



Andréa Kochhann

EPISTEMOLOGIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

constructos
iniciais





CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Antonio Almeida (in memoriam)

Coordenação da Editora Kelps

Waldeci Barros

Leandro Almeida

Conselho Editorial

Prof. Dr. Angel Marcos Dios (Universidad Salamanca – Espanha)

Prof. Dr. Antonio Donizeti Cruz (UNIOESTE, PR)

Profa. Dra. Bertha Roja Lopez (Universidade Nacional do Peru)

Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)

Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)

Profa. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)

Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA)

Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPE)

Profa. Dra. Ivonete Coutinho (Universidade Federal do Pará)

Profa. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)

Profa. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás)

Profa. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão (Universidade Fernando Pessoa. PT)

Profa. Dra. Simone Gorete Machado (USP)

Andréa Kochhann

**EPISTEMOLOGIA DA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**
constructos iniciais

Goiânia – GO
Kelps, 2021

Copyright © 2021 by Andréa Kochhann

EDITORA KELPS

Rua 19 nº 100 – St. Marechal Rondon

CEP 74.560-460 – Goiânia-GO

Fone: (62) 3211-1616

E-mail: kelps@kelps.com.br

homepage: www.kelps.com.br

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Victor Marques

CIP – Brasil – Catalogação na Fonte

Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região)3294

K76 Kochhann, Andréa.

Epistemologia da extensão universitária: constructos
iniciais./ Andréa Kochhann. – Goiânia: Kelps, 2021.

138 p.

ISBN: 978-65-84533-47-9

ISBN: 978-65-84533-48-6

1. Produção Acadêmica. 2. Universidade. 3. Extensão.
4. Ensino Superior. I. Título.

CDU: 378

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de
qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização
prévia e por escrito da autora. A violação dos Direitos
Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo
184 do Código Penal.

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

2021



Teorizar sim, mas simultânea a uma prática de contribuição transformadora. Agir sim, com teorização concomitante. Enfim, desenvolver uma ação, num movimento de permanente reflexão e simultaneamente oxigenante da própria ação.

(REIS, 1996, p. 44).

SUMÁRIO

- 7 **PREFÁCIO**

- 11 **APRESENTAÇÃO**

- 15 **A UNIVERSIDADE NO BRASIL:**
 construção histórica e epistemológica

- 39 **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:**
 historicidade e legalidade

- 75 **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:**
 concepções e sentidos epistemológicos

- 107 **A PRÁTICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:**
 diálogos epistemológicos

- 122 **CONSIDERAÇÕES**

- 126 **REFERÊNCIAS**



PREFÁCIO

O trabalho da autora é primoroso em abordar a história da Universidade no Mundo, na América e no Brasil. Evidencia como a Universidade tem um caráter de ensino (processo formativo), dentro da perspectiva da universidade napoleônico francesa, de pesquisa (produção de conhecimento), na perspectiva da universidade alemã de Humboldt, e de extensão, na perspectiva da universidade inglesa e americana.

As Universidades desde o seu início, e aí vale para a Universidade de Bolonha (considerada a primeira do mundo), Itália, no século XI (fundada em 1088, tendo portanto 933 anos em 2020), as primeiras universidades latino-americanas do século XVI: São Domingos (1538); San Marcos (1551) no Peru; México (1553); Bogotá (1662); Cuzco (1692); Havana (1728); Santiago (1738) e nossas brasileiras, consideradas primeiras universidades: Escola Universitária Livre de Manaus (1909), depois, Universidade de Manaus (1910); Universidade Popular Livre de São Paulo (1911); Universidade Federal do Paraná (1912), e chegando até as atuais, sempre estiveram atentas quanto a comunidade e a sociedade à sua volta.

Primeiro, pela formação de pessoas de nível superior e segundo, pela disseminação de conhecimentos (cursos, minicursos, seminários, palestras, conferências, mesas redondas, oficinas, entre outras); difusão de bens culturais (apresentação de peças teatrais, orquestras, corais, grupos folclóricos, filmes, entre outros) e assistência técnica (prestação de serviços) aos setores: primário (pequenos, grandes e médios produtores rurais); secundário (pequenos, médios e grandes

empreendedores industriais). e terciário (saúde, educação, segurança, transporte, administração, entre outras). Entretanto, a relação Universidade e Comunidade- População, não guardava e ainda não guarda, predominantemente, uma relação orgânica-processual: ensino-pesquisa e as necessidades/demandas da comunidade/população, sobretudo, com a mais excluída dos bens afetivo-amorosos, sociais, culturais, políticos, epistemológicos e econômicos.

O que predominava e ainda predomina, é uma extensão compreendida como mera difusão de conhecimentos, disseminação de cultura e prestação de serviços, que não é expressão de uma dialogia e resultante dialética entre as necessidades de formação da/o profissional e de uma produção de saber, que também e simultaneamente esteja conquistando a melhoria da condição geral de vida de toda comunidade/ população, particularmente, dos mais pobres e miseráveis. Se na primeira, a autora denomina de orgânica-processual, na segunda, ela nomina de extensão eventista-inorgânica

Na extensão, indissociável do ensino e da pesquisa, ou seja, a extensão orgânica-processual há uma relação dialógica dialética, simultaneamente, transformativa-transformadora/emancipadora/emancipante, da universidade e da comunidade-população (sociedade civil e política), em que está inserida a Universidade.

No caso brasileiro, esta indissociabilidade está consagrada no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988: quando estabelece que: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão.”, mas, que já vinha sendo indicada, desde o Estatuto das Universidades Brasileiras, conforme decreto 19.851 de 11 de abril de 1931.

A autora, a partir da redemocratização do Brasil (1985), traz magnificamente fundamentado, os desdobramentos histórico-legais normativos, filosóficos, curriculares, pedagógicos, da proposta da indissociabilidade ensino pesquisa, extensão, e seus resultados, em inúmeras iniciativas: encontros, estudos, pesquisas, seminários, colóquios, artigos, fóruns de pró-reitores de extensão das universidades públicas, documentos das organizações populares e sociais de excluídas e excluídos no e do Brasil.

Em seu irrepreensível discurso sobre extensão universitária no Brasil, a autora vai mostrando como de uma posição predominante e quase exclusiva de ser uma Universidade Eventista-Inorgânica, ou seja, voltada apenas para a formação profissional do estudante, detendo e produzindo saber isolada da sociedade civil e política e julgando já satisfatório, esse disseminar conhecimentos (cursos, seminários, palestras, conferências, mesas redondas, oficinas, palestras, entre outros) e prestar serviços (assistência técnica, jurídica, educacional, saúde, segurança, administrativa entre outros), a Universidade Brasileira vem rupturando com a Extensão Eventista-Inorgânica, dando saltos de qualidade e no processo histórico se configurando, como Universidade Orgânica Processual, ou seja, formando profissionalmente a/o estudante, produzindo um saber que é simultaneamente uma inserção reciprocamente transformadora-transformante da universidade, à medida que contribui com a conquista e melhoria das condições de vida da sociedade civil-política, particularmente, da parcela mais excluída da distribuição da riqueza produzida na sociedade brasileira.

Neste sentido, as mais excluídas e os mais excluídos produzem o saber, o conhecimento/saber com a Universidade, numa parceria e cumplicidade participante-participativa de estudantes/professoras/es/gestoras/es da Universidade. Nesta perspectiva, a Universidade cumpre o seu compromisso social, por ser pública (mantida com recursos públicos alocados diretamente no orçamento da universidade) ou privada (mantida com recursos públicos, via Fies, Prouni, ou outros mecanismos públicos de financiamento da universidade privada).

Esta indissociabilidade Comunidade-População/Universidade é mutuamente transformadora, através da organização e funcionamento dos currículos, planos de curso, planos de disciplinas e planos de aulas da universidade. Em suma, a autora afirma ainda que, no caso da Universidade Orgânico-Processual, esta e a Sociedade Civil-Política, são um “Locus” Dialógico-Dialético de Processo Formativo (Ensino), Produção de Saberes/Conhecimentos (Pesquisa) Transformadores-Transformantes e Oxigenantes-Oxigenadores Recíprocos (Extensão).

A autora, por último assinala, que a Universidade Orgânica Processual, como tal, Indissociável no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, faz emergir a Constituição de Sujeitos Amorosos, Políticos e

Epistemológicos, que sinalizam um Brasil e uma Humanidade, em que os valores do Trabalho conquistam a hegemonia sobre os Valores do Capital e tenhamos uma civilização planetária-cósmica fundada no AMOR. Ao finalizar este prefácio, convido a todas e a todos, a mergulharem e dialogarem com a autora nas próximas páginas, num exercício profundamente prazeroso de emancipação-libertação afetivo-amorosa-política-epistemológica: individual e institucional-coletiva.

Professor Dr. Renato Hilário dos Reis

Genpex: Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico Culturais/Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.



APRESENTAÇÃO

Ao se enveredar pela realização de uma pesquisa científica, é preciso assumir o compromisso social da produção científica, no caso, do campo educacional. A pesquisa se inicia no momento em que o pesquisador é tomado por angústias sociais e se coloca a serviço da comunidade. Tanto o pesquisador quanto o objeto pesquisado estão inseridos em um contexto e carregado de subjetividade, exceto alguns objetos, principalmente, das ciências duras. Para a efetivação da pesquisa, é importante o processo de objetivação enquanto um esforço racional para a análise objetiva/subjetiva do objeto. Isso demanda esforço racional, emocional e físico. Como já dizia Marx, lembrado por Althusser (1979, p. 7), “Não existe estrada real para a ciência e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que não temem enfrentar a canseira para galgá-los por veredas escarpadas.”

Ao longo de nossa jornada, na pesquisa científica, nos atemos a objetos no tocante a formação docente. A formação docente é relevante e, apesar de ser ampla e muito estudada, é complexa e em constante movimento, caracterizando-se como um objeto de múltiplas determinações. A nossa pesquisa de doutoramento se configurou um trabalho com o objeto formação docente, considerando apenas a formação do pedagogo, estando, assim, delimitado. Este objeto, que também é amplo, teve seu recorte de investigação na extensão universitária. A pesquisa de doutoramento nos possibilitou organizar essas linhas que configuram este livro e projetar novas linhas para os próximos livros.

Parece clara e justificada a existência de ações extensionistas por parte das universidades, aliando contribuição na formação profissional com maior entendimento da sociedade e, ainda, aproximando os saberes acadêmicos das comunidades atendidas. No entanto, no doutoramento discutimos uma controvérsia da formação docente e a relação com as contribuições e limites da extensão como espaço formativo para a licenciatura, mais especificamente para a Pedagogia. Mas, as descobertas e as novas inquietações nos moveram a organizar este livro como síntese de uma parte da nossa tese, expandindo as considerações para a formação acadêmica e não somente a formação docente/pedagogo.

A extensão universitária é considerada como uma das funções das Instituições de Ensino Superior, relacionada à sua prática indissociável com o ensino e a pesquisa. Apesar de ser vista como uma dimensão de menor expressão dentro das universidades, ou da visão simplista da função de retorno à comunidade não acadêmica na forma de oferta de programas e projetos, a extensão universitária vem sendo realizada, principalmente nas instituições públicas, e carece de estudos que relacionem essa dimensão ao tripé e à formação acadêmica.

Parte-se do pressuposto de que a extensão universitária precisa ser compreendida enquanto princípio educativo, pois o trabalho educativo ou pedagógico precisa ocorrer nas atividades dos projetos de extensão, caso contrário se configura apenas como prestação de serviço ou assistencialismo. A extensão como princípio educativo está prevista no Fórum dos Pró-Reitores das Universidades Públicas do Brasil – FORPROEX (2012) – quando a anunciam como processo acadêmico que tem relação direta com a transformação social.

A extensão entendida como trabalho é exercida coletivamente por sujeitos vinculados à universidade e à comunidade, num processo de conhecimento e ação sobre a realidade objetiva que demanda de uma organicidade processual e temporal. Nessa perspectiva, é possível um processo educativo, científico, técnico e cultural que se articule com o ensino e a pesquisa em forma indissociável no contexto das relações dinâmicas e transformadoras entre universidade e sociedade, pelo trabalho como princípio educativo. Pensando a extensão universitária nessa configuração no processo formativo e considerando a

totalidade, a contradição e as mediações, os acadêmicos podem vir a ter uma formação omnilateral e emancipada.

Entendemos que a extensão universitária no processo formativo pode vir a ser para a manutenção ou emancipação das relações sociais, tornando-se, a nosso ver, um importante elemento de análise. Com esse pano de fundo apresentamos que para avançar na discussão sobre a epistemologia da extensão universitária é necessário discutir concepção. Defendemos que é importante que a concepção ou compreensão do conceito de extensão universitária seja similar entre seus pares, sejam docentes, acadêmicos, técnicos administrativos, gestores da instituição ou sociedade e, por isso, a importância do processo formativo, do acompanhamento e da avaliação. Por esse motivo lançamos o questionamento para nortear o desenho deste livro – “Qual a concepção da extensão universitária no processo formativo?”

Toda nossa pesquisa nos leva a afirmar que a extensão universitária no processo formativo deve ser de concepção acadêmica, pelo processo de atividades que primam pela omnilateralidade, ciência, aprendizagem, dialética, laboratório, vivência, transformação, unidade, política, humanização, produção científica, curricularização, de forma processual pela constância temporal, organicidade, interdisciplinaridade, bilateralidade, indissociabilidade, financiamento, avaliação e acompanhamento. Destarte, a extensão universitária pode ser efetivada pela concepção acadêmica, com uma construção processual e orgânica, em que os envolvidos tenham a assunção do processo, principalmente do financiamento, considerando o currículo contra-hegemônico que alicerça suas atividades.

No desenho ou redesenho das linhas para compor este singelo livro, reflexo de nossa tese e dos longos anos envolvidos com a extensão, a pesquisa, o ensino, a gestão e a produção de conhecimentos, partimos do diálogo sobre a historicidade da universidade no Brasil influenciada pela universidade europeia, bem como a historicidade e legalidade da extensão universitária no Brasil, enquanto elementos importantes para compreendermos as concepções e os sentidos epistemológicos da extensão universitária que influenciam na construção do processo formativo, alicerçados por uma pedagogia contra-hegemônica.

Convidamos os gestores, docentes, acadêmicos, técnicos e comunidade em geral a se deleitarem nas linhas que se seguem no sentido de um mergulho no universo da epistemologia da extensão universitária que defendemos. Destarte, apresentamos que como constructos iniciais da epistemologia da extensão universitária é preciso compreender a concepção acadêmica, processual e orgânica.

Andréa Kochhann



A UNIVERSIDADE NO BRASIL: construção histórica e epistemológica

Analisar a formação acadêmica sugere compreender a universidade que forma esse acadêmico, sendo que tal instituição está inserida em um contexto histórico, contraditório em si e sua configuração. Não podemos olhar o imediato e julgar com base na realidade aparente. A historicidade e as mediações são importantes para compreender a totalidade, bem como analisar a realidade buscando sua essência. São muitos elementos contraditórios e dialéticos de ordem política, econômica, social, cultural e ideológica que influenciam a constituição de uma determinada realidade aparente. Pensando nessas questões, é que organizamos esse capítulo estruturado em dois momentos. O primeiro sintetiza a universidade no mundo e o segundo discute a universidade no Brasil, em três fases distintas. Para tal discussão, embasamo-nos principalmente em Cunha (1980, 1989, 1988), Fávero (1977, 1996, 1999, 2006) e Sousa (2000).

Tratar a concepção, sentido e construção da universidade perpassa por uma retomada histórica no século XII, na Europa Ocidental, cujo período tem a religiosidade católica como marca. Nesse contexto da Idade Média, surge a universidade como um espaço de discussão religiosa, no campo teológico, sendo que, para Sousa (2000, p. 13), “As universidades tiveram um importante papel na consolidação do cristianismo, na medida em que participam da formação do corpo eclesialístico do qual a igreja necessitava.”. Salienta-se que o período medieval – quase mil anos (476 a 1453) – foi dominado pelas explicações

religiosas dos fenômenos, explicações essas que dominavam também a política e a economia por ser uma característica filosófica da constituição da universidade. Nesse período, a extensão universitária já existia e cumpria com seu papel social de ajudar os mais carentes por meio da religiosidade.

Seguindo uma lógica temporal, no final do período medieval, as explicações religiosas passam a ser questionadas, sendo apresentadas explicações humanistas que marcam um período de grandes mudanças e, quiçá, do rompimento do *status quo* da religiosidade para a ciência, o que significou mudanças sociais. No campo político, a nobreza e o clero do feudalismo vão perdendo poder para a centralização desse poder nas mãos dos reis pelo Absolutismo. Na economia, a produção dos feudos de característica rural-agrária vai perdendo força mediante o nascimento das cidades e do comércio, bem como das navegações. Na esfera religiosa, as explicações que a Igreja Católica apresentava para as questões sociais vão sendo questionadas pelos próprios membros da igreja com o movimento da reforma protestante.

A partir de todas essas mudanças, o mundo moderno se inicia e apresenta o humanismo como o pensamento pedagógico que passa a influenciar todos os campos. Para o nosso objeto, esse cenário apresenta a saída da universidade dos mosteiros e concepção religiosa para a sociedade com a concepção filosófica, sendo que a extensão universitária sofrerá influências dessa mudança conceitual.

Destarte, o período do século XV e XVII foi o período de estabelecimento das universidades, com características peculiares bem diferentes do período medieval. Em detrimento do pensamento religioso, com base na fé, da primazia da igreja católica e da teologia, o predomínio passou a ser da concepção humanista, com base na razão, na racionalidade científica, no antropocentrismo. O humanismo de fato predominou nesses séculos e foi crescendo cada vez mais.

Foi com a Revolução Industrial, em 1760, na Inglaterra, que a sociedade começa a mudar e as demandas sociais passam a ser outras perante a universidade. Segundo Sousa (2000, p. 14), “a universidade inglesa viu-se obrigada a responder às demandas sociais e diversificar suas atividades, não ficando limitada à função única de formação das elites, mas assumindo também a preparação técnica que o novo modo

de produção exigia.”. Portanto, a concepção de atividade de extensão pode ser aliada à influência inglesa.

As universidades francesas seguiram, principalmente, o pensamento do positivista francês Comte que “pretendia unificar os conhecimentos do mundo ‘humano’ ao ‘natural’ pela aplicação àquele da metodologia que as ciências naturais teriam desenvolvido: um método ‘positivo’ em oposição ao método ‘metafísico’.” (CUNHA, 1980, p. 87). Essas universidades eram mantidas e dirigidas pelo Estado Napoleônico, mostravam que a política e a universidade se uniam de forma indissociada, em que a universidade era mais vinculada à formação profissional, visando responder aos problemas sociais, econômicos e políticos (SOUSA, 2000).

O modelo francês de universidade se voltava para uma formação especializada e de caráter profissionalizante, pois se caracterizava por ofertar escolas isoladas profissionalizantes com dissociação com o ensino e a pesquisa. Essa concepção de universidade, enquanto escolas superiores isoladas e voltadas para o ensino profissionalizante, perduraram por mais de cem anos após a Revolução Francesa. As universidades francesas influenciam a constituição das faculdades brasileiras^[1]. Isso significava que as faculdades tinham o compromisso com o ensino e que, portanto, a concepção de atividade de ensino pode ser aliada à influência francesa.

A pesquisa como princípio da universidade, inclusive com vinculação ao ensino e a extensão, data de 1810, com a criação da Universidade de Berlim, seguindo o pensamento de Humboldt, que apresentava a defesa de uma formação geral e não só para o trabalho (SOUSA, 2000). A universidade alemã enfatizava a formação geral, científica e também humanista e não a profissionalizante. A formação era polivalente, transitava pelas várias áreas do conhecimento e todo conhecimento deveria ser experimentado. Apesar da universidade alemã ser mantida pelo Estado, mantinha-se uma neutralidade em relação as questões políticas e se voltava às questões acadêmicas. Portanto, a concepção de atividade de pesquisa pode ser aliada à influência alemã.

1 No século XIX, no Brasil, existiam apenas faculdades. A partir do século XX surgem as universidades. As faculdades se constituem por oferecerem o ensino, enquanto as universidades se constituem pela pesquisa que se alia ao ensino e à extensão.

As universidades americanas sofrem influência das universidades francesa (ensino), alemã (pesquisa) e inglesa (extensão).

A universidade Norte-Americana vai copiar modelos de atividades de pesquisa da Universidade Alemã e vai se inspirar na Universidade Inglesa, copiando dela a idéia de extensão rural e urbana. Já as Universidades Latino-Americanas seguirão o modelo francês, apesar de esvaziado do seu conteúdo político de unificação cultural, servindo como instrumento de solidificação da ordem vigente e não como agente de transformação. (SOUSA, 2000, p. 14)

É importante salientar que entre as universidades dos Estados Unidos a concepção de universidade norte-americana do século XX passou a se destacar, inclusive no cenário europeu, pois unia as questões do ensino, com a pesquisa e a extensão, mas não pela indissociabilidade e formação humana, mas pelo seu modelo técnico, aplicado e prático e em atendimento ao capital, pois visava atender a formação de mão de obra, a profissionalização e a prestação de serviços.

Algumas universidades latinas foram inicialmente influenciadas pelo modelo francês, como a Argentina, por exemplo. Contudo, no ano de 1918, em Córdoba, surge uma manifestação dos estudantes reivindicando maior envolvimento da universidade com as questões sociais e não meramente com o ensino, destacando a importância das atividades de extensão. O Movimento de Córdoba foi de fato os primórdios da extensão universitária na América Latina.

O que aconteceu em Córdoba, na Argentina, em 21 de junho de 1918, tem apontado os primórdios da extensão universitária na América Latina. Foi o dia em que os estudantes da Universidade de Córdoba trouxeram a público o manifesto que reivindicava a abertura e a atenção da academia para as questões sociais. (SANTOS E DEUS, 2014, p. 7)

As universidades brasileiras sofreram influência das academias europeias e norte-americanas, assim como das latino-americanas. As que se iniciaram no Brasil datam do período republicano, mas precisam ser compreendidas no movimento dialético e contraditório da

historicidade do processo constitutivo, que data anteriormente à República e às raízes do que podemos chamar de universidade, que eram as faculdades.

Tratar da origem e do desenvolvimento das universidades brasileiras, no século XX, perpassa pela compreensão do processo educacional brasileiro, influenciado pelo seu processo histórico, político, econômico e religioso, podendo ser periodizado em Colônia, Império e República. Assim, o movimento conhecido por descobrimento do Brasil abre o processo histórico com o período chamado Brasil Colônia, que perdura de 1500 até 1822, quando se inicia o período Brasil Império, de 1822 até 1889 e, logo após, tem início o Brasil República, se foi constituído por cinco repúblicas: Primeira República ou República Coronelista, de 1889 a 1930; Segunda República ou Era Vargas, de 1930 a 1945; Terceira República ou Populismo, de 1945 a 1964; Quarta República ou Militarismo, de 1964 a 1985; e Quinta República ou Nova Democracia, de 1985 aos dias atuais.

Cunha (1980, 1989, 1988) destaca que a historicidade da expansão do Ensino Superior no Brasil se divide em três fases que se vinculam à historicidade da política brasileira, que são: 1. Universidade Temporã; 2. Universidade Crítica; e 3. Universidade Reformada. Independente da fase, é grande a influência estrangeira, seja europeia ou americana, bem como o monopólio do capital. De fato, o Brasil não constituiu uma universidade própria, mas por influência estrangeira e, principalmente, sem considerar a formação humana apenas em atendimento ao capital.

As discussões de Cunha (1980) apresentam que a primeira fase, por ele intitulada de Universidade Temporã vai do período histórico da Colônia à Era Vargas (1500-1945) que, por incentivo de Portugal, praticamente não expandiu o Ensino Superior, apesar de começar a dar sinais na década de 1930, com influências das universidades alemã e francesa. O autor apresenta que a educação do Brasil Colônia foi influenciada pela Companhia de Jesus que veio ao Brasil a mando da coroa portuguesa, com a finalidade de catequizar os índios para aumentar o número de seguidores da igreja católica que estava enfraquecida devido à Reforma Religiosa ou Protestante, ocorrida no início da Idade Moderna, na Europa. Com esse movimento, a educação

brasileira, após ser invadida e dominada pelos portugueses, passa a seguir os moldes dos jesuítas. Para Cunha (1980) e Sousa (2000), o Ensino Superior no Brasil tem suas raízes nos cursos de artes e teologia do Colégio dos Jesuítas na Bahia, desde 1572, perdurando até 1808, quando a sede do reino português foi transferida para a cidade do Rio de Janeiro.

Fávero (1977) apresenta que os jesuítas tentaram criar um Sistema Nacional de Educação a partir da Companhia de Jesus, implementando a *Ratio Studiorum*. A Companhia de Jesus seguia os moldes de ensino tradicional e de nível elementar, pois os interessados em estudos superiores deveriam ingressar na Universidade de Coimbra. Isso denota que no Brasil não havia universidade e que apenas os filhos da elite seguiriam seus estudos. O ensino jesuítico tinha o objetivo de difundir a fé católica e manter o domínio português na Colônia. Conforme Saviani (2008c), ficou evidente que o ensino jesuítico, ao longo de 210 anos, atendeu aos interesses da coroa portuguesa.

Data de 1759 a expulsão dos jesuítas do Brasil, por desentendimentos com a coroa portuguesa, causados pelo totalitarismo do iluminista Marques de Pombal que implementou a reforma pombalina. Essa reforma tinha como objetivo central acabar com a educação confessional e implantar uma educação pública voltada para a elite dirigente. Para isso, as aulas régias e o Método Lancaster foram oficializados, com a metodologia de monitorias ou decúrias^[2], segundo Gadotti (2010).

Não era de interesse de Portugal que sua colônia tivesse ensino superior. Mas, quando a coroa portuguesa precisou se refugiar no Brasil, essa concepção começou a mudar, uma vez que sentiram necessidade de formação de seus pares no território brasileiro, já que o português estava invadido. Configurou-se, portanto, uma educação elitizada e que pudesse garantir a segurança e prevenção de doenças na Família Real com a criação da Academia Real Militar e Medicina. Sobre esse processo, Cunha (1980, p. 62) afirma que foram criados “[...] cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado

2 Aulas Régias eram regimentadas como Coroa Portuguesa e o Método Lancaster ou Monitorial ou de Decúrias, baseia-se na obra de Joseph Lancaster, na qual a escola teria apenas um professor e para cada grupo de dez alunos, o menos ignorante seria o monitor ou decurião, que ensinaria os demais. Ver em Aranha (2006) e Gadotti (2010).

e especialistas na produção de bens simbólicos e, como subprodutos, formar profissionais liberais.”.

