DoB4).

2) relacionadas ao retorno à sociedade e a transformação social: “Aproximação dos alunos com as demandas sociais” e “Ampliação da atuação universitária no campo social” (DoA1); “Envolvimento da comunidade no processo de formação acadêmica” (Docente – A2); “Colabora com o controle social” (DoA3); “[...] ampliar o atendimento à comunidade, aumentando o impacto e transformação social na comunidade na qual a instituição de ensino está inserida” (DoA4); “Reforçar a missão institucional com os compromissos assumidos com o Ministério da Educação, proporcionar maior comprometimento institucional com seu entorno” (DoB2); “benefício com a sociedade. projetos para atender a comunidade” (DoB3); “[...] é uma via de mão dupla, onde, além de oportunizar a aprendizagem dos acadêmicos de maneira imersiva, também gera conhecimentos e soluções aos setores sociais envolvidos” (DoB4).

3) relacionadas à articulação ensino, pesquisa e extensão: “Integração entre projetos de extensão e sala de aula” (DoA1); “Integração ensino, pesquisa, extensão” (DoA2); “Os dispositivos que definem a curricularização da extensão encontram-se em muitas instituições práticas que antes estavam isoladas e que agora conseguem sistematizar para a indissociabilidade da extensão ao ensino e à pesquisa” (DoB2);

4) relacionadas à potencialização da extensão: “Popularização da extensão” (DoA1); “a inserção e participação de um maior número de estudantes, podendo assim ampliar sua atuação” (DoA4).

5) relacionadas à formação integral dos estudantes: “Contribui para a formação mais humanista e integral” (DoA3); “[...] permitir que o estudante viva uma experiência social transformadora, a qual, em alguns casos, despertará seu interesse pelas demandas sociais” (DoA4); “Desenvolver nos alunos o conhecimento específico para resolução de situação-problema, tomada de decisão, autonomia, responsabilidade social e comprometimento, cooperação, liderança e pensamento crítico” (DoB1); “[...] ampliar as possibilidades de aprendizado e compromisso de cidadania aos seus estudantes (DoB2).

Desvantagens:

1) relacionadas às questões estruturais: “Pouco tempo para desenvolvimento das atividades pelos alunos” (DoA1); “Extensão pode ser vista como mais uma tarefa a ser feito” (DoA1); “[...] a necessidade de termos recursos humanos e materiais sempre disponíveis para que possamos fazer com que o processo aconteça e possa ser acompanhado, validado, replanejado, como um ciclo de melhoria contínua” (DoA1); “a formação profissional ainda é muito técnica, e o corpo docente na maioria das vezes tem dificuldade de se inserir nesse processo. Ainda mais quando isso substitui a carga horária das disciplinas específicas” (DoA3); “encontrar locais suficientes para realização das práticas em todas as áreas do conhecimento envolvidas” (DoB4).

2) relacionadas ao formato de integração curricular: “a obrigatoriedade da participação nas atividades de extensão torna-se uma limitação à autonomia do estudante, na contramão dos currículos mais modernos de cursos de graduação que priorizam uma flexibilização de sua estrutura” (DoA4); “Haverá, ainda, a possibilidade de inserção na extensão de diversos estudantes que não estão, de fato, interessados na prática extensionista, o que poderá comprometer o envolvimento, engajamento e bom desenvolvimento das atividades, inclusive fragilizando o grupo de estudantes que, por perfil ou interesse pessoal, estaria vinculado à extensão” (DoA4); “O percentual de curricularização é o mesmo para todas as áreas e cursos, o que pode desfavorecer uma estratégia associada às características destas áreas quando a instituição adota um padrão e não possibilita uma adequação, mas a impõe”. (DoB2)

3) relacionadas aos impactos na sociedade: “Comunidades e projetos vistos apenas como “laboratório” de práticas acadêmicas; Prejuízos na vinculação com os beneficiados dos projetos” (DoA1); “Talvez se o processo não for bem conduzido os resultados podem não ser satisfatórios” (DoA1); “É um processo dinâmico e que tem que se ajustar ao momento econômico, político, de saúde pública e de mudanças sociais da comunidade” (DoA1); “o alinhamento da expectativa, tendo em vista que esta não é uma atividade profissional e sim acadêmica, com estudantes que estão em fase de formação” (DoB4).

APÊNDICE G – ANÁLISE DE CONTEÚDO: DEMONSTRAÇÃO DE UNIDADES DE REGISTRO POR ENTREVISTA

	Contribuição da curricularização para indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	Implantação da curricularização da extensão	Relação da pesquisa com a curricularização da extensão	Totais
Di_A1	1	6	3	10
Di_A2	0	3	2	5
Di_A3	0	1	1	2
Di_A4	0	1	1	2
Di_B1	0	1	2	3
Di_B2	0	2	2	4
Di_B3	1	4	1	6
Di_B4	0	3	4	7
Totais	2	21	16	39

	Contribuição da curricularização para indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	Implantação da curricularização da extensão	Relação da pesquisa com a curricularização da extensão	Totais
Do_A1	2	5	1	8
Do_A2	3	7	2	12
Do_A3	1	3	1	5
Do_A4	3	3	2	8
Do_B1	2	6	4	12
Do_B2	4	6	0	10
Do_B3	4	5	2	11
Do_B4	2	7	3	12
Totais	21	42	15	78