Em 1822, com o processo de independência do Brasil, o objetivo da educação passa a ser a formação de todos e não somente da elite. Contudo, essa realidade não ocorre de imediato, ou seja, o concreto não é o real, pois a elite continua sendo privilegiada, quiçá, até os dias atuais. Até este momento, não havia preocupação com a formação de professores, posto que apenas com a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827, deu-se essa preocupação e surgiram alguns ensaios com relação à formação de professores.

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. (SAVIANI, 2009, p. 144)

Data de 1835 a institucionalização da Escola Normal, em Niterói; em 1836, na Bahia e no Pará e, em 1846, em São Paulo e outras cidades. Várias escolas normais foram abertas, fechadas e reabertas nesse período e, por isso, o período foi denominado de Ensaio intermitentes de formação de professores.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. (SAVIANI, 2009, p. 144)

A característica marcante do período imperial foi à educação elitista que também se mostrou submetida aos interesses da sociedade econômica e aos interesses do Império, conforme Saviani (2009). Essa educação não teve como objetivo maior a formação da massa, pois o investimento ainda era em formar a elite com cursos de grande reconhecimento, como Direito e Medicina.

No Império, outras tentativas de criação de universidades se fizeram sem êxito; uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador, em sua última Fala do Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária. (FÁVERO, 2006, p. 21)

Mesmo com a proclamação da República, em 1889, a primeira república (1889-1930) – que foi coronelista, já que o governo era representado por coronéis – manteve a educação para a elite, nos moldes do império. A preocupação com a formação de professores começa a se configurar, tanto que surge o período de estabelecimento e expansão do padrão dessas escolas, “cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo”. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Foi nesse período, que surgiram as tentativas das primeiras universidades, sendo que a primeira foi criada em 1909, em Manaus, por influência da economia advinda da borracha, com os cursos de Engenharia, Direito, Medicina e outros cursos elitizados (CUNHA, 1980).

A Universidade de São Paulo foi instalada em 1911, sendo fechada em 1917. Cunha (1980), ao estudar a gênese do ensino superior no Brasil, destaca que essa universidade, embora tenha funcionado somente por seis anos, foi a primeira instituição de ensino superior a desenvolver atividades de extensão, uma vez que “sem constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais [...], gratuitas, abertas a quem quisesse” (p. 182). Foi o período das conferências tidas como “lições públicas”, expressando a necessidade de difundir o conhecimento. Em Curitiba, foi criada Universidade do Paraná, e fechada após a deflagração da 1ª Guerra Mundial, em 1914. Brzezinski (1996, p. 21) escreve que “desde a Colônia até o advento da República, houve 24 tentativas de criação de universidades no Brasil” mas, permaneceram em projetos até 1920.

No início do século XX, as discussões sobre a função das universidades já ocorriam, dividindo opiniões entre ser a universidade o espaço para a profissionalização, seguindo o modelo francês comtenciano ou para a produção do conhecimento, seguindo o modelo alemão humboldtiano. Fávero (2006, p. 22) problematiza que “no que diz respeito às funções e ao papel da universidade, há duas posições: os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional.”.

A década de 1920 ficou marcada pelos debates ocorridos por intelectuais de várias áreas que contestavam questões políticas, econômicas, educacionais, dentre outras. Na década de 1920, setores interessados debateram várias temáticas, entre eles a educação.

A década de 20 – precursora dos tumultuados anos 30. [...] houve um redimensionamento dos problemas educacionais ocasionado por influência dos novos ideais pedagógicos, asentados no ideário liberal. Este redimensionamento estava, evidentemente, refletindo as transformações que se esperava nos setores econômico, social e político brasileiros [...]. (BRZEZINSKI, 1987, p. 51).

Pelo Decreto n. 4.343 de 1920, houve a institucionalização da primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro como resultado da justaposição de três faculdades isoladas que não se preocuparam em elaborar um projeto integrado de universidade. Essa instituição de ensino superior foi influenciada pelo modelo francês comtenciano, configurado por escolas isoladas que primavam pela profissionalização, centralização e controle estatal, sem se preocupar com pesquisa e formação humanística.

O prescrito em 1915 materializou-se em 1920, quando o Decreto n. 4.343 instituiu a Universidade do Rio de Janeiro. Essa universidade foi constituída pela superposição de uma reitoria às três escolas já existentes – Faculdade de Medicina, Escola Politécnica e Faculdade de Direito. Criada por força de um decreto federal, é considerada a primeira universidade brasileira, tendo em vista que as anteriores eram de iniciativa estadual. (BRZEZINSKI, 1996, p. 24).

Foi nessa década, que surge no Brasil a Escola Nova, tendo Anísio Teixeira como seu grande defensor. Segundo Brzezinski (1996, p. 27) “o principal articulador da Pedagogia Nova no Brasil foi Anísio Teixeira, discípulo de Dewey. Essas concepções de Teixeira reforçaram o papel social da educação escolar, exacerbando-se a crença de que seria possível reformar a sociedade pela reforma do homem”.

Os intelectuais que promoveram os debates dessa época planejavam reconstruir a sociedade de forma democrática e seguiam as concepções da Escola Nova, tendo o norte-americano John Dewey como seu idealizador e Anísio Teixeira como seu maior articulador no Brasil. A concepção da Escola Nova, de acordo Brzezinski (1996) era de uma modernização da educação e do ensino pela transformação do homem e por consequência da sociedade. Uma sociedade democrática deve ter uma educação democrática, que compreendesse o homem em sua complexidade singular e em sua humanidade e não meramente em sua força de trabalho.

Na concepção de Aranha (2006, p. 263) a Escola Nova “[...] defendia a educação ativista, a partir da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz”. A educação desse período é apresentada como um dos principais problemas nacionais, pelo fato de ter sido trabalhada de forma desarticulada e fragmentada, na qual foram observadas diversas reformas parciais e arbitrárias.

A Revolução de 1930^[3] também influenciou mudanças substanciais no país, provocando mudanças econômicas, políticas e educacionais, como a criação, em 1931, do Estatuto das Universidades e do Ministério da Educação, cujo Ministro nesse período foi Francisco Campos, representante de Minas Gerais. Nesse contexto de grandes reformas educacionais no Brasil, Francisco Campos cria a Reforma da Educação que influenciou as universidades no tocante à formação para o capital.

Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação

3 “A Revolução de 1930 é apresentada tradicionalmente como marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil” (Brzezinski, 1996, p. 18). Esta Revolução foi o momento de ruptura com a política do Café-com-Leite que predominou na primeira república. Significou o início de uma política democrática populista, segundo Aranha (2006).

desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho. (FÁVERO, 2006, p. 23)

O Estatuto das Universidades de 1931 oficializou questões inerentes às universidades que passariam a ser criadas. Duas questões contraditórias se sobressaem em relação ao Estatuto, segundo Cunha (1989): a primeira é que mesmo no Estatuto, embora proclamado que a universidade era o modelo para a organização do ensino superior, eram aceitos estabelecimentos isolados; e a segunda é que, apesar de alguns pontos se referirem ao espaço para a pesquisa, o que predominou na prática foi o atendimento ao capital, visto que primava pela formação da elite para o comando e da mão de obra para o trabalho. Considerando também a Reforma de Francisco Campos, a configuração das universidades na atualidade pode ser ainda reflexo dessa legislação, pois muitas universidades foram criadas sob a lógica da reforma e poderiam atender ao capital com a formação de mão de obra e não de um sujeito crítico e emancipado.

Data do período de 1932 a 1939 a organização dos Institutos de Educação, influenciados por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que pretendia superar o descaso da Escola Normal em relação à formação de professores, o que abriu possibilidade para o curso de Pedagogia, pois os institutos foram incorporados às universidades.

Pelo exposto, percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...] (SAVIANI, 2009, p. 146)

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi sistematizado por Fernando de Azevedo e assinado pelos seus signatários – 24 educadores de todo país – o que ofereceu indícios para a institucionalização de um sistema de ensino nacional. As lutas ideológicas do

Manifesto se configuram em defender uma educação pública, gratuita e de concepção democrática. Na concepção de Romanelli (1999, p. 151), os ensinamentos ideológicos defendidos pelos 24 signatários “tiveram consequências práticas na elaboração do texto das Constituições de 1934 e de 1937”, pois a primeira dedicou um capítulo à educação.

Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo – USP, seguindo o modelo de universidade alemão-humboldtiano que primava pela pesquisa, visando o progresso da ciência. Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), antiga Universidade do Rio de Janeiro. Em 1937, como assevera Brzezinski (1987, p. 79) “com a reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro como Universidade do Brasil, foi incluída em seu plano a Faculdade Nacional de Educação ao lado da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras”, que formaria os profissionais da educação do Estado. Ainda em 1937, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), muito influenciada pela Carta ou Movimento de Córdoba (SOUSA, 2000).

Anísio Teixeira, como defensor da Escola Nova, passa a se posicionar de forma a reivindicar uma universidade para a produção do conhecimento e não a profissionalização.

Anísio Teixeira chama atenção para um problema fundamental: uma das características da universidade é ser um *locus* de investigação e de produção do conhecimento, cuja disseminação, em nosso entender deve ser feita através do ensino e da extensão. (FÁVERO, 1999, p. 250)

O posicionamento de Anísio Teixeira no sentido de resistir às pressões do pensamento autoritário que o Estado da época propagava, promoveu a sua demissão do cargo de Secretário da Educação, segundo Fávero (2006). Os ideais da Escola Nova chegaram à universidade por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação que defendia a pesquisa enquanto “sistema nervoso da Universidade” (MACHADO, 2013) e que, assim, formaria a elite dos intelectuais brasileiros. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia inicia suas bases, sendo criado, em 1939, pelo “Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior.”

(SAVIANI, 2009, p. 144). A década de 1940 foi um período transitório, pois até 1945 vigorava o Estado Novo, com a ditadura varguista.

A segunda fase que Cunha (1989) apresenta para discutir a expansão do Ensino Superior no Brasil foi por ele chamada de Universidade Crítica, que perdurou durante a Era Populista (1945-1964) que praticamente teve um padrão de crescimento, seguindo as influências alemã e francesa. O autor chama a atenção para a situação crítica da universidade nesse período, pois para ele eram apenas aglomerados de faculdades independentes a que chamavam de universidade.

A organização do ensino superior na república populista pouco tinha de universitária no sentido estrito: havia mais estudantes nas escolas isoladas do que nas universidades. Mesmo estas não podiam ser propriamente chamadas de universidades, se se fizer questão da integração de cursos, faculdades e institutos que havia em outros países. As universidades brasileiras não passavam, como ainda não passam, em geral, de um aglomerado de faculdades independentes. (CUNHA, 1989, p. 17)

A situação crítica da universidade era por dois motivos: o primeiro, no tocante ao sentido estrito do termo universidade; e o segundo se relacionava às críticas internas da própria universidade (CUNHA, 1989). Apesar disso, o período populista surge com o entusiasmo de uma nova república e nova democracia, pois “com a deposição do presidente Vargas, em outubro de 1945, e o fim do Estado Novo, o país entra em nova fase de sua história. Inicia-se um movimento para repensar o que estava identificado com o regime autoritário até então vigente.” (FÁVERO, 2006, p. 27).

A década de 1950 marcou o desenvolvimento do país com um ritmo acelerado, no tocante à industrialização e ao crescimento na economia, o que influenciou as universidades para a formação da mão de obra em detrimento da pesquisa e produção do conhecimento, já que “multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento.” (FÁVERO, 2006, p. 28).

Em 1959, surge o segundo Manifesto dos Pioneiros da Educação, novamente sistematizado por Fernando de Azevedo, mas assinado por 169 signatários. Esse documento influenciou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4.024/1961, que regulamentou todos os níveis e modalidades de ensino, fomentando uma certa articulação do sistema de ensino, mesmo sendo profissionalizante e utilitarista. No início da década de 1960, as ações de caráter popular se estabeleceram. As mudanças em relação à universidade começaram a dar sinais, quando foi criada a Universidade de Brasília (UnB), por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961.

[...] a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30. (FÁVERO, 2006, p. 29).

Nessa época também ocorre o movimento desenvolvimentista do governo Juscelino Kubistchek em que Paulo Freire desenvolve ações de caráter social, alfabetizando de forma politizada pessoas de classe trabalhadora, com o Movimento de Cultura Popular, cujo lema era “De pé no chão também se aprende a ler”. Seu trabalho se torna exemplo de proposta didático-pedagógica de caráter dialógico, libertador e humanizador. Segundo Fávero (1983, p. 239) “uma das condições desta libertação é que o povo tenha consciência da dominação a que está submetido e das tarefas históricas que lhes são requeridas para liquidar está dominação; por isso mesmo alfabetizar não pode ser distinto de conscientizar.”. Assim, Freire se torna a representação do movimento popular, principalmente pela forma como possibilitava aos oprimidos os esclarecimentos sobre o processo de opressão e os sentidos da luta para a libertação por meio da alfabetização, porque era necessário aprender a ler o mundo e não somente as palavras.

A Alfabetização no Sistema Paulo Freire é uma consequência da conscientização. Uma vez introduzido no “círculo de cultura” e iniciado nas atividades pela discussão do que é

cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto, além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se autoconfiante e comporta-se já diferentemente. (FAVERO, 1983, p. 168)

O posicionamento de Freire em favor do oprimido e seus ideais e propostas de consciência política, tornaram-no uma ameaça ao poder quando, após 1964, o governo é dirigido pelos militares. Seu reconhecimento no Brasil, na ditadura militar, foi quase nulo, já que foi exilado em 1964 e só retorna em 1980.

A terceira fase do ensino superior brasileiro intitulada por Cunha (1988) de Universidade Reformada começa com o Golpe Civil Militar e perdura até o período da redemocratização^[4] (1964-1985) que sofreu influência do modelo norte-americano e favoreceu a expansão desse nível do ensino com a Reforma do Ensino Superior. Foi nessa década, a partir de 1964, com o Golpe Civil Militar e com o recurso da intimidação e da repressão, que tentam calar os universitários, pois estes, ao reivindicarem seus direitos de produção de conhecimento e liberdade de expressão e crítica, foram tidos como “subversivos”. Inclusive, “[...] em 1964 a UNE foi cassada e passou a viver na clandestinidade. [...]. Em substituição à UNE, o Estado criou o Diretório Nacional dos Estudantes (DCE)” (SOUSA, 2000, p. 48).

Interessante ressaltar que, nessa época, o Brasil firma acordos educacionais com os Estados Unidos, o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (MEC/USAID, 1965), Plano Atcon (1966) e Relatório da Comissão Meira Mattos, de 1966. A partir de então, as intervenções dos Estados Unidos da América se estabelecem no Brasil, inclusive no campo militar e na Reforma Universitária. O acordo MEC/USAID significou intensa influência desse país no Brasil.

concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação:

4 Consideramos esta data pelo fato histórico e pela data de publicação do livro de Cunha (1988) pois o mesmo retratava a realidade vigente.

assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares. (FÁVERO, 2006, p. 30).

O Plano Atcon foi um documento elaborado por Rudolph Atcon, norte-americano, convidado pelos representantes do MEC para realizar um estudo em relação ao Ensino Superior no Brasil que “preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência.” (FÁVERO, 2006, p. 31). O Relatório da Comissão Meira Mattos, de 1966, foi elaborado a partir de uma comissão criada para analisar as questões que julgavam ocorrer devido à “subversão estudantil” que impulsionou inclusive a criação do AI n. 05 (Ato Institucional n. 05).

de 13 de dezembro de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos. (FÁVERO, 2006, p. 32)

Foi durante o período militar que o Brasil viveu o chamado milagre econômico, posto que a teoria do capital humano visa o trabalho da escola para a formação do estudante, objetivando atender à demanda do mercado (FRIGOTTO, 1993). Com um novo regime de governo e a economia seguindo os rumos da industrialização e da teoria do capital humano, seria necessário uma educação que formasse mão de obra qualificada. Na teoria do capital humano “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho.” (FRIGOTTO, 1993, p. 26).

Em meio a essas questões políticas, ocorrem as reivindicações para a Reforma do Ensino Superior, no tocante ao atendimento à expansão das vagas. Corroborando com Brzezinski (1996), Saviani (2008c)

apresenta que a Lei n. 5.540/1968, uma das leis fragmentárias, tinha como principal objetivo atender às necessidades do mercado de trabalho. Na concepção de Brzezinski (1996) as leis fragmentárias foram leis que modificaram frações de cada nível de ensino. Essa lei de 1968 tratou da Reforma do Ensino Superior de maneira que possibilitou a expansão do ensino superior privado, sanando o problema das vagas para o 3º grau das universidades públicas – nomenclatura usada na época. A asserção de Romanelli (1999, p. 223) era a de que uma das providências que a Reforma Universitária deveria tomar era “acompanhar a evolução do mercado de trabalho para eliminar os obstáculos para absorção dos diplomados [...]” e nesse cenário se insere os cursos de formação de professores.

Após a Reforma Universitária, a expansão do ensino superior, tanto público quanto privado, principalmente, representava a intenção do governo em expandir o ensino superior pelo menor custo possível, quando a principal preocupação era profissionalizar tecnicamente a mão de obra para a indústria, atendendo às demandas do mercado. Revela-se portanto, um ensino superior voltado à formação técnica em atendimento ao chamado Brasil Desenvolvimentista, saindo de cena a influência alemã-humboldtiana (pesquisa) e napoleônica-francesa (ensino), efetivando a influência norte-americana, com características de universidade funcional, que era “[...] voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.” (CHAUÍ, 1999, p. 220).

A década de 1970 foi marcada por temor e represálias. Nessa década, foi criada outra lei fragmentária, a Lei n. 5.692/1971 que reformou o Ensino de 1º e 2º graus, com obrigação compulsiva do ensino profissional no 2º grau. Essa lei ressaltou o ensino profissional e reforçava a formação dos professores do magistério de 1ª a 4ª séries em curso Pós-Normal e não em curso de Pedagogia. Machado (2013, p. 5) discute que “A Lei n. 5.692/1971, como já observado, enfatizava o ensino profissional e reforçava que a formação de professores para o Magistério de 1ª a 4ª séries em curso Pós-Normal e não em curso de Pedagogia”.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, tem início uma crise dentro do regime militar, devido às várias manifestações em prol de uma nova democracia. Os movimentos sociais e estudantis

provocaram mudanças educacionais políticas. Na educação, em específico, a mudança foi a promulgação de mais uma lei fragmentária, a Lei n. 7.044/1982 que abordava o ensino profissionalizante do 2º grau, enfatizando que “a educação é fator de desenvolvimento e a profissionalização do ensino médio, uma necessidade para atender aos reclamos desse desenvolvimento [...]” (ROMANELLI, 1999, p. 254).

O regime militar comandou a sociedade brasileira por vinte e um anos, o que fez com que se sucedessem pressões militares. Contudo, com a crise do petróleo, a década de 1980 passou a ser um período de reabertura política.

foi também no começo dessa década que se iniciou, no país, a luta pela redemocratização da sociedade, e, como parte dela, a luta pela democratização da universidade, levando professores, estudantes e funcionários a darem especial atenção à eleição de dirigentes, por voto direto. (FÁVERO, 1996, p. 37)

A autora também apresenta a composição dos colegiados das universidades que começa a ser questionada. Com esse pano de fundo, insere-se a formação de professores e as atividades de extensão universitária.

Nesse mesmo período começou a ser questionada também, de forma mais consequente, a composição dos órgãos colegiados. Evidencia-se que essencialmente os colegiados superiores – Conselho Universitário, Conselho de Ensino e Pesquisa – são em sua maioria constituídos por membros natos, ou que deles participam em função de cargos que exercem ou exerceram, além de membros indicados. (FÁVERO, 1996, p. 37)

Em 1985, ocorre a retomada da democracia, inaugurando uma nova fase na política brasileira que, por consequência, influencia os setores da sociedade, não só político mas, econômico e educacional. No campo político, surge a necessidade de uma nova constituição; no econômico, de uma reestruturação, pois a inflação havia crescido muito; e na educação, há a necessidade de uma lei democrática. Em

vista disso, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – critica a formação de professores, em especial do Pedagogo, que era fragmentada.

No limiar da década de 80, observa-se, da parte de significativo número de professores, a consciência de que o problema da universidade envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos. (FÁVERO, 2006, p. 34).

Destarte, após a retomada do regime democrático, em 1985, em um período de 20 meses, foi elaborada uma Nova Constituição que passou a vigorar a partir de 1988. Essa Constituição vigora até hoje e se apresenta com 245 artigos. Para Machado (2013, p. 38), “a Constituição Federal Democrática do Brasil teve nove títulos e 245 artigos. Essa é a sétima constituição brasileira desde a independência do Brasil, em 1822. É a Constituição mais completa quanto às questões democráticas”.

No campo educacional, imperava a necessidade de uma nova LDB e não simplesmente leis fracionadas. Era preciso mudar todo contexto da educação, quiçá, uma educação de fato brasileira, sem interferência estrangeira. A educação no período militar estava totalmente voltada para o capital, com interferência dos EUA e, agora na nova democracia, supostamente deveria voltar-se para a qualidade do ensino público pensado a partir da realidade concreta.

Com base no processo de redemocratização e na Nova Constituição, iniciou-se a elaboração da nova LDB. Ao longo das discussões em relação aos projetos de lei, Fávero (1996, p. 41) dizia que “um projeto para a universidade não é algo que se coloca apenas no papel; é, sobretudo, uma práxis a ser elaborada, assumindo-se o compromisso de fazer e construir uma universidade capaz de gestar propostas concretas, visando o desenvolvimento efetivo da sociedade.”. O pensamento da autora está muito vivo em dias atuais quando analisamos os projetos de curso ou de universidade. A autora ainda questiona o fato de não haver investimento garantido para o desenvolvimento das atividades nas universidades.

É necessário que haja, além de um salário básico que possibilite ao docente efetiva dedicação às atividades acadêmicas, recursos orçamentários suficientes para a instalação e manutenção física da estrutura universitária, ou seja, para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (FÁVERO, 1999, p. 253)

Foram longos dez anos de tramitação, entre debates e negociações, até que fosse aprovado um projeto único de lei, a Lei n. 9.394, sancionada no dia 20 de dezembro de 1996. Na concepção de Brzezinski (2011), esta LDB, a 2ª brasileira, de fato foi a legislação mais completa em favor da educação. Mas, as divergências de interesses entre o público e o privado rapidamente deram início às tramitações por mudanças na LDB. O cenário da sociedade nesse momento se estabelece com críticas à teoria do capital humano e emerge a teoria do neoliberalismo. Nesse contexto é que a universidade está inserida.

Finalmente, Gaudêncio Frigotto (1984), após reconstituir a lógica interna e a gênese da teoria do capital humano, mostra que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintivamente no seio de uma sociedade sem antagonismos, como supõem os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital como pretendiam os críticos (reprodutivistas) da referida teoria. E nem mesmo é ela simplesmente improdutiva como pretendeu a crítica da crítica à teoria do capital humano. (SAVIANI et al, 2006, p. 49).

Dessa forma, a relação entre escola e trabalho, de uma forma ou de outra, com uma intensidade ou outra, estão ligadas. E, na Nova Democracia, isso não foi diferente. Esse período visava um reestabelecimento econômico e, por isso, abriu as portas do comércio brasileiro para as multinacionais e a entrada de capital estrangeiro de todas as formas, com redução de impostos. Com a política de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, há uma ascendência do neoliberalismo que marcou os setores da sociedade brasileira, inclusive o campo educacional, que se submeteu ao capital neoliberal.

Um ponto ainda evidente nos dias atuais e que pode ser uma das limitações ou questões equivocadas nas universidades que precisam ser superadas quando se trata da graduação é o fato de que o ensino é a principal atividade.

A principal atividade é o ensino e não a produção de conhecimento; que este, embora seja a principal atividade na graduação, se desenvolve de forma fragmentada, o que a autora denomina de ‘seara de desencontros’. E acrescenta: não é de estranhar que a ‘liberdade acadêmica nesse nível’ seja falaciosa [...] (FÁVERO, 1999, p. 254).

No século XXI, a disseminação dos Centros Universitários tem privilegiado a universidade de ensino em detrimento da universidade da pesquisa, e o governo tem se preocupado mais com a expansão quantitativa do ensino superior do que com a expansão qualitativa. Questões, a nosso ver, equivocadas como tantas outras.

Assim, os centros universitários ocuparam o lugar, no discurso reformista oficial, da *universidade de ensino*, definida esta por oposição à *universidade de pesquisa*, a que seria a universidade plenamente constituída. [...] Ao invés da expansão quantitativa, para cuidar, depois, da qualidade, o que precisamos é providenciar a multiplicação da qualidade, a custos cada vez mais baixos e para cada vez mais gente. (CUNHA, 2004, p. 807 - 814). (grifos no original)

Essa tessitura nos move ao questionamento quanto ao papel das universidades de atenderem ao capital neoliberal ou ao processo de produção do conhecimento pelas vias da pesquisa, ensino e extensão. Mesmo com dificuldades, é possível pensar uma universidade que tenha superado seus problemas, a partir de um planejamento e uma administração organizada. (BOTOMÉ, 1996).

As universidades, ao longo dos anos e da história, foram se constituindo e algumas questões podem até ser inadequadas ou equivocadas. Esses equívocos podem se apresentar tanto nas atividades de ensino, quanto de pesquisa e de extensão.

As práticas por mais inadequadas e equivocadas que sejam, à medida que se ampliam, adquirem a força do número que lhes dá uma ‘autoridade estatística’.[...]. A difusão, a repetição e a inércia são, assim, perigosas armadilha [...]. A grande disseminação de crenças e práticas equivocadas e a repetição delas e de discursos correspondentes, justificando-as, tornaram muito difícil, para a maioria dos que constituem a Universidade, acreditar que são equivocadas. (BOTOMÉ, 1996, p. 29 - 32)

As questões da indissociabilidade devem ser analisadas, considerando os problemas de identidade e o papel da universidade brasileira em seu percurso histórico (SILVA, 2000). Por isso, as universidades precisam ter clareza e consciência teórica de suas atividades e missão ao elaborar seus documentos, para evitar incorrer em equívocos.

As universidades precisam definir melhor, a luz de sua natureza institucional, qual o papel e a atuação mais significativa e não apenas as mais urgentes ou emergentes sob o risco de manterem um papel assistencialista, paternalista ou alienante. E, mais perigosamente, com a pretensão de ‘gerar consciência’ na comunidade e nos alunos. (BOTOMÉ, 1996, p. 47)

Considerando a historicidade das universidades no Brasil e as mudanças que ao longo dos anos são voltadas, possivelmente, cada vez mais para o atendimento ao capital, inclusive apoiadas em documentos legais, inferimos que a concepção e o sentido da universidade brasileira caminham para a transformação social apesar dos limites.

A Universidade tem desempenhado uma função transformadora, de produção de conhecimento, de formação de recursos humanos e de crítica social, embora com limitações. Como um dos aparelhos formadores, ela deve reconhecer que a educação não lhe pertence unicamente, e que seu papel é abrir o horizonte intelectual do estudante. (SOUSA, 2000, p. 128)

Mesmo com os problemas existentes é preciso a luta, quiçá uma revolução. Eis que questões históricas, de mediações políticas, econômicas, sociais e ideológicas. Precisamos de uma universidade emergente, enquanto um lugar do questionamento, da investigação, da reflexão, da elaboração e da produção de conhecimentos.

É a esse tipo de universidade, destinada à reflexão crítica, que denominamos de emergente. A universidade **emergente** orienta e encaminha, com autenticidade e sentido histórico, os valores e as necessidades não apenas de uma classe, mas do povo em sua totalidade. É o próprio querer ser cultural do povo. Em suma, a universidade caracteriza-se como uma instituição crítica e comprometida com a realidade emergente e aquela que exerce, da melhor maneira, suas funções: **ensino, pesquisa e extensão**. (grifos da autora). (FÁVERO, 2000, p. 26)

O século XX, no Brasil, marca a criação de faculdades e principalmente universidades que seguiram o modelo alemão-humboltiano (pesquisa), francês-napoleônico (ensino), norte-americano (profissionalizante) e sutilmente latina, especificamente Argentina (extensão). A mais forte influência foi a norte-americana que se estabeleceu durante a terceira fase discutida por Cunha (1988) como da Universidade Reformada, fase iniciada em 1964.

Retomando Cunha (1980, 1989, 1988) que apresenta as fases da historicidade da expansão do Ensino Superior no Brasil: 1. Universidade Temporã; 2. Universidade Crítica; e 3. Universidade Reformada, questionamos se desde a retomada da democracia até os dias atuais estaríamos vivendo uma quarta fase, quiçá intitulada *Universidade Questionada*, em sua concepção, sentido e construção.

O que percebemos é que o ensino superior no Brasil ainda não se constituiu enquanto universidade em seu sentido estrito, apesar de a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trazerem questões inerentes ao campo da pesquisa, do ensino e da extensão, gerando questionamentos no tocante à legalização e não oficialização de uma universidade de fato e com características brasileiras sem a interferência estrangeira.

No século XXI, evidenciamos a necessidade de uma análise em relação às concepções e sentidos das universidades brasileiras, primando pela construção de uma concepção que valorize a criticidade, a omnilateralidade e a emancipação, as quais podem vir por meio das atividades da pesquisa, do ensino e da extensão, se não houver uma dicotomização no trabalho docente (FÁVERO, 1999).

Com esse pano de fundo, inferimos ser importante compreender a concepção de pesquisa, ensino e extensão. Destarte, estudos apresentam a discussão sobre o ensino e a pesquisa, mas poucos sobre a extensão, conforme o Estado do Conhecimento que realizamos durante a pesquisa de doutorado, a qual se encontra apresentada com detalhes em nossa tese intitulada “Formação docente e extensão universitária: concepções, sentidos e construções”. Eis nossa discussão, pois o fio condutor dessa retomada histórica está intimamente ligado ao nosso objeto, visto que a história da educação e das universidades no mundo, no Brasil e em Goiás carregam temporalmente as marcas culturais, econômicas, políticas, dentre outras, que precisam ser consideradas para compreender os motivos que fazem a extensão universitária nas instituições se apresentarem como tal.



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: historicidade e legalidade

Pensando na compreensão da epistemologia da extensão universitária, faz-se necessário historicizar a extensão universitária brasileira e sua legalização com o intuito de emergir as concepções, os sentidos de sua configuração, bem como os limites e as possibilidades de sua efetivação, tendo como sustentação a sua configuração ao longo da história, que sofre influência de todo o processo histórico, político, econômico, social, cultural e ideológico. Para a discussão teórica, vale-mo-nos de Reis (1996); Faria (2001); Castro (2004); Sousa (2000); dos documentos legais como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001, 2011 e 2014); o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU, 2001 e 2011); o documento elaborado pelo FORPROEX (2012); a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018; dentre outros. Os cuidados da lente de pesquisador será no tocante a analisar também os documentos legais, com base no posicionamento político e econômico do momento histórico da elaboração desses documentos, percebendo as categorias de análises contraditórias ao princípio da própria extensão universitária.

A extensão universitária no Brasil, esteve imbricada à universidade e marcada por uma historicidade europeia, norte-americana e latina, como apresentado no histórico da universidade brasileira. Melo Neto (2001) apresenta que a gênese da extensão universitária no Brasil tem raízes nas universidades populares da Europa, existentes no século XIX, mas também sofreu influência das universidades norte-americanas, com a prestação de serviços.

Os movimentos europeus de universidades populares, ou a extensão veiculada por eles, diferenciam-se substancialmente das versões americanas. Estas, em geral, resultaram da iniciativa oficial, enquanto aquelas surgiram de esforços coletivos de grupos autônomos em relação ao Estado (MELO NETO, 2001, p. 55).

As atividades de extensão datam de 1269, com ações de filantropia e de caráter religioso, realizadas pelo mosteiro de Alcabaça, Portugal (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014), lembrando que as universidades da Idade Média eram de caráter religioso. Os autores ainda asseveram que o caráter acadêmico das atividades se fizeram presentes nas universidades de Cambridge, na Inglaterra, em forma de palestras e outras metodologias.

Relata-se que em 1871, a Universidade de Cambridge foi a primeira a criar atividades que se caracterizaram como cursos de extensão desenvolvidos por seus docentes e levados a diferentes regiões do país. Cursos de literatura, ciências físicas e economia política foram ministrados fora do campus universitário a diferentes segmentos da sociedade britânica. Quase ao mesmo tempo, outra vertente de extensão surgia em Oxford, com atividades da universidade voltadas para uma população mais pobre, uma espécie de movimento social, onde as primeiras ações foram desenvolvidas em Londres para logo após, expandirem para regiões de concentração operária. (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 6)

Esse caráter acadêmico da extensão universitária que tentou se contrapor ao capitalismo industrial, expandiu-se pela Europa, chegando à Filadélfia, EUA, em 1890. A Universidade de Chicago realizava atividades na área agrícola, fomentando o desenvolvimento do país pela transferência de tecnologia e aproximação com o setor empresarial e neoliberal.

As atividades populares de caráter revolucionário de toda a Europa influenciaram a América Latina, em especial o Brasil. A luta pela terra foi um forte traço dos movimentos sociais e atividades extensionistas na América Latina, como a Revolução Mexicana, em 1910 e a

Revolução Cubana, em 1959. Antes disso, na Universidade Popular de Manaus, em 1909, ocorreram cursos e conferências para a população. Em 1911, as ações extensionistas ocorreram em instituições de São Paulo e do Rio de Janeiro, com a influência europeia e norte-americana, pois prestavam serviços e ofereciam pequenos cursos para atender às camadas mais populares (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014).

Datado de 1918, o movimento de estudantes argentinos, chamado Movimento de Córdoba, defendia a relação entre universidade e sociedade, pela divulgação da cultura, que “[...] mostrou a necessidade de participação das classes subalternas na nação, através da extensão.”(MELO NETO, 2001, p. 56). Esse movimento se tornou o ponta pé inicial para as lutas vindouras em vários países e foi a grande influência para o Brasil.

O manifesto de Córdoba defendia um ensino laico, a universidade dando liberdade de criação e incentivando ao debate, a ciência desvinculada da Igreja, democrática e gratuita. A Reforma Universitária direcionou-se a uma articulação com o movimento operário e ganhou uma concepção socialista na luta contra o imperialismo e a desigualdade social. (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 8)

Esse Movimento visava uma universidade com características democráticas e que tivesse autonomia política no campo da docência, vinculando a universidade à sociedade.

A extensão universitária, no documento de Córdoba, é vista como objetivadora do ‘fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais’. A extensão propiciaria, portanto, uma projeção do trabalho social da universidade ao meio e sua inserção em uma dimensão mais ampla. (GURGEL, 1986, p. 36).

Como apresentado, a extensão europeia tinha características assistenciais e a norte-americana tinha características de prestação de serviços vinculados ao setor empresarial, mas a latina foi concebida pelos movimentos sociais, principalmente por influência da Carta de Córdoba.

A extensão universitária foi representada como capaz de objetivar o fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas sociais nacionais.[...]. Os fundamentos deste pensamento estavam numa extensão universitária processual, comprometida com mudanças sociais, com vínculos ideológicos e pensada a partir da militância política dos docentes e discentes. (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 9).

Na década de 1920, por influência da Escola Nova e da intensificação da técnica na educação, as atividades de extensão surgiram como assistência técnica, configurando-se assistencialismo, provavelmente, em atendimento ao capital. Foi o caso da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa – MG, criada em 1926, seguindo padrões norte-americanos com prestação de serviços, e, posteriormente em Lavras – MG; e também na Escola Superior Agrícola. Essas Escolas “[...] importava[m] o norte-americano dos *Land Grant College* – Extensão Rural, sob a concordância dos ‘pioneiros da Escola Nova’.” (SOUSA, 2000, p. 87).

A criação do Ministério da Educação e o Estatuto das Universidades, na década de 1930, influenciaram a extensão universitária brasileira.

Desde o Brasil Colônia até o ano de 1930, não será identificado nenhum registro no discurso oficial que reconheça a existência da Extensão. [...] O termo Extensão foi usado pela primeira vez na legislação da educação brasileira em 1931, no Decreto-Lei n 19.851. (SOUSA, 2000, p. 57).

O Estatuto da Universidade Brasileira legalizou pela primeira vez a extensão, com atividades como cursos e conferências – de caráter assistencialista e de prestação de serviços – como uma forma de ensino reprodutora das relações sociais vigentes, inclusive reforçando o ensino elitista e a incipiente pesquisa que redimia a universidade de sua alienação e de seu descompromisso com a sociedade (BOTOMÉ, 1996). Isso significou que houve o esquecimento das contribuições da Carta de Córdoba, da participação dos acadêmicos nas decisões da universidade

e da relação desta com a sociedade, prevalecendo o entendimento de ações extensionistas mercantis (SANTOS e DEUS, 2014).

Tanto Fávero (1980) quanto Reis (1996) salientam que quatro artigos desse Estatuto fizeram referência à extensão universitária.

Art. 34 [...] a extensão se fará através de cursos de extensão destinados a divulgar, em benefício coletivo, as atividades técnicas e científicas dos institutos universitários.

Art. 42 [...] a extensão deverá se processar de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade.

Art. 99 A vida social universitária terá como organizações fundamentais:

- a) associações de classe, constituídas pelos corpos docentes e discente dos institutos universitários;
- b) congressos universitários de dois em dois anos;
- c) *extensão universitária*;
- d) museu social.

Art. 109 - A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

§ 1º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas. (REIS, 1996, p. 42)

A leitura que podemos fazer dos quatro Artigos do Estatuto das Universidades é que as atividades caracterizariam cursos eventuais voltados à divulgação e, quiçá, à formação técnica de mão de obra e não a transformação social, corroborando com a visão prática e utilitária da extensão. Lembrando que esse período foi a criação das universidades no Brasil e as mesmas sofriam influência das universidades alemãs e francesas que não primavam pela extensão.

A relação da universidade com a sociedade ocorria na modalidade de eventos e prestação de serviços. Não fica clara a intenção

de mudanças na realidade concreta e nem mesmo a importância dessas atividades para a formação acadêmica, marcando a concepção de extensão universitária tradicional ou funcionalista que geralmente é assistencialista (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, faz menção à extensão universitária.

[...] a educação de nível superior deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora da ciência (investigação); docente ou transmissora de conhecimento (ciência feita) e vulgarizadora ou popularizadora pelas instituições de extensão das ciências e artes. (REIS, 1996, p. 42).

A UNE, criada em 1937, realizou o Segundo Congresso Nacional dos Estudantes, em 1938, no qual foi elaborado o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira que foi, de certa forma, consubstanciada na Lei n. 5.540 de 1968, mas não totalmente atendida. Pelo Plano, a UNE almejava a criação de Universidades Populares para atender a massa e com significado político e não assistencialista. O Plano, que sofreu influência do Manifesto de Córdoba, apresentou que a extensão deveria ser acadêmica e não assistencialista, inclusive apresentou que a função da universidade era a formação para a crítica e transformação.

[...] desenvolvimento do saber e dos métodos de estudo e pesquisa, difusão cultural e assistência integral aos estudantes. Este plano tem o mérito de ter sido capaz de apresentar a Extensão como uma função acadêmica. [...] abriu espaços que possibilitaram uma Universidade mais crítica, com uma visão de instituição que mantivesse um compromisso com a Sociedade, na direção não só de seu desenvolvimento mas também de sua transformação. (SOUSA, 2000, p. 30 - 32).

As décadas de 1940 e 1950 trouxeram poucos avanços à extensão universitária. Em 1948, segundo Reis (1996), foram criadas a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) e a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) que atualmente se

transformaram na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), cuja função é a de prestação de serviços com assistência técnica a produtores rurais, sem vínculo com universidades, enquanto um órgão público. Isso pode denotar que assistência técnica seria de responsabilidade de órgãos públicos e que as Universidades teriam outras responsabilidades e não somente a prestação de serviços de forma eventual e inorgânica. Essas questões passam a ser discutidas ao longo dos anos e, segundo Sousa (2000, p. 35), “A UNE esteve envolvida nas mais diversas manifestações, reivindicando direitos sociais, promovendo organização popular e lutando pela soberania nacional contra o domínio norte-americano.”

Na década de 1960, houve importantes movimentos realizados pela UNE, influenciados por Paulo Freire, propagando a visão política da extensão universitária. Esse período desencadeou uma certa conscientização populacional devido aos movimentos de alfabetização de jovens e adultos (JEZINE, 2002). Inclusive, a principal experiência de serviço de extensão cultural dessa época, foi seguindo o Método Paulo Freire (SOUSA, 2000).

Esse foi o período em que Paulo Freire desenvolveu suas ações extensionistas com a concepção de transformação, humanização e emancipação. Não se pode negar a contribuição desse educador para os variados campos educacionais, ainda mais quando se considera a extensão. Freire apresenta uma epistemologia de formação humanizada e humanizadora para além dos espaços da sala de aula e rompendo com o pragmatismo e o tecnicismo do uso do livro didático, partindo da prática social e chegando à prática social. Além disso, considerava o ser omnilateral, pautado na necessidade de emancipação dos homens perante a relação opressora que o capitalismo impunha aos trabalhadores e, para tanto, a consciência dessa relação era primordial e propiciaria o rompimento com a estrutura social opressora. Freire abre caminhos para se pensar em outros espaços de formação crítica, política e social, sendo basilar para pensarmos nos projetos políticos de emancipação, pois “não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.” (GADOTTI, 2010, p. 306).

Em 1961, ocorre o Congresso da Bahia em que a UNE delibera que as universidades deveriam criar faculdades com cursos mais

acessíveis e com cursos para líderes sindicais, pois assim, a Universidade estaria a serviço das classes menos favorecidas, inclusive prestando serviços.

Que isto não seja realizado paternalisticamente, a título de esmola, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua em que vivemos. É necessário sobretudo despertar a consciência popular para seus direitos. Entretanto enquanto se vai tentando não podemos deixar que milhões de pessoas morram ao nosso lado. (GURGEL, 1986, apud REIS, 1996, p. 42).

A prestação de serviços que promoveria uma transformação social e não meramente um assistencialismo eventual já pode ser percebida quando a UNE, nesse Congresso da Bahia, discute que a Universidade poderia realizar, como trabalho curricular no período de férias, atividades de prestação de serviço com características de pesquisa que favorecesse a tomada de decisão de órgãos governamentais. Seria uma prestação de serviço realizada eventualmente e sem uma organicidade, mas já com traços de transformação social e com indissociabilidade. A Declaração da Bahia retoma muitas questões do Manifesto de Córdoba, mas, principalmente “[...] apresentava uma Universidade com ênfase em atividades extensionistas [...]. Trata-se de uma Universidade da Extensão [...].”(SOUSA, 2000, p. 39).

O que se percebe é que a década de 1960 foi o período de surgimento de uma nova concepção para a extensão universitária no Brasil, pois a UNE tinha como bandeira a extensão universitária para a conscientização do direito popular, a necessidade de mudar a realidade e a inserção da extensão universitária enquanto componente curricular formativo. Contudo, ainda persistiam as questões de divulgação e prestação de serviços.

[...] uma Universidade comprometida com o desenvolvimento da consciência do povo, promovendo, assim, sua libertação do estado de miséria em que vivia. A política estudantil entendia que a Extensão Universitária poderia ser o instrumento de conscientização para esta libertação. No

entanto, o Estado mantém sua posição de aliado das elites, e vamos perceber que se utilizará da Extensão Universitária para ajustar a Sociedade à nova ideologia de desenvolvimento. (SOUSA, 2000, p. 41).

Nesse período, a criação da LDB n. 4.024/61 apresenta a extensão universitária como curso, conforme Art. 69 “Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino [...]”.

Como discutido na historicização da Universidade, a década de 1960, foi o início da Ditadura Militar e é, neste contexto, que surge o Projeto Rondon e os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC's) como ações governamentais, de caráter desenvolvimentista, com uma concepção de extensão universitária e de inserção curricular de disciplinas que estudam as questões e os problemas brasileiros, mas sem atender às demandas exigidas pela UNE, na Declaração da Bahia, pois esta foi cassada pela ditadura.

O CRUTAC foi criado em 1966, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, visando aniquilar a pobreza, tendo como projetos iniciais ações na área de odontologia. O Projeto RONDON foi criado em 1967, com princípios de integração norte-sul, prestação de serviços e treinamento profissional voluntariado. Os movimentos populares do início da década de 1960 foram substituídos por estes o que desarticulou o movimento estudantil e “isso resultou na perda do caráter politizador e crítico das ações extensionistas, bem como atender as demandas de saúde, educação e agricultura geradas pelo processo de industrialização.”(MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 13).

Com o surgimento da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com o movimento de expansão das universidades, foi promulgada a Lei nº 5.540/68, lei da Reforma Universitária. O que Freire avançou em relação à extensão para a libertação, humanização e emancipação, essa suprimiu ao tratar a extensão como prestação de serviços.

[...] elegeu a prestação de serviços de caráter assistencialista como prioridade das ações extensionistas. Orientada pelos princípios da Lei de Segurança Nacional, tais ações rompem

com a concepção de extensão como espaço de diálogo com a comunidade, restringindo as ações das universidades e impedindo-as do exercício da autonomia. (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 12).

A prestação de serviços fica explícita no Artigo 20 da Lei nº 5.540/68: “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades da pesquisa que lhes são inerentes.” (REIS, 1996, p. 43). Apesar de o Artigo 40 da referida lei defender a participação dos acadêmicos nas atividades de extensão como processo de formação, ainda é reforçado que essas atividades deveriam estar relacionadas ao plano de desenvolvimento do Estado. Isso significa que estava aberto o espaço para o acadêmico, mas ainda com traços desenvolvimentistas da época – ditadura militar. O que se percebe é que há um movimento de possíveis mudanças quanto à concepção e o sentido de ser da extensão universitária, mas prevalece muito forte a concepção assistencialista e de prestação de serviços, influenciada por concepções norte-americanas que predominavam em toda a universidade.

Na Lei n. 5.540/68, a extensão não foi contemplada pelas Universidades Populares, como a UNE elencou no Plano de Sugestões, permanecendo com características assistencialistas e sem significado político, apesar de a extensão aparecer como obrigatória no currículo e fomentando a relação sociedade e universidade.

A Extensão aparecerá com funções diversas daquelas imaginadas no documento da UNE. A lei refere-se à Extensão Universitária como um instrumento de presença obrigatória nas universidades e que deve ter a função de promoção cultural, artística, cívica e desportiva do corpo discente, devendo também oportunizar a participação estudantil na vida da comunidade, de forma tal a contribuir para o desenvolvimento. A lei não faz referência à proposta de Universidades Populares que havia no Plano, e a Extensão aparece mais como uma prestação de serviços, esvaziada de qualquer significado político. (SOUSA, 2000, p. 30).

Com a Reforma Universitária, várias instituições isoladas e campi-avançados foram criados e, a partir de 1969, criadas algumas experiências extensionistas nesses *loci*. O Programa CRUTAC marcou a historicidade da passagem da concepção eventista-inorgânica para a processual-orgânica^[5], pois foi a primeira ação que durou o ano todo, mesmo tendo um sentido de difusão e prestação de serviço. Isso demonstra uma possível mudança de concepção e sentido da extensão universitária.

Em 1975, surge a Coordenação de Atividade de Extensão (CODAE), vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários do MEC, no intuito de institucionalizar de fato a extensão universitária por meio do Plano de Trabalho da Extensão Universitária, embasado na concepção de Paulo Freire de que a universidade e a sociedade deveriam se beneficiar mutuamente das ações extensionistas e da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Em 1979, a UNE é reativada durante o Congresso de Salvador, pois esta “primou, durante todo o tempo de sua existência, pela presença constante no cenário político-cultural do país.” (SOUSA, 2000, p. 51).

O Plano de Trabalho da Extensão Universitária (MEC – DAU), apesar de ainda apresentar fortemente a concepção de prestação de serviços, trouxe o sentido de retroalimentação entre universidade e sociedade e a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa sem o sentido meramente assistencialista.

[...] a extensão universitária é a forma através da qual a instituição de ensino superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo um influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa. (REIS, 1996, p. 43).

Na concepção de Sousa (2000, p. 74) este Plano não trouxe avanços para a concepção e o sentido da extensão universitária, pois apenas “[...] se limita a fazer um levantamento das atividades já existentes e propor formas de coordená-las [...]”. Para isso, a CODAE foi

5 Reis (1996) discute essas concepções e nesta tese a discussão será no terceiro capítulo.

importante, visto que era de sua competência coordenar, supervisionar e avaliar as atividades de extensão. A CODAE “centralizou os seus esforços na tentativa de levar a extensão a uma articulação orgânica com os programas e projetos governamentais de maior impacto. Esperava-se que a participação da universidade influenciasse no sentido de sua revisão crítica.” (GURGEL, 1986, p. 143). Mas, o autor apresenta que a CODAE foi extinta em 1979.

Com o fim do militarismo, em 1985, as organizações e os rumos políticos e econômicos do Brasil, passam a se realinhar, assim como as universidades e seus departamentos também. É nesse contexto histórico, com o processo de reabertura política, que o Plano de Trabalho da Extensão Universitária é relegado a segundo plano (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014).

No contexto da reabertura democrática, em 1987, ocorre a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão – FORPROEX, discutindo a função social da universidade, bem como sua institucionalização, as necessidades de financiamento e o fortalecimento das políticas de extensão, bom como defendendo que a extensão universitária precisa ganhar seu espaço acadêmico e não meramente assistencial e de prestação de serviço. Nos dias 04 e 05 de novembro de 1987, ocorreu na UnB, o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão e, nesse encontro, foi discutida a necessidade de superar a questão das ações extensionistas como prestação de serviço e assistencialismo e também a relação dialógica entre universidade e sociedade para as trocas de saberes e não simplesmente, a “resolução dos problemas sociais”, cuja função é do Estado e não da universidade (BOTOMÉ, 1996).

Nesse encontro, ficou estabelecida como concepção para as ações de extensão o viés acadêmico para transformação.

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (MIGUENS Jr. e CELESTE, 2014, p. 15).

Essa concepção carrega em si o sentido de transformação social e de atividade acadêmica pela práxis, as quais são congruentes com a concepção e sentido que defendemos para as ações extensionistas, apesar de entendermos que essas ações por si mesmas não transformam a sociedade, mas criam aos sujeitos as condições para que estes transformem suas práticas, seus conhecimentos e, por consequência, suas relações homem-natureza. Essas relações devem visar o coletivo e não somente o individual, de forma crítica e emancipadora, que possa, de maneira mediata, mudar as relações de produção.

E é como práxis revolucionária que entendemos o papel da Extensão hoje. É esta sua responsabilidade. Só desta forma a Universidade poderá ser aceita como instrumento transformador do real, quando estiver atuando sobre as mudanças das circunstâncias mas também sendo transformada por essas mesmas circunstâncias. (SOUSA, 2000, p. 130).

O que se percebe é que o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras assume a concepção de extensão universitária transformadora.

[...] processo educativo cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na sociedade a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno a universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que submetido a reflexão teórica será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado acadêmico e popular terá como consequência: 1) a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, 2) a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria-prática e extensão é um trabalho interdisciplinar que fornece a visão integrada do social. (REIS, 1996, p. 43).

De fato a visão dos componentes do Forproex Nacional indica a superação das atividades de extensão de forma assistencialista e de prestação de serviços e, coloca a sociedade como parte integrante e parceira do processo pedagógico de formação acadêmica em uma relação transformadora de mão dupla e não mera receptora de maneira assistencial. Muitas vezes, as universidades tinham regulamentada a transformação social pela indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão, mas na prática permaneciam atendendo ao capital e com problemas de financiamento das ações (FÁVERO, 1999).

Em 1988, é promulgada a Nova Constituição Brasileira, de viés democrático, com a extensão universitária consagrada como indissociável do ensino e da pesquisa, como pode ser percebido em seu Artigo 27 “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (REIS, 1996, p. 43). Entre os anos de 1988 e 1994, ocorreram inúmeros Encontros Nacionais do Forproex, nos quais se discutiu financiamento da extensão; indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; prestação de serviço por uma dimensão emancipadora; dentre outros temas (NOGUEIRA, 2001).

Em 1993, é criado o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE) como um programa que incentivaria financeiramente as ações de extensão universitária, mas foi interrompido dois anos após. Em 1994, é lançado o Ofício Circular MEC/SESU que apresenta as características da extensão por uma concepção eventista-inorgânica e processual-orgânica, bem como as possíveis ocorrências dessas concepções de extensão universitária. Uma discussão sobre esse Ofício será realizada no próximo capítulo.

Em 1995, no IX Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que teve como tema “A Articulação da Extensão Universitária com os Projetos Estratégicos de Desenvolvimento Regionais e Nacionais”, foi realizada uma retrospectiva quanto às atividades realizadas desde 1987 e diagnosticado que ainda permanecia a concepção de extensão universitária como assistencialismo e prestação de serviço.

O governo Fernando Henrique Cardoso, valorizava as Instituições de Ensino Superior como aparelho de hegemonia neoliberal e defendia

a concepção de assistencialismo e prestação de serviço. Nesse mesmo ano, em 1996, foi criado o Projeto Universidade Solidária (UNISOL), de caráter assistencialista-educacional como prestação de serviço, visando cumprir com a missão social das universidades, reafirmando o descaso com a extensão acadêmica (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014).

Em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 que apresenta a extensão universitária como uma finalidade da universidade, tratando da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, inclusive com possibilidade de bolsa de estudos, conforme Arts. 43, 44, 52, 53 e 77. Porém, a referida lei não tratou da concepção da extensão universitária.

O Art. 43 apresenta as finalidades da educação superior, em oito incisos, sendo que o VI trata da prestação de serviços e o VII, da extensão universitária relacionada à pesquisa. Não há discussão de concepção, mas por se tratar de incisos distintos, em que um aborda a prestação de serviços e o outro a extensão, presume-se que sejam concepções distintas a prestação de serviço da extensão universitária.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

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

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996).

Em quatro incisos, o Art. 44 regulamenta programas e cursos, sendo que o IV trata da extensão universitária, mas sem discutir sua concepção.

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

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

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

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006) (BRASIL, 1996).

O Art. 52 discute em três incisos a caracterização das universidades, explicitando que é responsável pela formação de profissionais relacionados com a pesquisa e a extensão.

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

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996).

Já o Art. 53 apresenta, em dez incisos, as atribuições das universidades no sentido da autonomia. No parágrafo único, trata da distribuição de recursos orçamentários que podem ser alocados nas atividades de extensão.

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

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)
- II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

- III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
 - IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
 - V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
 - VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
 - VII - firmar contratos, acordos e convênios;
 - VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
 - IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
 - X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.
- Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:
- I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
 - II - ampliação e diminuição de vagas;
 - III - elaboração da programação dos cursos;
 - IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
 - V - contratação e dispensa de professores;
 - VI - planos de carreira docente. (BRASIL, 1996).

Em quatro incisos, o Art.77 apresenta a questão dos recursos públicos das universidades e no parágrafo segundo trata da possibilidade de bolsas de estudos para as atividades de extensão.

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

- I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

- II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;
 - III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;
 - IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.
- § 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.
- § 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo. (BRASIL, 1996).

O que se percebe é que a extensão está prevista na LDB como atividade formativa na universidade, relacionada à pesquisa e ao ensino, tendo financiamento e inclusive bolsas. Assim, é preciso discutir o princípio da indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão no contexto das universidades brasileiras, considerando a questão do financiamento, no tocante à distribuição de verbas e de bolsas. Em muitos casos, o financiamento prima pelo ensino e pela pesquisa, deixando a extensão em segundo plano. Se há o princípio de uma igualdade ou equidade entre os três elementos formativos, subentende-se que a questão do financiamento também é de igualdade e equidade. Supõe-se também que o processo formativo venha ocorrer pelas três instâncias, validadas curricularmente dentro desse contexto, o que pode não ocorrer, devido à autonomia que é conferida às instituições.

Diante disso, percebemos contradições que permeiam as concepções; contradições estas que podem ser notadas também nos artigos que sustentam a extensão universitária na LDB, visto que, nos artigos, a extensão universitária é apresentada como elemento formativo, tanto quanto a pesquisa e o ensino; que produz conhecimento; que deve ter financiamento inclusive bolsas de estudos. Contudo, não fica clara qual a concepção de extensão universitária. Alguns incisos denotam a concepção de prestação de serviço, em outros acadêmica. Eis algumas questões para serem discutidas e esclarecidas em documentos vindouros.

Em 1998, aconteceu o XIV Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras que elaborou a proposta do Plano Nacional de Extensão. Este Plano, que deveria ser uma política, foi um documento elaborado que apresentava um avanço na concepção e no modelo de operacionalização da extensão universitária, pois defendeu uma concepção acadêmica para a extensão em contraposição às atividades de prestação de serviço e assistencialismo.

Em 1999, foram criados o Sistema de Dados e Informação em Extensão (SiEX) e a Rede Nacional de Extensão (RENEX – www.renex.org.br), no intuito de sistematizar a extensão brasileira (NOGUEIRA, 2001). Foi também criado, nesse ano, o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias que possibilitou a articulação entre as Instituições de Ensino Superior no sentido de interligar a extensão à identidade comunitária dessas instituições, denotando um avanço em relação à concepção de extensão acadêmica e popular.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) é lançado sob a Lei n. 10.172, com 285 metas, sendo que as metas 21, 22 e 23 tratam da extensão universitária. Segundo o PNE (2001) as instituições devem ofertar cursos de extensão, não mais como prestação de serviços, mas com características acadêmicas, primando por educação continuada.

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional (PNE, 2001-2010).

A meta 22 daquele PNE (2001) trata da criação de conselhos em que a comunidade civil deve participar e inclusive se posicionar em relação às questões da universidade, no caso especial, a indissociabilidade, em que garanta a via de mão dupla na relação sociedade e universidade.

22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades

universitárias, com o objetivo de assegurar o retomo a sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão. (PNE 2001-2010).

Já a meta 23 do PNE (2001), a nosso ver, é a mais expressiva, visto propor que no mínimo 10% dos créditos exigidos nos cursos de graduação fossem obrigatoriamente cumpridos em ações extensionistas, de forma que o aluno pudesse atuar nas ações e não meramente recebesse a ação. Isso denota que a ação extensionista não estava considerada como um mero evento e um mero curso, mas um projeto e/ou programa, possibilitando a participação efetiva do acadêmico.

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (PNE 2001-2010).

A análise que fazemos é que essa meta não foi atingida no quadriênio estipulado, nas instituições do Ensino Superior. Uma questão é que essa rede de ensino no Brasil é composta por faculdades, centros, institutos e universidades e é obrigatória a extensão apenas para as universidades. Assim, a meta deveria ser escrita suprimindo o termo Ensino Superior e expressando o termo Universidades. Da forma como está escrita, subentende-se que todas as instituições federais que ofertam ensino superior teriam que implantar ações extensionsias.

Outra questão que se discute é no que tange à amplitude do termo ações extensionistas, pois eventos, cursos, prestação de serviços, projetos e programas podem ser entendidos enquanto ações extensionistas. Mas, são apresentadas concepções distintas e formas de envolvimento dos alunos também distintas⁶. Essas questões serão discutidas no próximo capítulo. Destarte, a meta já demonstra um avanço em relação à extensão universitária no cenário da universidade, mas ainda apresenta pontos que precisam ser melhor discutidos, inclusive de que não basta a legislação. (FÁVERO, 1999).

6 Em nosso trabalho usaremos os termos “ações” e “projetos” justamente para demarcar a divergência conceitual.

É preciso uma mudança de concepção institucional, envolvendo todo corpo acadêmico. A obrigatoriedade da curricularização pode estar imposta por documentos, mas pode não ser entendida com o essencial no processo de formação. Se não forem compreendidas como parte do processo formativo nas universidades, as atividades de extensão podem não ser realizadas com a intensidade necessária e, quiçá, nem mesmo serem cumpridas.

É importante que sejam discutidos, entre os pares das instituições, a concepção, o sentido e a construção da extensão universitária, mediante a legalização para se pensar em como expressá-la no currículo e realizá-la de forma qualitativa e que beneficie a formação do acadêmico e a sociedade envolvida, pois “o potencial educativo e formativo da extensão deve ser inserido de modo qualificado no projeto pedagógico universitário” (SANTOS e DEUS, 2014, p. 12).

O PNE foi reforçado pelo PNEU, lançado na mesma época, em 2001, e que foi elaborado pelo grupo de Pró-Reitores que defendiam mudanças de concepção, propondo o abandono do assistencialismo e da prestação de serviços, almejando uma concepção acadêmica que colocasse o aluno como partícipe fundamental mediante a ação na comunidade. Essa concepção se vincularia aos saberes adquiridos nos momentos de ensino e com as pesquisas realizadas, sendo uma ação de dimensão processual, que ocorreria com certa temporalidade e sistematização, apresentando características de crítica da realidade concreta e não reprodução de conteúdos, conforme a concepção que o documento apresenta, que é a concepção acadêmica.

Esse tipo de extensão - que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) - já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica [...] A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional

cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes. (PNEU, 2001, p. 4-8).

No tocante à institucionalização dessa nova concepção, vinculada ao processo de unidade teoria e prática, do pensar e fazer universitários, pela sua importância acadêmica, é necessário uma luta e a adoção de medidas e procedimentos para garantir sua institucionalização, ou seja, não basta normatizar, é preciso que se concretize enquanto prática acadêmica.

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurada à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.[...] Fica claro que a extensão só se concretizará, enquanto prática acadêmica, quando for discutida a sua proposta de ação global e sua inserção institucional nos departamentos, definindo as suas linhas de ensino e pesquisa em função das exigências da realidade. (PNEU, 2001, p. 5-6).

O PNEU (2001), além de defender a extensão enquanto um processo de concepção acadêmica, apresenta que um de seus princípios básicos são as atividades por vias da prestação de serviços, porém como um trabalho social, visando a transformação social que seja de interesse acadêmico, articulado pelo ensino e pesquisa. Dessa forma, reafirma-se a extensão como processo acadêmico que promove formação tanto do aluno quanto do professor, por meio das atividades na sociedade.

A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do ensino, pesquisa e extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social; [...] Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade (PNEU, 2001, p. 7-8).

De 09 a 11 de novembro de 2002, na Universidade Federal da Paraíba, aconteceu o I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) que passou a ser um evento quase bienal, para socializar temas inerentes à extensão universitária no Brasil, conforme Quadro n. 19.

Quadro n. 19 - Eventos do CBEU

Ano	Local	Tema
2002	João Pessoa – Paraíba	“Universidade: conhecimentos e inclusão social”
2004	Belo Horizonte – Minas Gerais	“[re]conhecer diferenças construir resultados”
2006	Florianópolis – Santa Catarina	“Sustentabilidade: Criando Tecnologias, Inovando Resultados”
2008	Dourados - Mato Grosso do Sul	“Tecnologias sociais e inclusão: Caminhos para a extensão universitária”
2011	Porto Alegre – Rio Grande do Sul	“As Fronteiras da Extensão”
2014	Belém – Pará	“Diálogos da Extensão: Saberes Tradicionais e Inovação Científica”
2016	Ouro Preto – Minas Gerais	“Inovação e Emancipação: valores humanos, tecnológicos e ambientais” ^[7] .
2018	Natal – Rio Grande do Norte	“Extensão e Sociedade: Contextos e Potencialidades”

Fonte: Kochhann (2017) adaptado por Kochhann (2019)

7 Historicização retirada dos sites que tratavam dos eventos https://www.ufrgs.br/5cbeu/?page_id=514, <http://www.famaz.edu.br/porta/2013/12/belem-vai-sediar-o-6o-congresso-brasileiro-de-extensao-universitaria/> e <http://www.cbeu.eventssystem.com.br/cbeu>

A partir das discussões do CBEU de 2002 e da necessidade de incentivos financeiros por parte do Governo Federal, é retomado o PROEXTE como incentivo financeiro para a extensão universitária, transformado-se, em 2003, em PROEXT com vigência até o momento.

Em 2004, foi criado pelo MEC, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), com o objetivo de avaliar as instituições, seus cursos e seus estudantes. As orientações para o SINAES, eram de valorização da indissociabilidade espírito crítico e cidadania.

A extensão deveria ser pautada por valores educativos, primando por sua integração com o ensino e a pesquisa, reforçando a transferência do conhecimento produzido nas IES e sua interferência no desenvolvimento regional e nacional. As políticas de extensão adotadas pelas universidades deveriam promover o desenvolvimento e a cidadania, e manter uma articulação entre os setores públicos, produtivo e o mercado de trabalho, contribuindo para que o aluno desenvolva, no processo de aprendizagem, o espírito crítico próprio da formação cidadã. (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 19).

Uma década se passa desde o PNE (2001-2010) e as questões de políticas educacionais visando à extensão universitária na concepção acadêmica pouco se expressa, apesar das metas 21, 22 e 23, que são reformuladas para uma nova década. Das estratégias que o PNE (2014, p. 74), agora vigente, apresentou quanto à Meta 12, uma delas aborda a extensão universitária, no que se refere à obrigatoriedade curricular da experiência formativa em programas e projetos de extensão para todas os cursos e de todas as universidades, assim registrada: “12.7 assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação – o em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;” (PNE, 2014).

Isso significa que todas as universidades, sejam públicas ou particulares, devem oferecer o mínimo de 320 das 3.200 h mínimas obrigatórias para as licenciaturas, em programas ou projetos de extensão universitária. Portanto, cursos e eventos constituem atividades complementares e não créditos de extensão universitária. Já se passam

quase 4 anos do novo PNE e, provavelmente, muitas instituições ainda não cumpriram com essa estratégia, quiçá discutem sua curricularização. Acreditamos que as metas e as estratégias do PNE foram planejadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira nos níveis e modalidades. Fávero (1999) adverte que não basta criar normatizações, pois são necessários procedimentos e medidas que garantam sua efetividade.

Em 2011, é lançado o novo Plano Nacional de Extensão Universitária pelo FORPROEX, reafirmando as questões do PNEU (2001) e a proposta de integração curricular pelas atividades de extensão universitária que devem, obrigatoriamente, compor os currículos dos cursos de graduação das universidades públicas, apresentando-se em consocância com o PNE (2014). O PNEU (2011-2020) em sua Meta 1 estabelece a curricularização da extensão universitária com, no mínimo, 10% da carga horária total do curso, e especifica em cinco estratégias como alcançar a curricularização.

Meta 1: Incorporar até 2015 ao menos 10% do total de horas curriculares de formação acadêmica em programas e projetos de extensão fora dos espaços de sala de aula.

1.1) Estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica e como elemento de construção do conhecimento no âmbito dos fóruns competentes;

1.2) Fomentar a criação de componentes curriculares em ações de extensão integradas aos currículos das formações em nível de graduação;

1.3) Reconhecer horas de integralização curricular pela atuação em projetos e programas de extensão;

1.4) Promover o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de forma a assegurar a dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes;

1.5) Criar mecanismos para reconhecimento dos espaços de extensão na condução de pesquisas; (PNEU, 2011).

Já a Meta 7 trata do financiamento da extensão e aborda a questão da bolsa tanto para o docente, quanto para os acadêmicos, servidores e egressos, como se percebe na Estratégia 7.2 “Desenvolver bases legais que viabilizem a concessão de bolsas para professores,

estudantes, servidores pós-graduandos e recém formados de forma a estimular o desenvolvimento de ações de extensão articuladas ao ensino e à pesquisa.” (PNEU, 2011).

Chama a atenção a Meta 10 do PNEU (2011) por estipular que, até 2015, nos projetos curriculares de todos cursos deveriam constar a extensão enquanto processo formativo e atendendo a determinados aspectos.

Meta 10: Assegurar, até 2015, a incorporação nos projetos pedagógicos de todos os cursos de graduação (conforme previsto na grande maioria das diretrizes curriculares das áreas) o desenvolvimento, pela extensão, dos seguintes aspectos formativos: conhecimento da realidade nacional, pensamento crítico, cidadania ativa, trabalho em equipe, senso de solidariedade e justiça social. (PNEU, 2011).

Sobre a curricularização da extensão universitária, Reis (1995) discute que é preciso pensar em elaboração dos currículos de cursos das universidades, considerando que é reflexo de seu tempo e de suas contradições. Assim, um currículo que expresse a intenção de formar os alunos com base na produção do conhecimento pelas vias da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, e por uma contribuição de transformação social e crítica, é necessário algumas mudanças na concepção curricular e institucional.

1. Que o currículo se alicerçasse em um acordo político-pedagógico entre universidade e organismos da sociedade civil e política. [...].
2. A necessidade de romper com a predominância da disciplina, como referência do currículo.[...].
3. Que houvesse a reversão da dicotomia teoria-prática, hoje predominante na maioria dos cursos. [...].
4. O currículo refletir a organização, o funcionamento, o planejamento e a ação articulada/articulante entre as várias instâncias decisórias da universidade. [...].
5. Utilizar as prerrogativas do artigo 207 da Constituição brasileira, que garanta a autonomia da universidade, no seu ordenamento didático-pedagógico e de gestão. [...].

6. Estabelecer uma rede de luta política entre pessoas e universidades diversas, se torna uma condição importante, para viabilizar o currículo, enquanto instrumento viabilizador do ensino/pesquisa/extensão.[...].
7. Promover uma profunda reforma na legislação e nos currículos dos cursos das universidades. (REIS, 1995, p. 49 – 52).

O que o autor chama a atenção é para o sentido de que não adianta o PNE (2001, 2014), o PNEU (2001, 2011) e outros documentos oficializarem a obrigatoriedade da extensão enquanto componente curricular, sem ocorrer uma mudança epistemológica na concepção curricular e, em que o pedagógico supere o político. Para tanto, é preciso que haja o fim da supremacia disciplinar; o predomínio da unidade teoria-prática; a articulação entre as instâncias decisórias; a autonomia didático-pedagógico-financeiros das instituições; a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão e, de fato, uma construção curricular com base nas novas concepções e nos novos sentidos.

No final da década de 1990, seria uma reforma, chamamos hoje de revolução. Uma reforma apenas maquiaria a estrutura vigente e hegemônica. Uma revolução traria à tona uma nova estrutura curricular de caráter contra-hegemônica em uma universidade emergente. (SILVA, 2013).

A historicidade e a legalização da extensão universitária carrega traços da prestação de serviços e do assistencialismo, sendo importante um novo modo de compreender as atividades extensionistas – de forma acadêmica, processual e contínua em uma universidade emergente.

A prática histórica da extensão tem origem na concepção de universidade detentora do saber, único, verdadeiro, iluminado, que, por um lado, deveria ser transferido à população e, por outro, deveria ser colocado para assistir à população com o provimento de algum serviço. Esses modelos conceituais e institucionais receberam críticas e formulações de alternativas para o surgimento de uma extensão universitária mais engajada, dialogada e próxima da população excluída. As novas proposições pressupõem uma ação processual e contínua, não pontual, em que o conhecimento científico

interaja com os demais saberes da população, em um diálogo permanente, visando à produção de conhecimentos e à apropriação para a resolução de problemas concretos das pessoas e de suas organizações. (SILVA, 2013, p. 120).

Diante disso, a história tem demonstrado por meio das políticas educacionais que as mudanças estão se apresentando viáveis às ações extensionistas de forma acadêmica, processual e contínua as quais podem promover a aprendizagem.

Compreender a extensão universitária como um processo de aprendizagem reafirma o seu caráter acadêmico e viabiliza um percurso para que os projetos de ensino e de pesquisa revelem a possibilidade de um trabalho indissociável. Nesse sentido, o ensino, a pesquisa e a extensão configuram-se como atividades essenciais para garantir uma aprendizagem significativa com vistas à realidade contemporânea. (SÍLVES, 2013, p. 31-32).

Sousa (2000) defende que a universidade precisa compreender a extensão como mediadora do conhecimento e de transformação das relações sociais, de concepção acadêmica, de forma processual e orgânica, apesar de a história da universidade brasileira, por influência europeia e norte-americana, apresentar uma extensão não-crítica e aculturada, de uma forma alienada e que persiste ainda na atualidade. Contudo, desde o Ofício Circular MEC/SESU de 1994, o PNE (2001, 2014) e o PNEU (2001, 2011), a oficialização de uma nova concepção de extensão universitária vêm ocorrendo. Isso denota que se as concepções estão mudando, os sentidos e as construções de uma nova práxis extensionista podem existir ou vir a ser. Prova disso é a Resolução CNE/CES nº 07, aprovada em 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes da Extensão Universitária no Brasil, apresentando as concepções, avaliação, dentre outras questões.

A Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, ao longo de 4 capítulos com 20 artigos, alicerçados na Meta 12.7 do PNE (2014), apresenta alguns pontos que demandam uma análise profunda no sentido e significado que a mesma propõe, visto que a minuta da Resolução

apresentava pontos que foram retirados no momento de aprovação da Resolução. Pontos que, a nosso ver, eram elementares para possibilitar o pensar e o fazer extensionista na concepção acadêmica práxis crítico-emancipadora.

Apesar que, esses pontos merecem um texto a parte, apresentamos aqui alguns elementos, como que a Resolução avança ou negligencia no tocante ao que o PNE ou PNEU ou a minuta de Resolução propunham. A primeira questão que apresentamos é no sentido de que obriga as ações extensionistas não somente ao currículos das Universidade mas, as Instituições de Ensino Superior, o que pode vir a impactar nas discussões sobre currículo nas instituições e na concepção que cada instituição poderá assumir em seus documentos legais, fomentando a concepção acadêmica ou de prestação de serviço ou assistencialismo, ou seja, fomentando a emancipação ou o mero atendimento ao mercado.

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

A Resolução apresenta texto que considera o que o FORPROEX (2012) defende no sentido das diretrizes das ações extensionistas apresentarem a questão da formação cidadã dos estudantes calcada na interdisciplinaridade e interprofissionalidade, nas mudanças a partir da produção do conhecimento e interação com as questões complexas contemporâneas, indissociabilidade em um processo e com fins de curricularização.

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Os princípios da extensão na Educação Superior pela referida Resolução estabelecem que as ações extensionistas devem possibilitar a formação do estudante de maneira crítica, dialógica, política, ética e transformadora. Pondera também no sentido de expressar que as ações de extensão, seja qual for a modalidade, precisa favorecer a formação do estudante ao longo do processo em atendimento às comunidade externas, para ser extensão de fato. Se isso for considerado de forma condizente a extensão universitária terá seu papel consolidado no movimento do tripé universitário, caso contrário será apenas mais uma forma de manobra política e econômica pelas vias educacionais.

A Resolução exige que as instituições precisam apresentar nos PDI, PPI e PC de graduação e pós-graduação de forma explícita questões inerentes à extensão, entre tantos pontos o processo de acreditação curricular, acompanhamento e avaliação das atividades perante as ações do estudante e, estratégia de financiamento. A obrigatoriedade é para os cursos de graduação, sendo permitido também a acreditação curricular em cursos de pós-graduação.

Quanto à avaliação das ações de extensão a referida Resolução especifica a necessidade de uma avaliação contínua e crítica das atividades mediante as concepções e diretrizes expressas nos documentos institucionais e seu processo de acreditação e importância na formação do estudante. As questões referentes a avaliação precisam estar presentes nos documentos da instituição. Salientamos que as avaliações precisam ser pensadas e vários âmbitos, tais sejam: avaliação do envolvimento e aprendizagem do estudante, avaliação da visão

da comunidade em relação ao projeto, avaliação da comunidade no envolvimento com o projeto, avaliação do projeto de forma em geral, e outras no sentido de perceber as transformações advindas do projeto e das melhorias para as próximas edições do mesmo.

O retrocesso entre a minuta de Resolução e a Resolução aprovada é no sentido de que deliberava que os programas e projetos em que os estudantes participarem como protagonistas, deveriam compor 10% do total de créditos do curso, sendo ofertados no mesmo período em que o estudante está matriculado. Destarte, a Resolução CNE/CES n. 07/2018 não obriga a participação apenas em programas e projetos, nada menciona o período de cumprimento no período de matrícula e não utiliza a palavra protagonismo.

Isso pode dificultar ou travar o avanço que a extensão universitária, a nosso ver, precisa ter no sentido da concepção acadêmica, caso não se discuta e perceba os meandros da redação. É preciso ser pensado até que ponto evento e curso são extensão ou atividades complementares. Até que ponto prestação de serviço será compreendida dentro do processo formativo extensionista de concepção acadêmica ou mero atendimento à comunidade. O protagonismo acadêmico denota a participação ativa em todo processo da atividade e não meramente como ouvinte ou expectador.

Defendemos que expectador de qualquer ação tem sua formação atingida enquanto complementação. Defendemos que protagonista de programas e projetos tem sua formação atingida enquanto extensão. É uma linha tênue entre uma concepção e outra. A compreensão dessa concepção fará diferença no momento da redação dos documentos das instituições e da discussão entre seus pares, bem como na elaboração e execução das ações extensionistas.

Essa questão provavelmente pode gerar uma certa instabilidade nos atuais currículos, que em sua maioria, estão completos de carga horária teórica no turno em que o aluno está matriculado, sendo necessário um repensar das atividades formativas e de suas respectivas cargas horárias, o que fomenta pensar que sendo atividade obrigatória será em contra turno como o estágio ou serão ofertadas as ações de extensão em dias que a turma ficará livre, sem aulas, visto que a carga horária de ensino irá diminuir. Isso leva a crer que a gestão dos cursos

precisa articular suas turmas e seus horários, a fim de quiçá deixar um dia livre para que possam ser ofertadas as ações de extensão. É preciso tomar cuidado para não disciplinarizar a extensão, pois assim corre o risco de virar atividade de ensino e até mesmo engessada.

Algumas instituições brasileiras, primando em cumprir com o PNE (2014) curricularizaram a extensão universitária, mas em sua grande maioria criaram um movimento de acreditação em um modelo quase semelhante a prática pedagógica ou parte prática de disciplinas, elegendo um eixo semestral para ofertar atividades de extensão. Isso faz com que as atividades de extensão possam ser fragmentadas, disciplinarizadas, engessadas e quiçá duplicadas em contabilização.

A Resolução expressa que as atividades de extensão precisam ser escolhidas pelo estudante e que promova uma formação para a cidadania, entre outros pontos. Caso seja ofertada vinculada a um semestre do curso, não haverá flexibilização. Caso seja ofertada vinculada a carga horária de disciplinas, irá disciplinarizar. O que sugerimos, pela experiência que temos, é que seja repensado o currículo, as disciplinas, as ementas e os programas de ensino, para a alocação da carga horária das atividades de extensão em parte específica assim como as atividades complementares, sem vínculo a semestre, mas com vínculo ao período de integralização do curso.

Essas questões precisam ser pensadas, visto que é resguardado o direito do acadêmico escolher as ações de extensão a ser por ele desenvolvidas, o que também gera a questão do curso e da instituição ofertar variadas ações e não somente uma única e obrigatória. Pois, a participação na extensão enquanto processo formativo e não meramente complementar, precisa ser pensada de acordo com o perfil do egresso que se espera no Projeto Pedagógico de Curso ou segundo a identidade que o estudante pretende compor o seu perfil profissional.

Questiono também que a referida Resolução não expressou de maneira direta e objetiva sobre a produção acadêmica-científica, apenas indiretamente. Entendo que não é preciso explicitar a obrigatoriedade da produção acadêmico-científico sendo uma atividade formativa, mas em muitos casos não há a compreensão de que a extensão é ciência e produz conhecimento. Por isso, defendemos que poderia estar escrito de forma explícita para não haver equívocos conceituais.

As atividades de extensão fomentam a produção e disseminação do conhecimento.

Nas atividades extensionistas, as práticas pedagógicas devem ser carregadas de intencionalidade e conteúdos, que no movimento contraditório de seu planejamento, execução e avaliação, fomentam elementos para a construção de conhecimentos científicos que precisam ser socializados e publicados, sejam em eventos, capítulos de livros ou periódicos. Mas, para que isso ocorra é preciso que os pares compreendam a extensão enquanto ciência e não meramente a parte prática e assistencialista da instituição.

A Resolução CNE/CES n. 07/2018 obriga as Instituições de Ensino Superior a reorganizarem seus currículos e implementarem a extensão universitário no processo formativo de no mínimo 10 % dos créditos totais do curso, no prazo máximo de 4 anos, visto que o PNE (2014) já anunciava essa obrigatoriedade para os currículos iniciados em 2015. Isso coloca as instituições em uma situação de mergulho teórico-conceitual para tomada de decisão no tocante a se posicionar quanto ao novo papel da extensão em sua instituição. Caso contrário, será simplesmente criado um mecanismo burocrático para cumprir a legislação no tocante a inserção da carga horária de acreditação da extensão universitária, sem uma discussão qualitativa entre os pares.

Levando em consideração que as ações extensionistas se organizam, desenvolvem e se difundem de forma diferente e com base na intencionalidade, é preciso compreender as concepções e sentidos das mesmas, para então perceber suas construções e perspectivas apesar dos seus limites. Considerando o movimento das ações extensionistas, a questão do financiamento e avaliação das mesmas, configuram sua concepção, seu sentido e sua construção. Defendemos que a extensão universitária precisa ter seu reconhecimento quanto ao financiamento principalmente no sentido de possibilitar os materiais permanentes e de consumo para a efetivação das ações, assim como a carga horária docente, a questão de não haver bolsas, visto que todos os estudantes são obrigados a participarem das atividades, não justificando bolsas para alguns, bem como o seguro obrigatório para os estudantes desde o primeiro semestre do curso, entre outras questões que demandam de financiamento.

Com essa tessitura extensionistas da Resolução, apesar das contradições permanentes no documento, a formação acadêmica pode vir a ser de omnilateralidade e emancipação.

A extensão é, portanto, um processo educativo, cultural e científico, que se une ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável, objetivando a constante transformação societária. Para que esse processo educativo de aprendizagem tenha resultados efetivos na formação profissional do estudante, é necessário e fundamental que a universidade promova a real indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que deve ser aplicada de forma contínua, articulada e permanente. (ALMEIDA e SÁ, 2013, p. 202)

Com relação aos desafios e lutas de uma nova concepção de extensão universitária, o FORPROEX apresenta 13 desafios e desses, o terceiro muito nos chamou a atenção pela expectativa de um paradigma contra-hegemônico, da dimensão acadêmica e do impacto na formação do estudante por vias da extensão universitária.

A conjuntura atual, em geral favorável à expansão e consolidação da Extensão Universitária, é também desafiadora, na medida em que suscita expectativas de criação de paradigmas contra-hegemônicos que se primem pelo espírito colaborativo. Dentre os inúmeros desafios, destacam-se os seguintes: [...] 3. garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária, isto é, seu impacto na formação do estudante, superando certa tradição de desenvolvimento de ações isoladas – particularmente na área de *prestação de serviços* - que têm carecido dessa dimensão. (FORPROEX, 2012, p. 22).

Importante também salientar que o desafio está em garantir esse impacto na formação do estudante. Defendemos que o impacto pode vir a ocorrer se o estudante for o protagonista de todo processo extensionistas e não mero expectador ou cumpridor de tarefas, enquanto mão de obra barata. A nova concepção de extensão que coloca o estudante como protagonista nos variados espaços formativos pode vir a ser o “[...] oxigênio de uma práxis revolucionária” (SOUSA, 2000,

p. 129), afirmando que essa práxis é o papel da extensão na atualidade enquanto um instrumento transformador do real.

A práxis revolucionária é o fundamento e a finalidade do conhecimento; um conhecimento que o homem produz ao produzir as condições necessárias à sua existência, através do trabalho. O ponto de partida, portanto, para elaboração do conhecimento, são os homens, em sua atividade, em seu trabalho, no interior das relações sociais que eles geram. (SOUSA, 2000, p. 130).

Para isso a avaliação e o acompanhamento das ações se tornam imprescindíveis para fomentar a aprendizagem. Dessa forma, a universidade brasileira deve ser compreendida enquanto promotora de aprendizagens em que a pesquisa, o ensino e a extensão sejam indissociáveis e cada qual com sua singularidade e complexidade, inerentes do processo contraditório e histórico, contribuam para o processo de aprendizagem e de formação acadêmica, vislumbrando uma práxis revolucionária, principalmente se as instituições de ensino superior forem públicas.



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: concepções e sentidos epistemológicos

Dialogar sobre formação acadêmica aliada à extensão universitária passa a ser um desafio para nós, visto nosso engajamento com o Ensino Superior, pois entendemos a importância de uma práxis crítico-emancipadora para essa formação e percebemos, ao participar de eventos e de leituras sobre a temática, que essa situação não tem acontecido. A defesa que fazemos quanto a formação acadêmica, é que a mesma deve ser ancorada nos princípios da crítica, da omnilateralidade e da emancipação e, que a Universidade, principalmente a pública, deveria ter como missão a formação acadêmica com esses princípios e alicerçados na indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. Para compreendermos a formação acadêmica levando em consideração a extensão universitária é preciso analisar suas concepções, sentidos e construções. Para tal, iniciamos nossa discussão alicerçados em três vertentes: 1- sob a ótica do FORPROEX, 2 – sob a ótica de autores e autoras que estudam a temática, como Reis (1996), Síveres (2013), Jezine (2000) e outros e 3 – sob a ótica da avaliação das ações extensionistas, embasando-se em Reis (1993, 1995, 1996) e outros.

Uma ação extensionista deve partir de princípios elementares e que possibilitam alguns questionamentos, como: Qual o conceito de extensão em que o projeto/programa será elaborado? Que elementos da ação extensionista serão levados em consideração? Qual a concepção que a ação extensionista pretende abranger? Qual a

intencionalidade ou sentido da ação extensionista? Qual o aporte teórico da ação extensionista?

A extensão universitária ficou delegada a segundo plano devido sua configuração histórica nas universidades no Brasil. Somente na década de 1960 a extensão universitária começa a se configurar por meio das ações de Paulo Freire. Apesar, que com a implantação do Regime Civil Militar e o exílio de Freire, a extensão declina. A partir de 1985, depois do processo de redemocratização da política brasileira, a extensão universitária volta a ser discutida abertamente, pois nunca deixou de ser. Com esse pano de fundo histórico, é nossa intenção apresentar as concepções, sentidos e construções em relação à extensão universitária do grupo gestor dessas atividades no Brasil, bem como dos teóricos que a discutem.

O FORPROEX – é representado pelos Pró-Reitores de Extensão Universitária de todas as Universidades públicas do Brasil e, suas discussões sobre a temática propicia o delineamento para suas gestões. Contudo, é preciso analisarmos a aparência de seus posicionamentos para chegarmos a essência de suas direções enquanto gestores, pois os mesmos podem estar voltados para o atendimento ao mercado ou para a práxis emancipadora dos sujeitos históricos.

Segundo o FORPROEX (2007, p. 17) a “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade.”, enquanto que pelo FORPROEX (2012, p. 15) “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”.

Enquanto processo é preciso compreender como atividades contínuas ao longo dos anos de formação inicial e quiçá continuada. Não é somente processo educativo que pode ser efetivo pelo ensino. Mas, é também cultural que demanda envolvimento social, bem como científico e político. Isso denota que a extensão universitária é viabilizada pela realização de pesquisa, garantindo o domínio teórico para as atividades ao longo do processo e envolvimento social. A extensão

para sua efetivação se apresenta como dialógica e interdisciplinar^[8], ou seja, estabelece diálogo com o ensino e a pesquisa, abrangendo várias áreas do conhecimento.

Com as atividades de extensão sendo compreendidas e realizadas conforme explicitado acima, um sujeito emancipado pode contribuir para a transformação da sociedade e da universidade é possível de ocorrer. A relação transformadora da sociedade é possibilitada quando às atividades de extensão visam os problemas sociais ou a prática social, investigam profundamente visando alcançar os elementos que possibilitem a mudança da realidade concreta e escolhem as metodologias mais adequadas para desenvolverem com a sociedade. Portanto, não é uma atividade repentina e nem tão pouco rápida. É um envolvimento enquanto processo. A relação transformadora da universidade é possibilitada ao passo que a universidade cumpre com seu papel social e se interage com os problemas de seu tempo e espaço. Para muito além disso, o impacto na formação do estudante.

Levando em consideração a concepção materialista histórico-dialética não é possível ocorrer a transformação da sociedade com um projeto de extensão. O projeto de extensão não transforma a sociedade. Mas, com um projeto de extensão é possível proporcionar aos sujeitos condições de transformar sua prática, seu conhecimento ou sua relação homem-natureza, na perspectiva do coletivo e de uma nova organização das relações de produção social, o que pode favorecer seu trabalho concreto à luz da visão crítico-emancipadora. Nessa perspectiva, um projeto de extensão, pode contribuir para uma transformação em nível micro, de maneira revolucionária, principalmente

8 O termo interdisciplinaridade caracteriza-se pelo enfoque científico e pedagógico que se estabelece por um diálogo entre especialistas de diversas áreas sobre uma determinada temática, redefinindo os limites dos objetos de pesquisa específicos, seus conceitos e metodologias associadas, ampliando o conhecimento do real em sua dinâmica (ASSMANN, 1998). Isto aponta que a interdisciplinaridade pode ser compreendida como esse processo aberto, pessoal e coletivo, de construção do conhecimento pelo diálogo e aproximação entre ciências e saberes, que permita a apreensão da totalidade social, sem, contudo, idealizar o todo ou "misturar" teorias e metodologias que não são compatíveis do ponto de vista ontológico (da constituição do ser social). Instituir a interdisciplinaridade não é o mesmo que defender um pluralismo sem criticidade, em que o complexo se dilui na simples convivência do diverso. Compreender o complexo exige método, e método exige coerência epistemológica e intencionalidade explícita.

para a classe trabalhadora na contradição das relações com o capital, visto que muitos projetos são ofertados nos lugares em que os sujeitos são menos favorecidos.

Nesse viés a elaboração de um projeto de extensão pode oferecer elementos de emancipação aos sujeitos coletivos a partir de: conscientização e prática de seus direitos enquanto um ser crítico e emancipado, da unidade teoria e prática, do conhecimento teórico/saber, a partir da compreensão metodológica/saber-fazer, da relação forma e conteúdo, da intencionalidade - ação – novas intencionalidades e - da compreensão ideo-política e da prática social inicial e a final.

A discussão proposta pelo FORPROEX (2007, 2012) é que a extensão universitária apresenta como diretrizes: a interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e, finalmente, impacto e transformação social. Pode-se questionar se as diretrizes se apresentam em movimento ou pela linearidade de importância.

De fato, o que defendemos é que como uma ação extensionista é um processo, essas diretrizes se apresentam concomitantes e tendo a mesma intensidade. Isso significa que a transformação social ocorre quando há a transformação do estudante, devido à interação, interdisciplinaridade, interprofissionalidade e a indissociabilidade. Caso uma dessas diretrizes não se realize, não haverá a possibilidade de um projeto coletivo de mudança social. Portanto, para a elaboração de uma ação extensionista é necessário à compreensão dessas diretrizes e esses elementos precisam ser levados em consideração para o planejamento da ação.

O FORPROEX (2012, p. 17) apresenta que a interação dialógica visa “produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática”. Reis (2017)^[9] assevera que a extensão apresenta três momentos distintos quanto processo de relação com a comunidade e produção de conhecimento, tais sejam: 1- vanguardista em que somente a universidade detém o conhecimento, 2- basista em que a comunidade sabe tudo e 3- prático em que ambos sabem e aprendem

9 Entrevista realizada com Renato Hilário Reis, para a tese, em 2017.

no movimento da relação. Pela escrita do FORPROEX (2012) entendemos que a relação deve se pautar na concepção praxica. Já interdisciplinaridade e interprofissionalidade é caracterizada pela interação das áreas do conhecimento e profissionais, que pode favorecer a consistência teórica e metodológica, favorecendo a vivência da profissão em caráter de formação real e concreta.

[...] interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. Dessa maneira, espera-se imprimir às ações de Extensão Universitária a consistência teórica e operacional de que sua efetividade depende. (FORPROEX, 2012, p. 17)

Enquanto que a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão o FORPROEX (2012, p. 18) “reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)”. Esse elemento é mais detalhadamente explicado quando apresenta as formas dessa indissociabilidade.

No que se refere à relação Extensão e Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional - e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social. Na relação entre Extensão e Pesquisa, abrem-se múltiplas possibilidades de articulação entre a Universidade e a sociedade. Visando à produção de conhecimento, a Extensão Universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo. (FORPROEX, 2012, p. 18).

Mediante esses elementos, há uma grande possibilidade de ocorrer novos processos de aprendizagem e prática social na formação do acadêmico, que também é um elemento essencial das ações extensionistas.

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira. (FORPROEX, 2012, p. 19)

E por fim, como consequência de toda a ação alicerçada nos elementos acima explicitados, espera-se uma atuação transformadora da realidade concreta.

como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas. (FORPROEX, 2012, p. 20).

Mediante esse cenário percebe-se que a extensão universitária não se configura como uma mera atividade prática sem intencionalidade. Essa intencionalidade é influenciada pela realidade concreta vigente, abarcando as questões políticas, econômicas e ideológicas da época e do lugar. Portanto, os documentos do FORPROEX indicam os dois caminhos: o mercado e a emancipação. A trajetória irá depender das gestões das Universidades e do corpo acadêmico.

Dentre os 15 objetivos que o FORPROEX (2012, p. 5) apresenta para a extensão universitária no Brasil, elegemos como principal o primeiro por se tratar da formação do acadêmico, ao apresentar que *prima* por “1. Reafirmar a Extensão Universitária como processo

acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;” e como elementares os que tratam do financiamento das ações e do processo de avaliação institucional contínuo das mesmas.

São 6 (seis) princípios básicos norteadores do fortalecimento da extensão universitária para o FORPROEX (2012), elegemos um em especial, por afirmar que as ações com características de prestação de serviço não devem ser vistas meramente como algo que não cause impacto e transformação, portanto deve ser planejada e efetivada considerando o interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e do ensino, pesquisa e extensão para que possam produzir conhecimento e transformações para a sociedade, enquanto um trabalho social. Dessa forma, a ação atenderia a demanda da comunidade (prestação de serviço) mas, objetivando também a formação do acadêmico (concepção acadêmica). Nesse limbo, para o fortalecimento da extensão universitária é preciso à compreensão da concepção e sentido da mesma para sua construção.

Dentre os 13 (treze) desafios para a extensão universitária na conjuntura atual que o FORPROEX (2012) apresenta, chamamos a atenção para 4 (quatro), tais sejam: 1- garantir a dimensão acadêmica da extensão universitária, ou seja, o impacto na formação do acadêmico, em que o mesmo seja protagonista do processo e não somente ouvinte ou como quem faz algo prático sem análise teórica de todo processo, 2- exercer de fato o papel transformador da extensão quanto a sociedade e para tal as ações não podem ser meramente assistencialismo ou prestação de serviços, precisam vir das necessidades sociais e serem pensadas no sentido de aprendizagem para os acadêmicos no movimento contraditório de atender as demandas sociais, 3- promover de forma sólida o financiamento das ações extensionistas possibilitando sua efetivação, pois não adianta um bom programa ou projeto, uma concepção acadêmica de formação e transformação social se não houver condições financeiras para a exequibilidade das ações e 4- priorizar a produção de conhecimento emancipador, visto que todas as atividades devem estar eivadas de teoria e crítica, podendo ser transformadas em produções não

somente acadêmicas mas, científicas, com possibilidade de publicação em anais de eventos, livros e periódicos Qualis.

Depois da primeira reunião do FORPROEX, ocorrida em 1987, na Universidade de Brasília, os fóruns passaram a compor uma necessidade do grupo extensionista do país, em como passaram a sustentar a possibilidade da extensão universitária se estabelecer no cenário educativo.

Embora ainda pouco reconhecida pela sociedade brasileira como processo fundamental para a articulação entre o ensino e a pesquisa, e para a distribuição de renda e conhecimentos, a extensão universitária vem demonstrando o seu valor no processo recente de desenvolvimento do país. (SANTOS E DEUS, 2014, p. 11)

Os desafios se apresentam grandes no sentido de universalização extensionista e garantir que a extensão universitária aconteça de forma concreta e que não sejam apenas de ações eventuais, inorgânicas, assistencialistas, de prestação de serviços e que possam vir a ser de impacto na formação do acadêmico, visto muitos limites que podem aparecer, contudo, existem possibilidades. Uma possibilidade é compreender a concepção e o sentido da extensão. A outra possibilidade é a construção de ações extensionistas indissociadas do ensino e da pesquisa de forma articulada e permanente. Outra possibilidade é o fato da extensão universitária compor uma das metas do PNE (2014) e ser lei mediante a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018.

Dialogar sobre extensão universitária no Brasil perpassa pelo diálogo teórico em relação à concepção desta por parte dos pares educacionais, sejam instituição, gestores, docentes, discentes e comunidade em geral. A efetivação das atividades de extensão carrega em si uma concepção. Mapeamos as concepções apresentadas por teóricos que discutem a extensão universitária e compilamos no Quadro n. 1

Quadro n. 1- Concepção de extensão universitária

AUTOR	CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA		
Jezine (2006)	1-Assistencialista	2-Mercantilista	3-Acadêmica
Silva (2000)	1-Tradicional	2-Processual	3-Crítica
Sousa (2000)	1-Alienação	2-Emancipação	
González e Larrea (2006)	1-Tradicional	2-Economicista	3- Desenvolvimento integral
Reis (1996)	1-Eventista-inorgânica	2-Processual-orgânica	
Síveres (2013)	1-Aprendizagem acadêmica		
Freire (1983)	1- Humanização		
Gurgel (1986)	1-Laboratório ou estágio vivo		
Botomé (1996)	1-Indissociabilidade		
Castro (2004)	1-Transformação social		
Silva (2013)	1-Processo emancipatório		
Melo Neto (2001)	1-Trabalho social		
Thiollent (2002)	1-Transformação do real		
Jantke e Caro (2013)	1-Emancipadora		
Forproex (2012)	1-Acadêmica		

Fonte: Kochhann (2017)

As concepções de extensão universitárias encontradas são variadas mas comungam na defesa de ser um espaço formativo e que possibilita a transformação, tanto social quanto acadêmica, a partir de uma efetivação com características acadêmicas e não meramente assistencialistas e de atendimento ao mercado com prestação de serviços. Assim, apresentaremos as concepções teóricas do quadro acima.

Com esse pano de fundo, Jezine (2006) apresenta três modelos de concepções e práticas extensionistas: o assistencialista, o mercantilista e o acadêmico. A concepção de extensão universitária enquanto prática assistencialista deve ser criticada, pois assim substitui a função

do estado e não cumpre com sua função acadêmica. O modelo assistencialista assemelha-se ao modelo americano, que prima por uma extensão de cunho cooperativista e de prestação de serviços e assistencialismo. O modelo assistencialista se configura por assessorias ou prestação de serviços na área da educação, agricultura e saúde, a comunidades desfavorecidas.

A primeira concepção constitui-se desde a origem da extensão sob a ótica do atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços, passando de uma dimensão transformadora-redentora da sociedade para uma assistencialista-conservadora, uma vez que as ações extensionistas em sua maioria são voltadas para a manutenção de desigualdades sociais. Nessa concepção, as ações extensionistas caracterizam-se por programas e atividades esporádicas nas comunidades, objetivando a “resolução” imediata e paliativa de problemas sociais, sem discussão prévia dos fatores que provocam desigualdades sociais, nem incentivo a formas de intervenção organizada, daí serem denominadas assistencialistas. (JEZINE, 2004, p. 5)

O modelo mercantilista abrange as ações que visam favorecer o atendimento ao mercado, considerando a estrutura econômica e política vigente no país. Essa concepção é aliada ao modelo neoliberal e constitui determinadas implicações curriculares que podem influenciar no trabalho pedagógico, favorecendo a reprodução das relações sociais e não a emancipação. A universidade deve prever em seus currículos qual a concepção de extensão defende e pratica no processo formativo, pois a sociedade conduz para as ações mercantilistas, em que “A parceria ou venda de serviços seria o meio de articular a universidade aos demais setores da sociedade civil, tornando-a uma produtora de bens e de serviços, concepção aqui denominada mercantilista.” (JEZINE, 2004, p. 5).

Apesar de não ser explícito, a influência do capital se estabelece nas escolas e na educação, na forma do currículo. Apesar da influência neoliberal e da concepção mercantilista em ações extensionistas, teóricos marxistas apostam que a extensão universitária pode deixar

de ser prestação de serviço e assistencialismo e primar pelo processo pedagógico no modelo acadêmico.

A extensão somente deixará de ser uma prestação de serviços, numa perspectiva assistencialista, quando for visualizada como um processo pedagógico que visa à formação cidadã para a conquista de uma sociedade efetivamente de direitos. Com frequência, a extensão faz parte de disputas ideológicas e corre o risco de permanecer na superficialidade. (JANTKE E CARO, 2013, p. 106)

O modelo acadêmico visa a compreensão da dimensão científica e da relação entre a Universidade e a sociedade, valorizando a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a relação dialógica e a transformação social, por consequência pode formar para a omnilateralidade e emancipação. A perspectiva da extensão enquanto concepção acadêmica pretende romper com a técnica e com o currículo fragmentado, promover a consciência crítica e sua perspectiva transformação social e assim, favorecer a formação omnilateral.

O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humana estejam presente na formação do sujeito, concebido como ser histórico. [...] Assim, a extensão como uma função da universidade, objetivando se firmar a partir da concepção acadêmica, inserida no contexto de contradições inerentes ao próprio processo de produção do conhecimento em uma sociedade capitalista, busca uma nova dimensão de universidade, sociedade e sujeito, consubstanciada na perspectiva ideológica do “compromisso social” como instituição pública, viabilizando a organização política do grupo, em que além da promoção de uma consciência crítica se almeja a intervenção na realidade em um perspectiva transformadora e libertadora, da autonomia do sujeito. (JEZINE, 2004, p. 4)

Os autores González e Larrea (2006) defendem que existem três modelos ou concepções de extensão universitária: tradicional, economicista e desenvolvimento integral. O modelo tradicional de extensão se caracteriza pela universidade repassadora e produtora de conhecimento, o modelo economicista de extensão se caracteriza pela universidade vinculada a produção social e a técnica do mercado e o modelo de desenvolvimento integral em que a Universidade deve ser crítica, criativa, democrática e que visa a transformação.

Silva (2000) caracteriza a extensão universitária enquanto: uma concepção tradicional ou funcionalista que geralmente é assistencialista; uma concepção processual que visa o combate do assistencialismo e tenta superar a sua independência, articulando-a com o ensino e a pesquisa e; a uma concepção crítica, como essência da pesquisa e do ensino. A concepção crítica da extensão universitária, aparece como essência da pesquisa e do ensino.

Propõe uma visão radical em relação à indissociabilidade. A extensão se faz dentro e com pesquisa e ensino, assim suas ações aparecem dentro dos currículos e nos projetos de pesquisa e pós-graduação, propondo até mesmo que as pró-reitorias de extensão sejam fundidas com pesquisa e ensino. A extensão é necessária para o ensino e a pesquisa cumprirem seus papéis inseridos na realidade da comunidade local [...] (MIGUENS JR e CELESTE, 2014, p. 5)

Para Silva (2000) a concepção tradicional ou funcionalista da extensão prima pelo atendimento das necessidades da população, por ações apolíticas e principalmente, assistencialistas. Enquanto que a concepção processual articula a universidade com a sociedade em atendimento as necessidades mas como compromisso social e não assistencialismo. Outrora a concepção crítica, segundo Silva (2000, p. 8) “[...] está intrinsicamente ligada ao ensino e a pesquisa, é sua essência, sua característica básica, apenas efetivando-se por meio dessas funções. Portanto, passa a ser entendida como matéria de currículo.”.

A concepção crítica pode favorecer ainda mais o processo da formação do acadêmico no sentido da transformação social, gerando possibilidade de emancipação para ambos. Essa concepção leva em

consideração que a extensão está imbricada no ensino e na pesquisa e ganha um cenário da formação inicial e continuada. A formação do estudante extrapola as ações tradicionais e visa uma formação mais consciente de seu papel no mundo e de pensamento crítico, político, histórico e humano. Para isso a extensão universitária deve se estabelecer enquanto uma práxis. Isso possibilita o desenvolvimento de ações que viabilizam uma formação para a transformação do sujeito e social. Corroborando com a concepção de que a extensão universitária é vista como função acadêmica e que pode favorecer uma formação crítica, Síveres (2013, p. 26) pontua que “A extensão universitária, junto com o ensino e a pesquisa, tem, justamente, a tarefa de oportunizar uma diversidade de experiências de aprendizagem.”.

A extensão se define como um vasto conjunto de ações e realizada principalmente, através de projetos e programas, podendo se expressar por seu conjunto de publicações e com uma grande demanda de possibilidades para a formação acadêmica e transformação social. Sendo um processo educativo, científico e articulado deve ser bem planejado, com base teórica e com a prática metodológica, ou seja, a práxis. A extensão não é prática por prática, pois no sentido emancipador a extensão universitária é a prática teorizada, sendo uma ação em que a indissociabilidade teoria e prática acontecem.

A extensão universitária é uma práxis quando a intencionalidade é de uma ação de transformação, com bases sólidas, tanto teórica quanto metodológica, visando a emancipação do ser humano. Eis que seja preciso compreender o sentido das ações extensionistas. Quando o sentido é formação emancipadora almeja-se que o público que participa da ação saia do seu estágio inicial e alcance elementos que possibilitem a mudança da realidade concreta. Uma ação assistencialista ou intervencionista não tem a mesma concepção de uma ação de transformação. Quando a intenção é a emancipação do sujeito coletivo da academia almeja-se que os acadêmicos diretamente envolvidos com a ação saiam do estágio inicial e experimentem mudanças significativas que possam ser consideradas como transformações advindas pela ação extensionista. Uma ação assistencialista ou intervencionista pode mudar temporariamente a situação do público-alvo. Uma ação de emancipação é um processo permanente. Nossa defesa é que a ação extensionista tenha a intencionalidade de emancipação humana.

Cada ação extensionista precisa ter como fundamentação uma linha teórica consistente para que não resvale no assistencialismo ou intervenção. O domínio teórico é um processo formativo dialético antes, durante e após a ação ser executada ou concomitante à sua execução. Isso significa que a pesquisa científica pode aparecer na ação extensionista antes de seu planejamento, durante o seu planejamento, durante sua execução e após sua finalização. Com base nessa defesa o aporte teórico compõe a produção científica da ação extensionista, além dos relatos de experiências advindas da própria ação. Assim, configurando que a ação extensionista se inicia e se finda com teoria e com a prática, o que possibilita inclusive publicações científicas em eventos científicos, revistas especializadas, livros, etc.

A *priori* inferimos que um dos limites da extensão universitária é a compreensão de seu conceito ou concepção, de seus elementos, de sua intencionalidade e quicá de aporte teórico. Ou seja, é preciso compreender o conceito e o sentido de ser de uma ação extensionista para o seu planejamento e execução. Sousa (2000, p. 107) defende que “Trabalhar concepções como da Extensão é uma construção histórica inacabada e, portanto, em constante transformação.”

Os atores da extensão universitária, bem como as instituições ofertantes, precisam conhecer o seu conceito, o seu fazer e o seu sentido. Sousa (2000, p. 127) afirma que “[...] a partir do momento em que uma concepção de Extensão Universitária passa a ser assumida pelos sujeitos de sua prática, definem-se os caminhos que podem ser trilhados.” Não se pode fazer extensão universitária por fazer. É preciso intencionalidade. Para tal as instituições precisam assumir a concepção e o sentido da extensão universitária enquanto acadêmica, crítica e emancipadora, se afastando da prestação de serviço, mas, para a autora a extensão universitária ainda é vista como uma atividade acadêmica-empresarial, sem movimento para essa mudança mas que precisa ser desnudada do em seu projeto neoliberal.

Esperamos, que o tratamento de toda ação extensionista seja uma práxis acadêmica, apresentando como perspectiva a emancipação crítica dos sujeitos. Outra questão é a compreensão da extensão universitária em sua totalidade e não como uma parte isolada da Universidade, meramente como um elemento curricular. A extensão universitária pode

vir a ser práxis acadêmica. Na visão de Costa, Baiotto e Garces (2013, p. 63) “A extensão universitária é um lócus privilegiado para a práxis acadêmica. Mediante a atuação em projetos de extensão, os estudantes vivenciam experiências significativas de aprendizagem, importantes não apenas para sua formação profissional, mas também pessoal.”

Reis (1996) caracteriza a extensão universitária pela sua conceitualização mediante duas linhas: eventista-inorgânica e processual-orgânica, defendendo a construção da pesquisa, do ensino e da extensão de forma indissociável na convivência com o diferente, na diferença e com amor. Os estudos de Reis (1996, p. 41) apresentam que as ações eventista-inorgânica são assim denominadas por ter “como característica a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento da universidade.”. As ações da linha conceitual eventista-inorgânica ocorrem eventualmente, ou seja, não tem uma continuidade, o que pode se aproximar aos conceitos de ações assistencialista ou de intervenção. A concepção eventista-inorgânica se apresenta sob a forma de atividades eventuais, pontuais e de prestação de serviço.

Difusão do conhecimento, tais como cursos, seminários, palestras, conferência, mesas redondas, etc.

Difusão da cultura, a exemplo da apresentação de peças teatrais, orquestras, corais, grupos folclóricos, filmes entre outros. Prestação de serviços sob a forma de assistência técnica, jurídica, de saúde, educacional, etc. (REIS, 1993, p. 27)

Para Sousa (2000, p. 125) “Acreditamos que a prestação de serviços é uma estratégia que deve ser discutida para perder seu caráter assistencialista e imediatista.”. Se deixar de ser o fim da atividade, sendo o meio da atividade, a prestação de serviço, pode vir a ser uma atividade de extensão que possibilite a transformação do acadêmico e da sociedade.

A prestação de serviços feita pela Universidade não deve ser assumida apenas pelo serviço em si, mas deve representar um momento de produção do conhecimento e mesmo de distribuição do conhecimento produzido. [...].

desta forma, poder-se-á estar contribuindo, com a crítica e com a análise, para a construção, junto com a sociedade, de um sistema mais justo. A Universidade deve estar presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros. (SOUSA, 2000, p. 127)

As ações a concepção processual-orgânica se mostram ao contrário da eventista-inorgânica, ao passo que são ações permanentes ou contínuas, que se relacionam de forma indissociável do ensino e da pesquisa, relacionando a universidade com a sociedade para a transformação.

tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e reciprocamente transformante. (REIS, 1996, p. 41)

A universidade tem como função a partir das ações extensionistas produzir o saber e formar o acadêmico em de forma simultânea visando a transformação, por isso as ações devem ser organicamente pensadas e realizadas de forma processual e contínua. Para Reis (1996, p. 41) a sociedade “É o ‘lócus’ co-participante na formação do profissional e na geração do conhecimento da sociedade.”. Dessa forma, as ações extensionistas precisam ter uma intencionalidade clara e um planejamento coerente com o objetivo ou missão da institucional formadora.

Com este contexto, o autor, ao defender que a concepção processual-orgânica da extensão se apresentava já na década de 1990, como a possibilidade para uma universidade comprometida com a transformação social e com o processo formativo pelas vias do ensino, pesquisa e extensão, apresenta algumas consequências ou problematizações que deveriam ser consideradas para tamanha ruptura, visto que a extensão até o momento servido ao capital e agora, despontava rumo ao atendimento acadêmico e social.

- a) Redefinição Político-Filosófico da Universidade [...].
- b) Democratização e Redistribuição do Poder da Universidade [...].
- c) Acordar e Consorciar Interesses [...].
- d) Coragem de ‘sujar as mãos’ [...].
- e) Redirecionar conteúdos de ensino/pesquisa [...].
- f) Modificar o conceito de aula e sala de aula [...].
- g) Articular as várias instâncias decisórias da universidade [...].
- h) A alocação orçamentário-financeira [...].
- i) A alocação e a relocação da carga horária ensino, pesquisa e extensão/administração [...].
- j) A construção do ensino, pesquisa, extensão na convivência com o diferente, na diferença e com amor [...].(REIS, 1993, p. 29 – 33)

O autor deixa claro que a ruptura é grande e que precisa enfrentar algumas contradições e realinhamento de ordem política, visto o percurso histórico das universidades brasileiras e as atividades extensionistas existentes, em atendimento ao capital. Como já abordado, para Reis (1996) as ações extensionistas eventual-inorgânica se apresentaram como conceito e prática no Brasil desde 1911 e somente a partir da década de 1960 os traços do conceito processual-orgânico começam a aparecer e somente com a Constituição Brasileira de 1988 é instaurada legalmente a concepção da indissociabilidade. Um marco importante para a concepção extensionista foi o Ofício Circular MEC/ SESU 263/1994, que será apresentado posteriormente, incorpora a perspectiva orgânico-processual, por uma práxis marxista da extensão.

A característica conceitual da linha processual-orgânica de Reis (1996) se aproxima do modelo acadêmico de Jezine (2006) e da concepção crítica de Miguens Jr e Celeste (2014) e de Silva (2000) e se relaciona com o que o FORPROEX (2012) apresenta como diretrizes: a interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e, finalmente, impacto e transformação social.

Com esse pano de fundo, nos remetemos a Gurgel (1986, p. 22) que defende a extensão universitária como um laboratório ou estágio vivo, favorecendo uma formação acadêmica com base na realidade

concreta e na aprendizagem, pois “a extensão universitária é uma projeção da universidade ao seu meio e que como tal fornece um campo de estágio vivo e renovado, um verdadeiro laboratório onde o futuro profissional descobre a importância do ambiente e situa-se melhor em relação à realidade em que deve atuar.”, transformando-se em filosofia de ação da universidade e aproximando-se na concepção de interprofissionalidade. Nessa conjuntura, Síveres *et al.* (2012, p. 89), defende que “a atividade extensionista contribuiu para o aprofundamento dos conceitos, ou seja, aquilo que se deve saber para o exercício de sua profissão.”.

Em defesa da profissionalização do acadêmico de forma que favoreça a transformação da sociedade, as atividades de extensão promovem uma vivência real que favorece o amadurecimento acadêmico que favorece a formação profissional, preparando-os para o mundo real.

Toda vivência dos estudantes nos projetos de extensão tem reflexos profundos na vida profissional deles, preparando-os para o mundo real, com o qual se deparam como acadêmicos e, depois de formados, oportunizando a eles a percepção da complexidade das questões sociais, políticas e econômicas correlacionadas ao seu campo de atuação profissional. (ALMEIDA e SÁ, 2013, p. 204)

Os acadêmicos que participam de projetos de extensão podem ter uma formação mais qualificada para inclusive entrar no mercado de trabalho, pois “a extensão universitária oferece, mediante a experiência prática, a capacitação e a qualificação para uma melhor preparação e inserção no mercado de trabalho.” (ALMEIDA e SÁ, 2013, p. 208).

A questão do mercado de trabalho aqui não é apresentada como defesa de uma formação acadêmica para atender ao mercado neoliberal, mas no sentido de que mesmo sendo formado para atender ao mercado, o objetivo maior é de pensar nas transformações sociais e no processo de emancipação dos envolvidos, enquanto realiza suas atividades profissionais em atendimento ao mercado. Na visão de Manacorda (2016), quando Marx e Gramsci apresentam, que o homem deve ser formado para o trabalho não é no sentido de mercado de trabalho,

mas no sentido de trabalho ontológico e teleológico. Essa formação também se expressa na universidade, com o trabalho pedagógico e a formação acadêmica, tanto na extensão quanto no ensino e pesquisa.

Para Botomé (1996, p. 20) a extensão não é uma atividade à parte, mas sim uma “dimensão ou etapa indispensável do ensino e da pesquisa”. Contudo, essa questão pode ser tida como controvérsia. Para o autor o ensino promove a transformação social ao formar com qualidade o profissional que irá atuar nessa sociedade e que a pesquisa com os avanços científicos e tecnológicos, bem como a pesquisa-ação ou a pesquisa-participante podem substituir as ações extensionistas, já que muitas vezes se torna pura ação e como se tivesse um poder mágico que transformaria a sociedade. De fato as ações extensionistas por si só não transformam a realidade concreta, mas pode possibilitar a conscientização da realidade concreta e a luta para a transformação social e ganha força nessa batalha se alinhada e indissociada ao ensino e a pesquisa.

Botomé (1996, p. 31) lembra Demo (1994) que afirma “Todavia, a universidade brasileira, em sua maioria, num processo histórico equivocados, tornou-se instituição de mero repasse de conhecimento, e à sua postura reprodutiva acrescenta-se o corporativismo e a burocratização paralisante.”. Esse processo histórico equivocado pode estar associado a gênese da universidade brasileira que se pautou no ensino alienado e uma pesquisa descompromissada, descaracterizando a indissociabilidade, como se a extensão sozinha conseguisse realizar uma suposta compensação do que o ensino e a pesquisa não conseguem. Para Fávero (1977) o fato é que a universidade deve realizar com qualidade as três esferas: ensino, pesquisa e extensão e não colocar a extensão como componente secundarizado e reconhecer que sua efetivação ocorre na realidade concreta.

[...] a pesquisa e a extensão, espaços de articulação com o movimento do real, precisam ser repensadas, a partir da consideração de que a integração entre as três dimensões não ocorre formalmente no interior da universidade, mas apenas na riqueza, no movimento, no caos, na desordem que é a realidade. (KUENZER, 1992, p. 187)

Para além de compreender que as atividades acadêmicas da pesquisa, do ensino e da extensão ocorrem no real movimento e não isolado deste. O ensino tem sido desvinculado da pesquisa, como se ensinar não seja o processo de pesquisar, demarcando meras reproduções. A partir de um ensino reprodutor, a realidade não será transformada, apenas reproduzida. Contudo, o nascimento da extensão marca o início de um processo de transformação social.

O ensino na Universidade perdeu seu ‘status’ acadêmico, pois, sem a pesquisa, não se têm referências científicas, e o professor não passará de um mero copiador, transmissor sem crítica e produção.[...] A melhoria da qualidade de ensino encontra sua base na pesquisa, como atividade de descoberta e inovação. Daí decorre a necessidade de pensar a pesquisa em íntima relação com o ensino voltado para a realidade social. (JEZINE, 2002, p. 82/101)

Essa questão defronta inclusive com a concepção ou a missão da instituição, que deve assumir como identidade institucional o processo da indissociabilidade, a qual pode promover a crítica e a práxis emancipadora. Assim, retomamos Botomé (1996) que tensiona sobre o ensino alienado e a pesquisa descompromissada, o que promove uma extensão equivocada.

A expressão ‘ensino, pesquisa e extensão’ já conquistou, inclusive, a alcunha de ‘tripé’, constituído por essas ‘três bases do que define a Universidade’. Cerqueira Leite (1980), porém denunciou que essas três expressões referem-se apenas a atividades (e não a objetivos), através das quais a Universidade procura concretizar suas funções ou atribuições na sociedade. (BOTOMÉ, 1996, p. 37)

A concepção de que o tripé se configura em atividades acadêmicas e não em funções acadêmicas podem inclusive justificar muitas incoerências institucionais. Pois, caso os atores acadêmicos não tenham claro a função ou missão da instituição e como pode ser alcançada por meios das atividades da pesquisa, ensino e extensão, se torna possível os equívocos.

As próprias noções de pesquisa, ensino e extensão (meras atividades e não objetivos ou ‘funções’ da instituição” hoje existentes podem levar os agentes universitários a um ativismo desconectado dos objetivos institucionais. E isso até para ser percebido é difícil, uma vez que, sem uma clara percepção sobre como ocorrem e são construídas as relações entre conhecimento e comportamento, qualquer ação pode ser confundida com comportamento relevante. (BOTOMÉ, 1996, p. 20)

Na concepção de Botomé (1996, p. 38) os equívocos ocorrem por falta de uma clara concepção de que “Pesquisa, ensino e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através das quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da Universidade.”, estas que não podem ser compreendidas com a função da Universidade. Assim, se torna imprescindível conhecer a função da Universidade para somente pensar nas atividades da pesquisa, do ensino e da extensão.

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão precisa ser entendida para além de um discurso superficial de sentido. Atualmente pode-se afirmar que está assegurada apenas sobre uma estrutura. A estrutura da extensão universitária. Basta uma simples observação: tem pesquisador que pesquisa e que ensina; tem quem, dentro da universidade, atue só no ensino. Porém quem faz extensão também pesquisa e ensina. Não há, pela própria organização do trabalho docente nas universidades públicas brasileiras, professores fazendo apenas extensão. (DEUS e HENRIQUES, 2017, p. 85)

Esse cenário nos leva a refletir que as Universidades podem não ter claro sua identidade institucional ou buscar mascarar essa identidade, visto que as Universidades públicas deveriam apresentar uma identidade para a construção sólida de conhecimentos viabilizados pelas atividades da pesquisa e do ensino, que por consequência e em concomitância promoveriam a transformação social. Como Jezine (2002) e Botomé (1996) apresentaram a Universidade está descaracterizando sua função primária e favorecendo a uma reprodução de

conceitos e perpetuação das relações sociais estabelecidas pelos ditames do mercado. O que indica que as ações extensionistas, quando existentes, são para o atendimento do mercado, ou seja, assistencialistas ou mercantilistas.

O homem, enquanto um animal racional que se faz pelo trabalho, inserido em uma cultura, produzindo-a e sendo produzido, como apresentado por Marx (1979) tem na extensão universitária uma maneira de trabalho social que leva a emancipação e produção de conhecimento que promove a conscientização coletiva para a transformação social, superando a concepção de trabalho alienado. Sobre o trabalho social que visa a transformação pelas vias da extensão universitária.

Sendo trabalho, a sua efetivação gera um produto que transforma a natureza, na medida em que cria cultura. É um trabalho imbuído da sua dimensão educativa. O produto desse trabalho, todavia, passa a pertencer tanto às equipes de projetos de extensão como também à própria comunidade ou aos grupos comunitários para aplicação na organização dos movimentos. Tanto a comunidade como a universidade ou os movimentos sociais são os proprietários do produto desse trabalho. A extensão, marcada por essa dimensão do trabalho será produtora de cultura, estabelecendo pelo trabalho a possibilidade de conhecimento do mundo onde o indivíduo atua. Essa dimensão da extensão, em que o produto seja pertencente aos movimentos sociais e à universidade, possibilita a superação da alienação gerada pela não posse do produto do trabalho por seus produtores, no modo de produção capitalista. Todos os produtores se apropriam desse produto do trabalho, que é o saber. (MELO NETO, 2001, p. 252)

A extensão universitária precisa ser compreendida como trabalho social, em que a relação entre Universidade e Sociedade é “biunívoca” e não meramente assistencialista ou com prestação de serviços. Para o autor a extensão nessa concepção se caracteriza por uma ação que parte de uma realidade e produz conhecimento que possa transformá-la, unindo-a a pesquisa e extensão. É possível dizer que o saber, enquanto produto do trabalho social, que transforma a sociedade e desenvolve o ser humano, pode vir das ações extensionistas.

As atividades de extensão universitária são promotoras da aproximação da universidade com a comunidade; articuladoras de saberes acadêmicos e sociais; estímulos para a reflexão e para a crítica, indo além do espaço tradicional da sala de aula; e promotoras do deslocamento do espaço de formação para outros locais, favorecendo, assim, o desenvolvimento humano e a transformação social. (GARCIA, BOHN e ARAÚJO, 2013, p. 171)

Freire^[10] abre espaço para as discussões sobre extensão no Brasil e com uma concepção de emancipação vinculada a humanização. O conceito de emancipação em Freire, apoiado em Marx, está aliado ao significado de humanização. A emancipação em Freire perpassa pela formação do humano e não somente pela formação do cognitivo-conceitual. Assim, emancipação freiriana é emancipação humanizadora.

Em Paulo Freire a emancipação deixa de ser somente uma proposta filosófica, social ou crítica, mas passa a ser fundamentalmente uma tarefa educacional, direcionada especificamente para a práxis pedagógica. Dentro da proposta de Freire, emancipação ganha o significado de *humanização*. Humanização essa que se opõe e luta contra a desumanização. (AMBROSINI, 2012, p. 386)

A extensão universitária visando à formação omnilateral, humanizadora e emancipadora, se alicerça na práxis. Segundo Jantke e Caro (2013, p. 99) “A extensão emancipadora caracteriza-se como ponto central da práxis como articuladora da teoria e da prática, que permite desvendar os determinantes da realidade social em sua totalidade.”

A extensão emancipadora tem como concepção a construção social, a partir de uma metodologia participativa, por meio da dimensão crítica e reflexiva com o sentido de emancipação. Thiollent (2002, p. 7) apresenta que “Emancipação é o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva.

10 Primamos por não usar apenas Freire como nossa base teórica, apesar de sua contribuição inigualável, porque todos os trabalhos realizados até o momento tiveram Freire como base e nós, buscamos ampliar a discussão trazendo a tona novas contribuições para o campo teórico.

O termo caracteriza situações em que se encontra um sujeito que consegue atuar com autonomia, liberdade, autorealização, etc.”. Marx e Gramsci defendem a necessidade de renovar a capacidade crítica e formar para a omnilateralidade, quebrando as visões unilaterais.

No século XIX, Karl Marx foi mestre em matéria de crítica do direito, da filosofia hegeliana ou da economia política clássica. No século XX, Antonio Gramsci deu uma contribuição fundamental para criticar os conhecimentos estabelecidos pelos grandes intelectuais de sua época. [...]. Hoje, levando em conta o legado dos séculos passados, precisamos renovar a capacidade crítica para desmistificar os ‘edifícios’ intelectuais e visões unilaterais que existem em torno da globalização, do mercado, das novas tecnologias e formas de poder. (THIOLENT, 2002, p. 5)

A capacidade crítica que deve ser renovada, pode ser pelas ações extensionistas.

A metodologia de extensão terá tudo a ganhar se reforçarmos suas dimensões participativa, crítica e emancipatória. Entretanto, para isso, ninguém possui uma solução mágica. Isso se constrói coletivamente a partir das experiências existentes, com acesso ao conhecimento teórico-metodológico (em particular em área de educação e comunicação). Inclusive as tecnologias da informação têm um papel positivo a desempenhar nesse contexto. Ainda é longa a distância entre a realidade (às vezes, a mediocridade) de nossos projetos de extensão e a definição desse ideal, participativo, crítico e emancipatório. (THIOLENT, 2002, p. 10)

Para o autor, apesar da distância real e concreta entre os projetos de extensão e a emancipação, a educação com esse viés deve ser visto como um desafio às leis educacionais que visam a reprodução social e ter uma perspectiva a transformação social, por meio de novos conhecimentos e conteúdos. Para Gramsci (2000, p. 33) as instituições educativas, sejam da Educação Básica ou do Ensino Superior devem “inovar os métodos, os conteúdos e a organização do estudo com base

nas seguintes advertências: uma vinculação mais estreita entre a escola e o trabalho, entre a teoria e a prática; [...]”, em que a práxis vise a emancipação dos sujeitos envolvidos e que a extensão universitária possa ser compreendida como trabalho enquanto princípio de aprendizagem.

A extensão universitária, entre a diversidade de entendimentos, pode ser considerada uma diretriz institucional, um processo mediador de construção do conhecimento e uma atividade que aponta para a finalidade do percurso da aprendizagem, qualificando o valor epistemológico, ético e político da instituição, que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais e coletivos. (SÍVERES, 2013, p. 20)

A extensão universitária como princípio de aprendizagem e a práxis enquanto unidade teoria e prática, visa a emancipação e que pode ser alcançada pelas ações extensionistas, quando essas forem concebidas não apenas como atividade prática. Sanches Vasquez (2011) é lembrado por Curado Silva (2017) afirmando que nem toda atividade prática é práxis, mas toda práxis é uma prática e visa a emancipação humana. Para tal, a formação docente que atuará com a formação acadêmica tem um papel fundamental. Curado Silva (2011, p. 22) alega que “A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis.”.

A escola e a educação precisam ser modificadas se pretendem a transformação da sociedade. Uma possibilidade pode ser por um projeto pedagógico institucional de forma articulada com a realidade social, que viabilize a aprendizagem pela extensão universitária.

Com o propósito de compreender o princípio de aprendizagem, entre outras opções, é adequado dizer que a extensão é um jeito de ser, uma maneira de dialogar e uma possibilidade de aprender, aspectos que serão apresentados na sequência, mas que devem ser entendidos e praticados de forma articulada e sintonizados com o projeto pedagógico institucional. (SÍVERES, 2013, p. 20)

Por isso, a organização curricular é importante e uma preocupação que toda ação extensionista deve primar é quanto a “programação preliminar de leituras, participação em seminários, grupos de discussão e oficinas”, como apresenta o FORPROEX (2007, p. 51), visando garantir o domínio teórico que o acadêmico deve alcançar ao longo da ação, bem como a conscientização de seus atos como ser cidadão, inclusive sustentável.

Esse poderia ser, portanto, o perfil da extensão universitária, que, pela energia aprendente e pela dinâmica de desenvolvimento social, contribuiria com um processo que possibilitasse resgatar a verdade daquilo que fomos no passado, construir o que somos no presente e projetar para um futuro o que queremos ser, como pessoas humanas, sujeitos sociais e seres planetários. Dessa forma, a educação superior, a partir de uma proposta de extensão universitária, contribuirá, de maneira significativa, para desencadear um processo de aprendizagem e um procedimento de desenvolvimento sustentável. (SÍVERES e SILVA, 2013, p. 195)

A extensão universitária entendida como princípio de aprendizagem se alicerça na pedagogia histórico-crítica e no currículo histórico-crítico, pois prima pelo conhecimento criativo e inovador, pela reflexão e interdisciplinaridade e pela formação de sujeitos concretos.

O processo na extensão, situado nas fronteiras institucionais e sociais, abre horizontes para um conhecimento mais criativo e inovador, fortalecendo um percurso mais compreensivo que informativo, mais reflexivo que transferidor de conhecimentos, mais produtivo que armazenador, mais invenção que enquadramento, mais possibilidades que certezas, mais sentido que direção, mais interdisciplinaridade que disciplinaridade, mais complexidade que simplificação, mais sujeitos que expectadores, mais vivências que exigências. (SÍVERES, 2013, p. 30)

Nossa discussão de concepções, sentidos e construções em relação à extensão universitária é como trabalho enquanto princípio

formativo, educativo e de aprendizagem, pela práxis crítico-emancipadora, por ações contínuas e processuais. Essa formação está por vir a precisar ser discutida para se tornar mais próxima da formação acadêmica.

Na sociedade capitalista, a extensão poderia existir como uma compensação pelas faltas de políticas sociais, mas quando a colocamos junto ao ensino e à pesquisa, ela se torna a grande força para o processo educativo do ensino superior. Porém, ainda hoje, está longe da formação acadêmica dos estudantes. (JANTKE e CARO, 2013, p. 98)

Apesar que, para as autoras, essa realidade concreta está longe de ser componente do processo formativo dos docentes brasileiros, concordamos com ela deve ser planejada nos currículos e nas ações dos docentes universitários, pois possibilita aos acadêmicos uma formação dialógica, crítica, autônoma e sensível.

Diríamos, ainda, que o acadêmico que participa de ações de extensão universitária é mais flexível ao diálogo e é nesse diálogo que se fazem as relações com a vida profissional. Ser profissional é, antes de tudo, estar atento a mudanças, estar preparado para o enfrentamento do cotidiano. Nessa direção, a extensão universitária pode contribuir, na medida em que auxilia na formação de profissionais mais críticos, mais abertos ao diálogo, mais autônomos e sensíveis às transformações do mundo que os rodeia. (GARCIA, BOHN e ARAÚJO, 2013, p. 181)

Em se tratando de currículo e projeto institucional é importante que as Universidades se preocupem em elaborar seus documentos de acordo com a intencionalidade formativa. Defendemos uma formação que rompa com a visão dicotômica para um ser omnilateral. Isso pode ser por ações extensionistas previstas nos documentos institucionais. Se faz necessária uma análise dos currículos no sentido de compreender os pressupostos expressos, vistos que a maioria dos cursos na Universidade, têm o paradigma cartesiano-newtoniano positivista como pressuposto predominante.

Destaque-se, ainda, que a maioria dos cursos universitários, em sua gênese, currículos e práticas, são concebidos e organizados a partir de pressupostos assentados no paradigma newtoniano-cartesiano, com princípios fundantes do positivismo, manifestando forte tendência à dicotomização entre teoria e prática, entre saber da experiência e saber acadêmico, entre razão e emoção, ao mesmo tempo que muitas práticas de ruptura e experiências alternativas são desenvolvidas em diferentes cursos.[...]. A extensão universitária, em sua trajetória, e entendida na perspectiva de um processo de aprendizagem, pode contribuir decisivamente para romper com essa visão dicotômica, pois a imersão em cenários concretos da (futura) atuação profissional ajudará a desenvolver uma percepção mais sistêmica e articulada sobre formação e conhecimento como processos contínuos e evolutivos, que não se encerram com a conclusão dos cursos de graduação. (GONZATTI, DULLIUS e QUARTIERI, 2013, p. 225)

A extensão universitária enquanto componente curricular do processo de formação acadêmica, precisa ser compreendida como elemento essencial e potencializador de seres humanos mais críticos, autônomos e emancipados. Na visão de Costa, Baiotto e Garces (2013, p. 67) “A extensão estabelece uma relação teoria/prática, simula o mercado de trabalho e se constitui o campo de aplicação prática, possibilitando a vivência de conteúdos e qualificando a aprendizagem curricular.”. Com essa concepção e sentido é que defendemos como perspectiva extensionista podemos realizar uma construção de conhecimentos durante a formação acadêmica.

Essa tessitura nos faz organizar os autores em seis categorias de análise. A primeira classifica a extensão mediante sua finalidade, a segunda mediante sua atividade, a terceira mediante suas características, a quarta mediante seu sentido, a quinta mediante suas perspectivas e a sexta considera a epistemologia, conforme Quadro n. 2.

Quadro n. 2 Categorias de concepção

CATEGORIA	TEÓRICO	CONCEPÇÃO
FINALIDADE	Jezine (2006)	*Assistencialista * Mercantilista *Acadêmica
	González e Larrea (2006)	*Tradicional *Economicista * Desenvolvimento integral
	Sousa (2000)	*Alienação * Emancipação
ATIVIDADE	Silva (2000)	*Tradicional * Processual * Crítica
CARACTERÍSTICA	Reis (1996)	*Eventista-inorgânica *Processual-orgânica
SENTIDO	Freire (1983)	*Humanização
	Forproex (2012)	*Acadêmica
	Síveres (2013)	*Aprendizagem
	Gurgel (1986)	*Laboratório vivo
	Botomé (1996)	*Indissociabilidade
	Silva (2013)	*Processo emancipatório
PERSPECTIVA	Melo Neto (2001)	*Trabalho social
	Castro (2004)	*Transformação social
	Thiollent (2002)	*Transformação do real
	Jantke e Caro(2013)	*Emancipação
EPISTEMOLOGIA	Kochhann e Curado Silva (2017)	* Técnica * Prática * Práxis

Fonte: Kochhann (2017)

A categorização nos leva a compreensão de que as ações de extensão podem apresentar como finalidade a prática do assistencialismo, o atendimento ao mercado ou ao atendimento a formação acadêmica, segundo Jezine (2006) ou a prática tradicional, economicista e de desenvolvimento integral conforme González e Larrea (2006) ou ainda de alienação ou emancipação na perspectiva de Sousa (2000). A discussão de Jezine (2004) mostra que o modelo assistencialista se configura por assessorias ou prestação de serviços na área da educação, agricultura e saúde, à comunidades desfavorecidas, para a resolução de alguns problemas de ordem social, porém de forma imediata e paliativa. O modelo mercantilista abrange as ações que visam favorecer o atendimento ao mercado, considerando a estrutura econômica e política vigente no país, como produtora de bens e serviços. Já a extensão enquanto concepção

acadêmica rompe com a barreira do pragmatismo, do ativismo, da fragmentação, da manipulação, da unilateralidade e reconhece o ser enquanto ser histórico, promovendo a consciência crítica e a transformação. Para González e Larrea (2006) a finalidade da concepção tradicional retoma a questão da universidade reprodutora e repassadora de conhecimento, em que a Universidade detém o saber que transmite a sociedade, enquanto a concepção economicista visa atender as demandas do mercado capitalista e a do desenvolvimento integral apresenta a universidade aberta, criativa, democrática e crítica. Para Sousa (2000) uma freiriana, a extensão pode se apresentar enquanto atividades que promovam a emancipação e desenvolvimento de capacidades humanas, enquanto prática transformadora do real enquanto práxis revolucionária ou apenas mais um instrumento de alienação primando por manter o *status quo* da instituição, enquanto um fetichismo institucional.

Enquanto atividades as ações extensionistas podem apresentar a concepção tradicional, processual ou crítica, mediante discussão de Silva (2000). Para Silva (2000) a atividade tradicional baseia-se no atendimento às carências sociais, de forma apolítica, repassadora de conhecimento e assistencialista, enquanto a processual procura promover o compromisso social dessa instituição, quase como um atendimento mercadológico com produção técnica e a concepção de extensão universitária como atividade crítica está imbricada no ensino e na pesquisa, configurando-se no currículo, promovendo a formação do acadêmico, que visa a transformação.

As ações extensionistas podem apresentar algumas características que denunciam se a mesma pertence à concepção eventista-inorgânica ou processual-orgânica, conforme discute Reis (1996). As ações da linha conceitual eventista-inorgânica ocorrem eventualmente, ou seja, não tem uma continuidade, o que pode se aproximar aos conceitos de ações assistencialista ou de intervenção, pois são eventos, cursos, palestras e outros. As ações processual-orgânica se mostram ao contrário da eventista-inorgânica, ao passo que são ações permanentes ou contínuas, que se relacionam de forma indissociável do ensino e da pesquisa, relacionando a universidade com a sociedade para a transformação.

Considerando a finalidade acadêmica e de desenvolvimento integral, a atividade crítica e a característica processual-orgânica, o sentido é de que as ações extensionistas devem vir a ser de humanização,

acadêmicas, de aprendizagem, um laboratório vivo, indissociado da pesquisa e ensino e um processo emancipatório, conforme defendem Freire (1983), o FORPROEX (2012), Síveres (2013), Gurgel (1986), Botomé (1996) e Silva (2013). Freire (1983) defende que toda atividade deve levar o homem a humanização em seu sentido de consciência, amorosidade e respeito com o próximo, buscando a libertação da opressão. O FORPROEX (2012) apresenta que o sentido das ações extensionistas deve ser de processo acadêmico, que ao longo da continuidade da ação pode vir a favorecer a formação pela indissociabilidade com a pesquisa e o ensino, além de que o desafio para a extensão universitária é garantir sua dimensão acadêmica como impacto na formação do estudante, abandonando a prática de ações isoladas como prestação de serviço e a agenda estratégica para a extensão universitária é reconhecer seu potencial formativo. Comungando do sentido acadêmico, Síveres (2013) discute que o sentido das ações extensionistas deve ser de aprendizagem, pois não sendo uma prática desvinculada de teoria, como um mero ativismo pragmático, oportunizará uma gama de experiências de aprendizagem. Nessa linha de discussão Gurgel (1986) defende que a extensão universitária tem o sentido de um verdadeiro laboratório vivo ou campo de estágio vivo em um espaço real da prática social. Ainda Botomé (1996) contribui ao afirmar que o sentido da extensão universitária se dá ao passo que se relaciona com a pesquisa e o ensino, caso não ocorra essa indissociabilidade a ação será equivocada em seu sentido e Silva (2013) assevera que o sentido da ação extensionista é o processo emancipatório, que se constituiu ao longo da caminhada que deve ser contínua, em que o pensar e agir extensionistas não estão dissociados.

Uma ação extensionista que abarca os elementos supracitados pode apresentar como perspectiva um trabalho social que promova a transformação social e transformação do real e, quiçá a emancipação, conforme defende Melo Neto (2001), Castro (2004), Thiollent (2002) e Jantke e Caro (2013). A perspectiva que Melo Neto (2001) traz da extensão universitária é que suas ações podem vir a ser biunívocas, devido ao trabalho que se realiza em uma realidade objetiva, tendo como produto desse trabalho a cultura e o saber. Castro (2004) apresenta que a perspectiva das ações extensionistas é de transformação social por perceber a extensão como um espaço estratégico que promove

variadas práticas que integram as diversas áreas do conhecimento. Thiollent (2002) assevera que a perspectiva das ações extensionistas podem vir a ser de transformação social, considerando as dimensões participativa, crítica e emancipatória no coletivo e na prática social real, enquanto construção de uma sociedade que perceba o homem na sua totalidade. Com a mesma força Jantke e Caro (2013) defendem que as perspectivas das ações extensionistas, tendo a práxis como articuladora da teoria e da prática, permite desvendar os determinantes da realidade social em sua totalidade, pode vir a ser emancipação, se não humana, pelo menos acadêmica.

As ações extensionistas se expressam na realidade concreta conforme a epistemologia que lhe sustenta. Existem professores que organizam suas ações considerando a epistemologia da técnica, enquanto outros da prática e poucos da práxis, segundo Kochhann e Curado Silva (2017). A epistemologia da técnica valoriza as técnicas de ensino usadas para o momento da ação, voltadas para o tecnicismo e a epistemologia da prática valoriza a prática da atividade, voltadas para o praticismo, ambas dissociando a prática da teoria e quiçá da crítica. A epistemologia da práxis, considera as questões históricas do movimento do real, estruturada a partir da unidade teoria e prática, objetivando a partir das contradições, construir o conhecimento crítico e emancipado, na relação entre os pares.

Gramsci (1979) defende uma educação que possibilite uma formação em que os homens tenham acesso ao conhecimento, superando suas necessidades e favorecendo sua emancipação perante as contradições históricas. Nessa concepção a educação propiciará uma consciência crítica mediante processo de emancipação dos sujeitos sociais. Para Gramsci (1979, p. 7) “[...] todos os homens são intelectuais”, por possuírem a capacidade que precisa ser desenvolvida. Eis o papel da escola e da universidade. Eis a importância da práxis na formação acadêmica, que possibilitará o desenvolvimento da capacidade intelectual. Para Kuenzer (1992, p. 22) “O espaço de produção efetiva do conhecimento é a práxis, onde se supera o saber pedante e se produz o saber revolucionário.” Eis as construções da extensão universitária enquanto possibilidade de práxis na formação para a emancipação dos sujeitos coletivos.



A PRÁTICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: diálogos epistemológicos

A formação do acadêmico pelas vias da extensão universitária precisa ser curricularizada e entender a grandiosidade de aprendizagem que atividades extensionistas podem promover ao acadêmico, enquanto um momento de prática pedagógica, em várias dimensões.

Começa pela dimensão ética, em que o aluno se torna capaz de problematizar tanto as atividades de ensino e pesquisa quanto às práticas gerenciais das instituições de ensino, no sentido de aproximar o discurso da prática. Na dimensão formadora, a extensão contribui desafiando o estudante a um olhar crítico e cidadão, para a construção de uma sociedade inclusiva, multicultural e equilibrada ecologicamente. A dimensão acadêmica propõe uma estrutura física e de pessoas, que dê o suporte necessário para o fazer extensionista, com políticas claramente definidas, e que ofereça um ambiente de aprendizagem propício para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Na dimensão didático-pedagógica, são pensadas as metodologias da prática extensionista e seu ciclo de constante aperfeiçoamento de métodos. A dimensão estratégica posiciona a extensão como interlocutora entre a instituição e os demais atores do poder público, da sociedade civil e do mercado, qualificando efetivamente o *marketing* institucional para além do mercadológico. Por fim, a dimensão cooperadora potencializa e articula as iniciativas sociais

e a dimensão acolhedora proporciona a visão humanizada do estudante diante das relações que ele estabelece com outros sujeitos. (COSTA-RENDERS e SILVA, 2013, p. 92)

Comungando do pensamento de que a formação acadêmica precisa caminhar para a humanização e voltados para o compromisso com a sociedade, Almeida e Sá (2013, p. 202) defendem que a extensão universitária é um elemento importante na formação desse profissional, “[...] contribuindo decisivamente para a constituição de uma universidade comprometida com sua missão social, de formar não apenas profissionais qualificados, mas cidadãos comprometidos com a sociedade na qual estão inseridos.”

Síveres (2013) organizou uma pesquisa que tratou da extensão universitária enquanto processo de aprendizagem. Vários pesquisadores participaram da pesquisa e constataram a importância das atividades de extensão na formação profissional e docente, aqui trazendo para o pedagogo.

A extensão universitária, portanto, também passa por um processo de reflexão e de revisão de seu papel, e é indiscutível seu caráter estratégico para a formação dos estudantes em uma perspectiva mais integradora, concreta e concatenada com a realidade. De cumpridora do papel social da universidade, passando pela prestação de serviços ou como sua atividade-fim, a extensão assume uma conotação mais acadêmica e fortemente vinculada às necessidades da sociedade. (SÍVERES, 2008, p. 8)

Na pesquisa organizada por Síveres (2013), Almeida e Sá (2013) concluíram como categorias de análise da extensão universitária como processo de aprendizagem, tais sejam: 1 - Formação profissional do estudante por meio da construção do conhecimento, 2 – Articulação com o mercado de trabalho, 3 - Construção da prática profissional, 4 - Propiciação à convivência e 5 - Fomento a outras aprendizagens.

Gonzatti, Dullius e Quartieri (2013) que participaram da pesquisa de Síveres (2013) concluíram que as atividades de extensão favorecem a formação profissional quanto: 1- à aquisição de conhecimento,

pois segundo os autores (p. 230) “[...] inferimos que atividades de extensão são espaços de construção de conhecimento, constituindo um processo de formação acadêmica”, 2- experiência profissional, (p. 233) “a participação em projetos de extensão propicia experiência para a futura atividade profissional, pois o estudante, além de conhecer a realidade externa ao ambiente acadêmico, acaba interagindo com a comunidade.”, 3- desenvolvimento pessoal (p. 237) “as atividades de extensão contribuem com alguns aspectos específicos da formação profissional, como, por exemplo, a melhoria da capacidade de comunicação e da expressão oral em público.” e 4- conexão teoria e prática em que irá depender da forma como professor expressa sua prática.

A visão dicotômica dos estudantes, entre teoria e prática, pode, muitas vezes, ser o resultado da maneira como a prática é proposta e desenvolvida na vida acadêmica – uma prática vazia de sentido, pois não proporciona reflexão e aprofundamento de conceitos ou apenas se refere a um simples exercício mecânico. Além disso, a prática como mero exercício de aplicação e compreensão de conceitos é apenas algo sobre o que se pensa, sem um estudo mais significativo do conteúdo. (GONZATTI, DULLIUS e QUARTIERI, 2013, p. 239)

Com base na discussão de Gonzatti, Dullius e Quartieri (2013) a possibilidade de conhecimento pelo trabalho pedagógico da extensão universitária extrapola as concepções tradicionais e técnicas, aproximando-se da concepção da escola unitária e da formação omnilateral pela práxis de Gramsci discutida por Manacorda (2016), o que pode possibilitar a emancipação humana.

Mediante essas questões que comprovam a importância da extensão universitária no processo formativo para a profissão, é preciso discutir o que leva o acadêmico a participar de uma atividade de extensão durante seu processo de formação, ou seja, qual seria sua motivação para a assunção em participar das atividades extensionistas. Carvalho e Síveres (2013) apresentam que existem as chamadas metas de realização, que levam o acadêmico a participar ou não de uma ação extensionista enquanto princípio de aprendizagem. As metas de realização são: aprender, performance e alienação acadêmica.

A meta de realização aprender, segundo Carvalho e Síveres (2013, p. 43) está “[...] relacionada ao esforço, à persistência acadêmica, às percepções de eficácia acadêmica, à aprendizagem autorregulada, ao desejo de buscar ajuda para os trabalhos escolares e à motivação intrínseca.”. Já a meta de realização performance se caracteriza pela insistência em demonstrar sua capacidade.

[...] o estudante é compreendido como aquele que crê que a sua capacidade é evidenciada por “fazer melhor que os outros” e, sendo assim, ele valoriza o reconhecimento público de ser mais capaz do que os demais, proporcionado pela comparação social. O padrão motivacional do aluno orientado pela meta “*performance*” se caracteriza por contínuas tentativas para demonstrar sua capacidade e competência e também em evitar juízos negativos sobre si mesmo. (CARVALHO e SÍVERES, 2013, p. 43)

Enquanto que a meta de realização da alienação acadêmica, se caracteriza por ser, segundo Carvalho e Síveres (2013, p. 50) “aquele que está preocupado em executar suas tarefas com o mínimo de esforço, não está preocupado em aumentar seus conhecimentos e nem em se mostrar capaz, pois sua autoestima é garantida em outras áreas ou atividades fora do ambiente escolar.”.

Com esse cenário é possível dizer que a assunção do acadêmico se torna um ponto elementar nas atividades extensionistas, pois o acadêmico que tem como motivo a meta de realização pelo aprender, influenciada pelos docentes, se envolvem com veemência no processo de aprendizagem pelas vias da extensão. Até mesmo os acadêmicos da meta performance os ganhos com as atividades extensionistas podem ser positivos. Os acadêmicos da meta alienação acadêmica, podem se apresentar como o acadêmico que não se envolve com atividades e nem mesmo busca compreender sua importância, podendo ter ao final do curso uma mera certificação pelo currículo cumprido.

Além do currículo, os estudantes declaram que a experiência através da prática profissional, obtida no desenvolvimento de projetos de extensão, é única e intransferível, pois é no

enfrentamento dos desafios diários que eles vão aprendendo a concretizar e a objetivar o conhecimento adquirido, o que, seguramente, os deixará mais bem preparados para as dificuldades que lhes aparecerem. (ALMEIDA e SÁ, 2013, p. 211)

A organização curricular é de responsabilidade dos pares da instituição, sejam eles gestores, docentes, técnicos administrativos, professores e acadêmicos. A instituição ao assumir a elaboração do currículo que forma seus acadêmicos precisa apresentar a concepção e o sentido das ações extensionistas. Um currículo que fomenta uma prática extensionista como princípio de aprendizagem ou laboratório vivo, pode trazer uma formação crítica, omnilateral e emancipadora, pois “O contato dos estudantes com a realidade favorece a perspectiva da docência como atividade profissional, não bem vista ou entendida antes da participação nos projetos de extensão.” (COSTA, BAIOTTO e GARCES, 2013, p. 63).

Manacorda (2016) reforça o pensamento de Gramsci quanto à escola unitária e ativa como uma escola criativa, que desenvolveria sua metodologia didática em vários espaços, contando com a participação ativa dos alunos e a relação recíproca com o professor. O aluno, de Gramsci citado por Manacorda (2016, p. 278) “não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico.” O aluno passivo recebe instrução, enquanto o aluno ativo recebe educação. O aluno tem histórica real concreta. Vive imerso em prática social construída historicamente no movimento real. Para tal, o ensino deixaria de ser receptivo e contaria com a auto-disciplina e autonomia, tendo na realidade concreto o laboratório vivo para sua práxis profissional, embasado em um currículo que estabeleça essa formação.

O currículo organizado por disciplinas pode colocar em segundo plano a extensão e pode não garantir uma aprendizagem de fato, visto que depende da prática dos professores universitários, que podem não trabalhar na vertente interdisciplinar mas, na linearidade, na fragmentação do saber e na disciplinaridade de forma pragmática.

[...] organização curricular preponderante é a organização por disciplinas, essa subdivisão se justifica, ao supor que permite a articulação de diferentes níveis de conhecimentos,

do abstrato ao concreto, do simples ao complexo, aspecto que nem sempre é contemplado na consecução das diferentes disciplinas ao longo de um curso superior. (GONZATTI, DULLIUS e QUARTIERI, 2013, p. 226)

Não somente a extensão, como outras atividades podem ser colocadas a segundo plano. Kuenzer (1992, p. 22) assevera que “Os espaços de articulação com o movimento do real, como os estágios, a pesquisa e a extensão, acabam por ser atividades marginais.”. Isso também se vincula a assumência da instituição com o financiamento e avaliação das ações extensionistas.

Com essa tessitura retomamos Santos e Deus (2014, p. 15) ao defender que “A prática extensionista, que antes se resumia a uma atividade militante de professores, técnicos e alunos, realizada nos finais de semana e sem recurso financeiro ou operacional, hoje trilha caminhos que extrapolam as suas fronteiras.”. A concepção que defendemos é de um projeto de extensão acadêmico com a finalidade de formação, sem a utopia de fácil concretização. Consideramos as várias mediações que podem dificultar sua efetivação. Destarte, as ações extensionistas devem ser organicamente planejadas e com objetivos de formação mediata da omnilateralidade e emancipação. Para tal, o processo avaliativo é muito importante.

Dentre as várias mediações, trazemos à discussão, proposições avaliativas na totalidade, defendidas pelo FORPROEX e por Reis (1995, 1996) desde o século passado e que se ainda se encontram atuais. O FORPROEX (2012) anuncia que o processo avaliativo é importante e deve considerar algumas dimensões, tais sejam: política de gestão, infraestrutura, relação universidade-sociedade, plano acadêmico e produção acadêmica. O objetivo das dimensões apresentadas pelo FORPROEX (2001, p. 37) é “Auxiliar as Universidades a construir seus processos e metodologias de avaliação para extensão Universitária.”.

No tocante a compreender a política de gestão da instituição, a avaliação deve consistir em analisar as finalidades, os objetivos, o fomento, as conceitos, as metodologias, entre outras questões que os projetos apresentam relacionando esses pontos à missão da instituição e como a mesma percebe a extensão universitária.

A *política de gestão* contida nas finalidades, objetivos, fomento e atribuições da extensão bem como, seus instrumentos de ação, denunciam se a missão da universidade incorpora a função extensionista. (FORPROEX, 2001, p. 50)

Aliada a política de gestão tem-se a dimensão infraestrutura que precisa ser entendida como as condições básicas de efetivação de uma ação extensionista, no sentido de estrutura física e financeira, pois não basta um bom projeto idealizado, visto ser necessário que o mesmo tenha condições de ser efetivado.

A dimensão *infraestrutura* informa sobre as condições físicas e gerenciais, reais, de realização da extensão e sobre as possibilidades de se consolidarem as metas almejadas a relação universidade e sociedade revela de que modo as atividades de extensão estão presentes na sociedade quais seus pressupostos e finalidades e como a universidade interage com a sociedade no sentido de transformações recíprocas. (FORPROEX, 2001, p. 50)

Considerando a política de gestão e a infraestrutura é importante avaliar o plano acadêmico, pois se a extensão universitária é um componente formativo, tanto quanto o ensino e a pesquisa, precisa desenvolver atividades que promovam a aprendizagem e experiências que possam ser validadas no currículo acadêmico.

O *plano acadêmico* analisa as possibilidades de incorporação da extensão na vida acadêmica, valorizando as experiências desenvolvidas pelo conjunto de participantes na ação extensionista (professores, funcionários e alunos). (FORPROEX, 2001, p. 50)

Outro ponto que deve ser avaliado na ação extensionista é a produção acadêmica ou os produtos advindos das atividades extensionistas.

A *produção acadêmica* trata da captação dos produtos resultantes da ação da extensão, que elabora e dissemina conhecimentos e que, no âmbito universitário tem o seu valor reconhecido. (FORPROEX, 2001, p. 50)

Considerando as dimensões da avaliação que o FORPROEX (2001) apresenta, reconhecendo os aspectos qualitativos, são apresentadas algumas categorias para a realização da avaliação de ações extensionistas.

Em relação à política de gestão as categorias são: 1- política de extensão na instituição, 2- concepção de extensão, 3- órgãos colegiados de extensão, 4- resoluções e normas, 5- integração entre as ações da extensão e as da graduação, da pesquisa e da pós-graduação, 6- informatização dos dados e dos processos de operacionalização da extensão e 7- sistema de acompanhamento e avaliação.

Na dimensão infraestrutura o aspecto qualitativo apresenta uma única categoria: 1- estrutura administrativa, que contempla a instalação, espaço físico, recursos humanos, transporte, equipamentos, entre outros.

Em relação universidade e sociedade no aspecto qualitativo apresentam as seguintes categorias: 1- parcerias institucionais relativas à extensão, 2- clientela diretamente atendida pelas ações de extensão, 3- participação da comunidade na gestão da ação extensionista, 4- apropriação por parte da comunidade dos conhecimentos, tecnologias e metodologias desenvolvidas na ação extensionista e, 5- ação extensionista no redimensionamento da universidade.

No tocante a dimensão plano acadêmico, pelos aspectos qualitativos, as categorias são: 1- interface ensino, pesquisa e extensão, 2- formas de aprovação acompanhamento e avaliação das ações de extensão, 3- critérios para distribuição dos recursos aos programas de acordo com a política de extensão, 4- formas de realização da extensão que indique o perfil das unidades acadêmicas e da instituição e, 5- extensão enquanto formação acadêmica.

Na dimensão produção acadêmica o aspecto qualitativo não é suscitado, apenas o aspecto quantitativo e com uma categoria: 1- quantificação da produção intelectual decorrente dos projetos de extensão em que deve aparecer o número de artigos publicados em periódicos, de livros editados, de comunicações em eventos, de publicações e relatórios em base nas ações extensionistas, além de outras publicações como produção de vídeos, espetáculos, exposições, arranjos e etc.

Enquanto que Reis (1996) apresentou o Ofício Circular MEC/ SESU 263/1994, que oficializou a concepção orgânico-processual, a

partir de alguns critérios: relevância acadêmica, relevância social, viabilidade social, compromisso institucional e possíveis decorrências nas instituições, apresentando subsídios concretos para a transformação do real. Mas, só isso não basta. É preciso compreensão dessa concepção e ação pela comunidade acadêmica. Esses critérios podem ser percebidos nos documentos do FORPROEX (2012). Nossa pesquisa se alicerça em alguns desses critérios, principalmente o critério da relevância acadêmica. Mas, esse critério não pode ser considerado isolado dos demais, visto que o compromisso institucional e as possíveis decorrências nas instituições podem influenciar na relevância acadêmica. Portanto, os critérios se tornam indissociáveis, de forma dialética e contraditória.

A relevância acadêmica se apresenta pela indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como com o processo interdisciplinar e o envolvimento dos acadêmicos como protagonistas e de forma intensa nas ações. É preciso que as atividades do projeto ou programa sejam de fatos importantes para a formação do acadêmico. Essas questões também compõem as categorias que elegemos a priori para nossas análises.

- Proposta globalizante e orgânica na articulação do ensino/pesquisa/extensão onde estejam inter-relacionados conteúdos de disciplinas, concepções de pesquisa e demandas da sociedade. – Interdisciplinaridade: entendida como inter-relação de competência e complementaridade entre as áreas do conhecimento. – Grau e forma de participação dos diversos sujeitos da comunidade acadêmica. (REIS, 1996, p. 44)

Considerando essa proposta globalizante e orgânica nas ações extensionistas e de forma permanente, as possibilidades são grandes de ocorrer uma práxis crítico-emancipadora e que com tal intencionalidade pode vir a propiciar condições de transformação social, além das condições reais de formação acadêmica, pois as atividades de extensão são realizadas em vários espaços e não somente na instituição.

A relevância não pode ser apenas para o acadêmico, mas também para a sociedade. Por isso é importante o envolvimento da sociedade nas ações, vinculada a um problema real e necessário, com

possibilidade de mudanças inclusive com implementação de tecnologias desenvolvidas pelos acadêmicos para amenizar ou sanar a problemática social. Assim, a relevância social ficou estabelecida como princípio para uma ação extensionista e por isso a importância de uma pesquisa para reconhecer o problema ou da sociedade indicar à Universidade qual o seu problema.

- Grau e forma de participação da sociedade: possibilidade da repercussão social da temática. – Problemática abordada: possibilidade de contribuição para a inserção política, econômico, social e cultural da população excluída. – Possibilidade de criação, desenvolvimento e difusão de tecnologias apropriadas. (REIS, 1996, p. 44)

A relevância acadêmica e a relevância social demonstram que as ações extensionistas são de extrema importância, pois contribuem diretamente para as mudanças na sociedade, empoderando seus sujeitos. Mas, para a possibilidade de relevância acadêmica e social as ações precisam ser viáveis, importantes, financiáveis e exequíveis. Os objetivos das atividades e as metodologias escolhidas devem demonstrar que a ação é passível de efetividade. A viabilidade social ficou estabelecida como, segundo Reis (1996, p. 44) “- Compatibilidade entre os objetivos do programa e os mecanismos de operacionalização propostos. - Definição das etapas de implantação, execução e avaliação.”.

Destarte, a relevância acadêmica e social e, a viabilidade social perpassam pelo compromisso que a instituição irá demandar para a ação, no tocante ao financiamento, a permanência da ação, a disponibilidade do pessoal para a realização da ação, entre outras questões. O compromisso institucional ficou estabelecido como, segundo Reis (1996, p. 44) “-Relação com o plano de trabalho das IES. – Aprovação nas instâncias de deliberação acadêmica das IES. – Recurso investidos pela IES, como contra-partida. – Garantia de continuidade.”. Para o autor as ações extensionistas são planejadas e efetivadas mediante os documentos legais, por isso a importância de analisar os documentos da instituição e relacionar com a proposta da ação. A institucionalização da extensão universitária se efetiva de forma escrita nos documentos e nos projetos ou programas. Para compreender se há uma coerência

entre o professado e o praticado é preciso uma análise de como se efetiva na realidade concreta e com qual concepção apresenta.

Apesar de apontar que a concepção processual-orgânica das ações extensionistas apresentam relevância acadêmica e social, bem como viabilidade social e compromisso institucional, o último critério do Ofício Circular MEC/SESU 263/1994, discutiu que a concepção orgânico-processual poderia sofrer alguns problemas para sua efetivação por possíveis decorrências nas instituições. (REIS, 1996).

Apesar que o Ofício Circular MEC/SESU 263/1994 apresentou quatro critérios favoráveis as ações extensionistas processual-orgânica, também apresentou como último critério que, podem existir decorrências nas Instituições do Ensino Superior (IES) e isso poderá ser uma dificuldade em maior ou menor grau, dependendo de vários elementos constitutivos da instituição. Assim, cabem analisar essas possíveis decorrências. Uma das decorrências nas IES levantadas quanto a concepção processual-orgânica foi no tocante a *definição política-filosófica* da Universidade, pois é preciso pensar se a instituição formadora almeja a manutenção do status quo ou a superação da realidade concreta, via ensino, pesquisa e extensão. Essa questão precisa ser analisada hoje nas instituições para poder compreender a forma de estabelecimento das ações extensionistas.

Outra decorrência levantada foi quanto a *democratização e redistribuição do poder* da universidade, pois é preciso viabilizar o acesso da sociedade civil à universidade, bem como ampliar a participar de técnicos e principalmente de acadêmicos, porque o poder se estabelece basicamente nas mãos dos docentes e para que haja um aprendizado é necessária a distribuição igualitária do poder, favorecendo que a extensão represente e possibilite a indossociabilidade com o ensino e a pesquisa atendendo as “demandas e necessidades da sociedade como um todo” (REIS, 1996, p. 44).

Outra decorrência das IES é quanto ao *sentido que a instituição atribui às ações extensionistas*, pois se as mesmas visam reverter a miséria e pobreza do país é preciso construir um projeto exequível, contínuo e crítico em parceria com a sociedade civil, visando “[...] uma ação organicamente articulada nos interesses e construção da perspectiva de uma nova sociedade.” (REIS, 1996, p. 44).

Outra decorrência das IES é perceber se as mesmas assumem a *relação teoria-prática* como pressuposto do processo ensino-aprendizagem. Para tal a análise deve ser no sentido de que as IES precisam romper com o teorismo, retórica e crítica cômoda, como apresenta Reis (1996, p. 44) e “[...] mergulhar no real concreto com suas contradições numa perspectiva de contribuição transformante.”. Esse critério deve ser compreendido como unidade teoria-prática visando a transformação consciente da realidade concreta, pois “Teorizar sim, mas simultânea a uma prática de contribuição transformadora. Agir sim, com teorização concomitante. Enfim, desenvolver uma ação, num movimento de permanente reflexão e simultaneamente oxigenante da própria ação.” (REIS, 1996, p. 44).

Outra decorrência das IES é quanto a *redimensionar conteúdos curriculares* relacionando universidade e sociedade, realizando a aproximação com o concreto enquanto eixo dorsal. Para isso é importante à participação da sociedade civil no planejamento participativo da universidade, “Nestes articula-se-ia conteúdos de disciplinas e departamentos e cursos, balizados nos interesses comuns acordados entre a universidade e a população.” (REIS, 1996, p. 45).

Outra decorrência das IES é a questão de *modificar o conceito de aula e sala de aula*, pois a extensão universitária rompe com as barreiras e espaços físicos da sala de aula e do modelo tradicional de ensino, alcançando os variados locais e situações que envolvem a reciprocidade entre universidade e sociedade.

Outra decorrência das IES é, segundo Reis (1996, p. 46) quanto a “*Modificar o conceito de currículo e sua decorrente operacionalização.*”, pois o currículo elaborado de forma democrática e participativa, leva em consideração as demandas sociais, levantadas pela própria sociedade. Para isso, a outra decorrência das IES é a *articulação das variadas instâncias gestoras e decisórias* da Universidade, no sentido a compreender a importância da gestão democrática e participativa, rompendo com o estancismo e isolamento das decisões.

Com esse cenário, outra decorrência das IES é no tocante aos *financiamentos das ações extensionistas*, pois a alocação orçamentária das IES precisa ser equilibrada em relação ao ensino, a pesquisa e a extensão. Para isso, uma decisão político-orçamentária, que

financie as ações extensionistas de forma que garanta sua realização com a equivalência do ensino e da pesquisa, inclusive com *alocação de carga horária*.

O que se pretende é que a carga horária contemple em sua concepção acadêmica-administrativa a articulação ensino, pesquisa, extensão e administração. Ou seja, o ato de relação com a sociedade inerente, tenha base no processo formativo, na produção do conhecimento e na ação administrativa. (REIS, 1996, p. 46)

Sousa (2000, p. 101) argumenta que “A concepção e institucionalização da Extensão são temas que trazem consigo o problema do financiamento. Estas são as questões fundamentais sobre as atividades extensionistas.”. A autora ainda discute que quando a questão é o financiamento da extensão, os órgãos competentes abordam o problema da distribuição dos recursos como sendo poucos para atingirem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Outra decorrência das IES é se as mesmas *valorizam e visam à questão da diversidade*.

A construção do ensino, pesquisa, extensão na convivência com o diferente, na diferença e com amor. [...] O diferente é o que instiga, complementa, convida a caminhar, avançar, a buscar a superação de cada situação. Esta superação (humano-dialética) é a esperança da superação das dificuldades econômicas-políticas-culturais-sociais, que cada brasileiro vive, cada cidadão enfrenta e se constitui em desafio à toda humanidade. (REIS, 1996, p. 46)

As questões que Reis (1996) discute em relação ao Ofício Circular MEC/SESU devem ser consideradas ao analisar questões de efetivação de ações extensionistas na atualidade, pois os critérios apesar de serem elaborados no século passado são muito atuais e quiçá, ainda predominam nas universidades.

Para Reis (1996) ao avaliar um programa ou projeto de extensão é preciso: a) considerar a situação do contexto internacional, nacional, regional e principalmente local, no sentido econômico,

político e cultural, para elaborar uma ação extensionista com base na realidade concreta e apontar as necessidades e possibilidades de mudança, b) avaliar a pesquisa, o ensino e a extensão de maneira orgânica e simultânea e não de forma linear e fragmentada, percebendo no movimento como ocorre a indissociabilidade e quais os aspectos que precisam ser modificados no processo, c) perceber a que interesses político-ideológicos a ação serve, seja explícito ou implícito, se para a formação acadêmica ou o atendimento ao mercado neoliberal e sugerir ou fomentar as alterações necessárias, d) analisar como ocorre o processo democrático do poder da universidade, pois muitas vezes ocorre a concentração de decisão nas mãos de alguns gestores que podem estar distantes da realidade concreta e/ou não dominar suficientemente as questões da extensão universitária, e) emergir os conteúdos e interesses político-ideológico que a ação está veiculando, analisando se os mesmos estão coerentes com a proposta da ação e se os mesmos atendem a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, bem como para pensar na metodologia e produção acadêmico-científica da ação, f) perceber como ocorre a articulação entre as instâncias decisórias da universidade, visto que as decisões não podem ser por grupos que não dominam os conceitos e estão distantes da realidade concreta, g) analisar o conceito de sala de aula e aula das atividades da ação primando por um conceito em que rompa com o tradicionalismo e a linearidade do trabalho pedagógico no processo formativo do acadêmico, entendendo que a extensão deve ir além desses espaços e formatos, h) compreender como se dá a relação/unidade teoria e prática nas atividades da ação ou se ocorre a dissociação, em que a teoria não chega a prática e vice e versa, sendo apenas um teorismo e/ou um praticismo e i) avaliar como ocorre a prestação de contas da ação à comunidade com a divulgação dos dados e resultados, podendo ser com reunião de avaliação e com as publicações, das variadas formas. Reis (1996) assevera que considerando essas proposições avaliativas é possível identificar a concepção de extensão que a ação carrega e se atendem às diretrizes de extensão previstas no FORPROEX (2014).

A discussão sobre avaliação das ações extensionistas se torna importante no contexto de alguns diálogos teóricos sobre concepção extensionista, justamente para compreender no processo da unidade

teoria e prática, como se configura a atividade e qual a concepção que emerge dessa compreensão, pensando que a ação pode vir a ter continuidade precisa organicamente ser replanejada para de forma sistemática corrigir os equívocos da ação.

As dimensões e categorias do FORPROEX (2001) e as dimensões de Reis (1996) aqui discutidas podem ser consideradas para a análise dos projetos de extensão das instituições. O processo avaliativo fomenta a compreensão e a construção de concepções em relação à extensão universitária, que precisa ser colocado em análise, na contradição, na totalidade e nas mediações, possibilitando um (re)pensar no tocante ao papel da extensão universitária no cenário acadêmico e social.

Parte-se do pressuposto que a extensão universitária parece se constituir em uma atividade acadêmica que expressa sua importância na capacidade de imprimir um novo rumo à universidade brasileira, o que traz à luz diferentes contribuições significativas acerca de como as mudanças estruturais podem acontecer na sociedade. Por essa mesma razão, a política de formação profissional ganha destaque, principalmente no que diz respeito à responsabilidade de formar profissionais comprometidos com os processos de transformação da sociedade. (DEUS E HENRIQUES, 2017, p. 81)

Eis alguns diálogos teóricos que intentamos despertar e apresentar enquanto possibilidades na formação acadêmica, visto que a extensão universitária tem sua legalização ao lado da pesquisa e do ensino, como atividades formativas, as quais se apresentam no limbo de variados espaços formativos na/da/para a prática social, em dada realidade concreta com problemas reais, de pessoas reais, mediante um movimento dialético e contraditório, inseridos em um cenário histórico que carrega toda questão política e econômica. Com essa tessitura, a formação acadêmica, se daria na forma mais real e concreta, em que a teoria e prática de fato podem vir a ser unidade, visando uma formação omnilateral e emancipadora para propiciar transformações sociais de forma mediata.



CONSIDERAÇÕES

A proposta de analisar a formação acadêmica pela extensão universitária buscando compreender qual a epistemologia desse movimento é complexa e demanda de cuidados do pesquisador para não incorrer em equívocos, validando uma pseuconcreticidade (KO-SIK, 1979), bem como de não temer a canseira em galgar as veredas escarpadas (ALTHUSSER, 1979). Nesse limbo, incitamos algumas reflexões do objeto mediante a teoria apresentada. A teoria que foi exposta nestas linhas se apresentou por textos, sejam livros, artigos, documentos e, que precisamos analisá-los como se fossem um sujeito, considerando a historicidade, pois o texto é uma objetivação humana (MARX, 1979). Destarte ao analisar um texto é preciso considerar a totalidade, carregada de contradições, de forma dialética e com múltiplas determinações.

Para compreender o ser humano historicamente precisamos ter claro que seu processo de desenvolvimento ocorre de forma dialética, ou seja, contraditoriamente e sempre em relação à totalidade. É uma categoria que ajuda a compreender o movimento dialético que constitui o sujeito (LUKÁCS, 1979). Nossas pesquisas, com uma tessitura textual voltada para a classe trabalhadora, é uma forma de luta de classe e resistência pela qualidade da formação acadêmica, pois as atividades de extensão na concepção acadêmica, processual e orgânica podem favorecer uma formação crítica, política e emancipada.

Almejamos travar o debate e demancar o lugar da extensão universitária em eventos nacionais e internacionais, publicar em revistas

especializadas, visto que defendemos que extensão é ciência e indissociável do processo de ensino e da pesquisa, que precisa se alicerçar em uma epistemologia que favoreça esse movimento, pois as atividades de extensão podem produzir conhecimento científico e precisam ser reconhecidas, bem como avançar no sentido epistemológico, rompendo com o paradigma da prática e da técnica, e ser compreendida no movimento da práxis.

O processo de sair da síntese e chegar a síntese, considerando a singularidade e complexidade do objeto, incorre em riscos que o pesquisador precisa ter cautela, pois as mediações e as contradições podem fomentar armadilhas teóricas e empíricas. Com o cuidado da lente de um pesquisador, procuramos a síntese do nosso objeto. Quanto à discussão teórica primamos por apresentar uma síntese em relação a universidade e a extensão universitária.

Da Universidade brasileira é possível afirmar que sofreu e ainda sofre influências do modelo alemão-humboltiano (pesquisa), francês-napoleônico (ensino), fortemente a norte-americano (profissionalizante) e de forma sutil, a latina (extensão), em um movimento de criação tardia ou temporã pelos impactos da colonização, imperialismo e começo da democracia, passando pelas críticas efervescentes da Era Populista até chegar a fase das reformas do período civil e militar, conforme nos apresenta Cunha (1980, 1989, 1988). A criação das primeiras universidades no Brasil demonstram a influência estrangeira e as finalidades capitalistas. A partir do processo de redemocratização, considerando a historicidade das universidades brasileiras, é possível afirmar que há um movimento de análise e reflexão no sentido de construção de uma universidade em que a pesquisa, o ensino e a extensão, possibilite a formação de um acadêmico que prime pela transformação social, por meio da resistência, luta e conhecimento, conforme Fávero (2000), Sousa (2000).

Da extensão universitária pela sua historicidade é possível afirmar que como toda universidade, a extensão também sofreu influências estrangeiras e que foi deixada a segundo plano ou valendo-se de uma concepção em que as ações seriam para o assistencialismo e, principalmente, a prestação de serviços as quais poderiam substituir o papel do estado ou formar a mão-de-obra para um possível

atendimento ao mercado, amparado por legislações que fomentavam essa prática. A partir do processo de redemocratização, na nova Constituição em 1988, da nova LDB em 1996 e os novos documentos como o PNE de 2001 e 2014 e o PNEU de 2001 e 2011, dentre outros apresentam indícios para uma nova concepção de extensão universitária, principalmente embasado na Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, que oficializa a curricularização de no mínimo 10% da carga horária total dos cursos em extensão universitária.

Da extensão universitária pensando na superação de um assistencialismo ou prestação de serviços é preciso considerar as atividades de extensão na concepção processual e orgânica de Reis (1996), processual e crítica de Silva (2000), acadêmica de Jezine (2004), aprendizagem de Síveres (2013), laboratório ou estágio vivo de Gurgel (1986), bem como enquanto dimensão da pesquisa e do ensino de Botomé (1996), emancipadora de Jantke e Caro (2013), transformação social de Castro (2004), processo emancipatório de Silva (2013), atividades emancipatórias de Thiollent (2002), práxis de Curado Silva (2017), considerando as diretrizes, as dimensões e os critérios que o FORPROEX (2012) e Reis (1996) defendem.

Com esse pano de fundo, ousamos dizer que a extensão universitária foi por muitos anos encarada como mera prática em que a Universidade prestava serviço à sociedade, como um reflexo histórico, político e econômico. Mas, que pouco a pouco pelas discussões daqueles que reconheciam o valor formativo da extensão, esta foi ganhando corpo e se apresenta enquanto possibilidade de formação acadêmica, crítica, política e emancipadora. Apesar da obrigatoriedade do processo de curricularização e acreditação da extensão na formação acadêmica ser recente no Brasil e poder se apresentar como mais um mecanismo governamental, alegamos que poderá ocorrer um avanço no sentido de valorização da extensão no processo formativo. Para tal, é importante o debate de conceitos e sentidos, para se pensar no movimento da construção, tanto dos currículos quanto dos programas e projetos.

O livro “Epistemologia da extensão universitária: constructos iniciais” pretende ser o primeiro livro da autora sobre a temática, de uma coletânea que prima por discutir a epistemologia da extensão

universitária e como se apresenta enquanto constructos iniciais, teve como problemática “Qual a concepção da extensão universitária no processo formativo?” e ao longo das linhas desenhadas foi possível perceber que é possível a extensão se apresentar por várias concepções e sentidos, principalmente por resquícios de uma construção histórica.

Enquanto pesquisadora, docente universitária e ser humano que sou, apresento como constructos iniciais de diálogo que a concepção da extensão universitária deve ser acadêmica, processual e orgânica, com o sentido de impacto na formação acadêmica pelo protagonismo que o mesmo assume em todo o processo, ocasionando a transformação social, permeado de avaliação e acompanhamento. Para isso defendemos um currículo contra-hegemônico e emancipador, por uma tendência pedagógica contra-hegemônica, pela epistemologia da práxis crítico-emancipadora. Mas, essa discussão é algo para linhas posteriores.



REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **A favor de Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ALMEIDA, Luciane Pinho e SÁ, Salette Marinho de. Formação Profissional No Século 21: Reflexões Sobre Aprendizagens A Partir Da Extensão Universitária. In: In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.378-391 Set.2012

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União - DOU nº 243, 19.12.2018, Seção 1, p. 49 e 50.

BRZEZINSKI, Iria. **Anfope em movimento 2008 – 2010**. Brasília: Líber Livro, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas, SP: Cortez, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para início da escolarização.** Goiânia:UCG/SE, 1987.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: O Equívoco da Extensão Universitária.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, Fabiola Gomide Baquero e SÍVERES, Luiz. A Dinâmica Motivacional No Processo De Aprendizagem Na Extensão Universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem.** Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção do conhecimentos emancipadores.** In: Reunião Anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. In: www.anped.org.br/reunioes/27gt11

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: CHAUÍ, Marilena. **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Aline Aparecida Cezar, BAIOTTO, Cléia Rosani e GARCES, Solange Beatriz.

Aprendizagem: O Olhar Da Extensão. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem.** Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o Ensino Superior da Colônia à era Vargas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica: o Ensino Superior na República Populista.** 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado.** Revista Educação e Sociedade.

Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial. Out. 2004. In: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A Formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia Da Práxis Na Formação De Professores: Perspectiva Crítico Emancipadora. In: **Revista Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS v. 18 n.2 [31] AOP set./dez. 2017b

DEUS, Sandra e HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. A Universidade Brasileira e sua Inserção Social. In: CASTRO, Jorge Orlando e TOMMASINO, Humberto (Org.) **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

FAVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular, Educação Popular, Memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade e Poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Universidade brasileira: história e perspectivas. In: **Revista da Faculdade de Educação**. PUCCAMP, Campinas, v. 1, n. 1, p 34-41, 1996.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Universidade, espaço da pesquisa e da criação do saber. In: **Educação e Filosofia**. 13 (25), 249-259, jan/jun. 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. In: **Perspectivas**. 2000. In: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10096/9317>

FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR. 2006.

FARIA, Dóris Santos de (Org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Dar cy de Oliveira e prefácio de Jacques Chonchol. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FORPROEX. **Avaliação Nacional da extensão Universitária**. 2001. In: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos>

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2007. In: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/definicoes-de-extensao-forproex-2007/view>

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2012. In: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view>

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot, BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler e ARAÚJO, Maria Inês Siqueira. Universidade E Extensão Universitária: Uma Relação Dialógica Entre Formação Profissional E Compromisso Social. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson

Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GONZÁLEZ, Gil Ramón González e LARREA, Mercedes González Fernández. Gestión de la Extensión universitária: uma aproximação conceptual desde la perspectiva cubana. **Revista Cubana de Educación Superior XXII** (2), 2006. In: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/173813>

GONZATTI, Sonia Elisa Marchi, DULLIUS, Maria Madalena Dullius e QUARTIERI, Marli Teresinha Quartieri. O Potencial Da Extensão Para A Formação Profissional. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação**. São Paulo Cortez, Editora EUFC, Autores Associados, 1986.

GURGEL, Roberto Mauro. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? (Síntese da Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado de Sociologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Ceará). **Educação em Debate**. Porto 6/7 (2/1): jul/dez. 1983 jan/jun 1984 In: www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rm-grocha.pdf

JANTKE, Regina Sanches Del Rio e CARO, Sueli Maria Pessagno. A Extensão e o Exercício Da Cidadania. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

JEZINE, Edineide Mesquisa. **Universidade e saber popular: o sonho possível**. João Pessoa: Autores Associados/ Edições CCHLA: UFPB, 2002.

JEZINE, Edineide Mesquita. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**.

Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004. In: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

KOCHHANN, Andréa e CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. Formação docente e extensão universitária: concepções, sentidos e perspectivas. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas e LUTERMAN, Luana Alves (Org.). **Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas**. Anápolis: UEG, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, 1992.

LUKÁCS, George. **Ontologia do Ser Social** - Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Andréa Kochhann. **Desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia da UEG (2000-2010)**. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, Goiânia, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2016.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1979.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. In: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_2001_extensao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf

MIGUENS JR. Sérgio Augusto Quevedo e CELESTE, Roger Keller. **A extensão universitária**. 2014. In: https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARIA_-_Capitulo_de_Livro

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (Org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

OFÍCIO CIRCULAR MEC/SESU 263/1994. Dispõe sobre os critérios da extensão universitária. In: REIS, Renato Hilário dos. **Histórico**,

Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. Cadernos UnB Extensão: A universidade construindo saber e cidadania. Brasília, 1996. In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

PNE. **Plano Nacional de Educação.** 2001. In: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

PNE. **Plano Nacional de Educação.** 2014. In: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** 2001. In: https://portal.ufpa.br/images/docs/Trasnparencia_publica/legislacao/Plano-nacionaldeextensaouniversitaria.pdf

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** 2011. In: <https://www2.ufmg.br/proex/content/download/7042/45561/file/PNEU.pdf>

REIS, Renato Hilário dos. **Extensão Universitária: conceituação e práxis.** In: I Fórum de Extensão da UDESC. Florianópolis – SC: UDESC, 1993.

REIS, Renato Hilário dos. O currículo enquanto instrumento viabilizador da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão. In: **Cadernos de Extensão Universitária.** Ano 1. N. 4. Universidade Federal do Espírito Santo, 1995.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas.** v. 2, n. 2, 1996. In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

ROMANELLI, Otaíza. **A história da educação no Brasil.** 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANCHES VASQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

SANTOS, José Antônio e DEUS, Sandra. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. In: **Interfaces Revista De Extensão.** Belo Horizonte: v.2, n.2, p. 6-16, jan./jun. 2014

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). 2. ed. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. In:http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf, 2008c.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14. N.40 Jan/Abril. 2009a. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009b. Acesso link: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303>.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação: o lugar da educação superior**. educAtiva, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 45-66, jan;jun. 2010<http://seer.ucg.br/index.php/educativa>

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinsa, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval *et all*. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SIVERES, Luiz. A extensão como um princípio de aprendizagem. **Revista Diálogos: Universidade do século 21: a contribuição da extensão na busca da aprendizagem**, Brasília, v. 10, p. 8-17, 2008. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/1946/1266>

SÍVERES, Luiz e SILVA, Aurélio Rodrigues da. Extensão Universitária E Formação Profissional: Processo De Aprendizagem E Procedimento De Desenvolvimento Sustentável. 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

SÍVERES, Luiz. O Princípio Da Aprendizagem Na Extensão Universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

SÍVERES, Luiz *et al.* Percurso aprendente do estudante na extensão universitária. In:

SÍVERES, Luiz (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: PUC/Goiás, 2012.

SILVA, Enio Waldir da. Fortalecendo a cultura cidadã dos estudantes – um dos papéis da extensão na universidade. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

SILVA, Maria das Graças. **Universidade e Sociedade: cenários da extensão universitária?** 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. In: <http://www.anped11.uerj.br/23/1101t.htm>

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **I CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. João Pessoa: PB, 2002. In: http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf



ANDRÉA KOCHHANN

Pós-Doutoranda em Educação (PUC/GO),
Doutora em Educação (UnB), Mestre em
Educação (PUC/GO), Especialista em Docência
Universitária (UEG), Pedagoga (UEG), Docente
da Universidade Estadual de Goiás (UEG),
Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Gestão, Educação e Tecnologia da
Universidade Estadual de Goiás (UEG),
Coordenadora do GEFOP (Grupo de Estudos
em Formação de Professores e
Interdisciplinaridade).

Nasceu em 20 de outubro de 1973, em Santa
Rosa- RS, mudou-se aos 15 anos para o estado
de Goiás e, atualmente reside em Goiânia. Mãe
da Ândrea Carla e avó do Marco Antônio, João
Guilherme e Ana Laura.

E-mail:

andreakochhann@yahoo.com.br

Toda nossa pesquisa nos leva a afirmar que a extensão universitária no processo formativo deve ser de concepção acadêmica, pelo processo de atividades que primam pela omnilateralidade, ciência, aprendizagem, dialética, laboratório, vivência, transformação, unidade, política, humanização, produção científica, curricularização, de forma processual pela constância temporal, organicidade, interdisciplinaridade, bilateralidade, indissociabilidade, financiamento, avaliação e acompanhamento. Destarte, a extensão universitária pode ser efetivada pela concepção acadêmica, com uma construção processual e orgânica, em que os envolvidos tenham a assunção do processo, principalmente do financiamento, considerando o currículo contra-hegemônico que alicerça suas atividades.

