

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Fernanda Mesquita Serva**

**Educação Superior no Brasil: Um estudo sobre a Política de  
Curricularização da Extensão Universitária**

**Marília/SP  
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Fernanda Mesquita Serva**

**Educação Superior no Brasil: Um estudo sobre a Política de  
Curricularização da Extensão Universitária**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

**Marília/SP  
2020**

S491e      SERVA, FERNANDA MESQUITA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL : UM ESTUDO  
SOBRE A POLÍTICA DE CURRICULARIZAÇÃO DA  
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA / FERNANDA MESQUITA  
SERVA. -- Marília, 2020  
198 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientador: CARLOS DA FONSECA BRANDÃO

1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. 2. CICLO DE POLÍTICA. 3.  
ENSINO SUPERIOR. 4. CURRÍCULOS. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**FERNANDA MESQUITA SERVA**

**Educação Superior no Brasil: Um estudo sobre a Política de Curricularização  
da Extensão Universitária**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações,  
Trabalho e Movimentos Sociais

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Assis/SP

---

2º Examinador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho  
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP Marília/SP

---

3ª Examinador: Profa. Dra. Andréia Melanda Chirinéa  
Universidade Sagrado Coração de Jesus - Bauru/SP

---

4ª Examinador: Prof. Dr. Júlio César Torres  
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP Marília/SP

---

5ª Examinador: Profa. Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos  
Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro/RJ

Marília, 27 de fevereiro de 2020.

Ao meu pai, meu marido e meus filhos, homens da minha vida, que com amor me inspiram a seguir em frente com meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela oportunidade de vivenciar este momento único em minha vida. Muito obrigada pela minha vida, minha família e minha profissão. Sou muito abençoada por Deus.

Meus pais, que são meu alicerce e inspiração, especialmente na minha carreira profissional. Meu pai, Márcio, que sempre nos ensinou que não há vitória sem luta, minha tese de doutorado é uma vitória dividida contigo, pois sei quantas noites também te deixei sem dormir, torcendo para que eu pudesse concluir este trabalho, muito obrigada de coração! Minha mãe, Regina, em todas as etapas na minha vida acadêmica esteve presente, recordo-me que, desde pequena, eu tinha muito orgulho de contar para as pessoas: minha mãe é professora, de português e inglês. Não tem um texto sequer, que possa ser publicado sem passar por suas mãos para uma correção de português ímpar, que só ela sabe fazer!

As avós Filomena (*in memoriam*) e Romilda (*in memoriam*), que saudades! Da Vó Filó tenho saudades de um tempo que não vivi, pois quantas histórias lindas as pessoas desta cidade, Marília, me contam da vida da Filó, também professora, com uma letra impecável, tenho certeza que, de onde ela estiver, está muito feliz e comemorando esta conquista. Agradecimento especial à Vó Romilda, minha companheira que comemorou meu título de Mestre, com muito orgulho. Seus últimos anos de vida aqui conosco foram no quarto ao lado do meu, ela sempre tão especial e amorosa comigo. Passávamos horas e horas conversando. Que saudades!

Só agradecer não é suficiente para homenagear minha família, meu marido e meus filhos. Meu marido, Jefferson, que me enche de orgulho e que todos os dias, incansavelmente, está do meu lado, participando das minhas noites de insônia, preocupação e cansaço, sempre me apoiando em todos os projetos, caminhando ao meu lado na criação dos nossos filhos e da nossa família. Aos meus pequenos, Arthur e Márcio, que literalmente transformaram minha vida e do Jeff. Eles são minha fonte de juventude e amor. Não tem explicação deste sentimento, que ultrapassa as barreiras do conhecido e faz ter muita vontade de seguir em frente.

É preciso um tempo especial para agradecer minha irmã, Márcia, que sempre está ao meu lado e de meus filhos, numa dedicação que eu admiro e agradeço todos os dias. Como é bom ter irmã, ainda mais a minha que, sem dúvidas, é a melhor irmã do mundo e seguimos caminhando juntas, enfrentando os desafios de uma empresa familiar profissional e superando os obstáculos e dificuldades, juntas pois nosso elo é nosso amor, que nada e nem ninguém consegue abalar.

Muito obrigada ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão. Uma tese de doutorado é um projeto de vida que não se faz sozinha. É preciso muita parceria para conseguir ir em frente. Agradeço por estes anos todos de orientação e cuidado que, sem dúvida, foram essenciais na construção deste sonho.

Ao Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho e à Profa. Dra. Andréia Melanda Chirinéa, que, com suas participações no Exame de Qualificação, trouxeram importantes e significativas contribuições para a presente tese.

No percurso da pesquisa, conheci a Profa. Dra. Simone Brum. No início era para ser apenas uma entrevista, parte importante da tese, porém a vida nos proporcionou algo a mais e hoje posso confirmar que encontrei uma amiga que muito contribuiu para a finalização deste trabalho.

Agradeço à UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília que, por seus professores e colaboradores, permitiu a realização desta tese de doutorado.

Aos meus parceiros de trabalho da UNIMAR - Universidade de Marília, agradeço a compreensão e trabalho dobrado, pois mesmo na minha ausência cumpriram todas as agendas de forma impecável. Sem o apoio e trabalho em equipe, esta tese não seria possível.

*“Entre a teoria de um autor que queremos assumir e a prática que queremos transformar com essa teoria, existe a nossa teoria”*

Luiza Helena da Silva Christov



## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão de Sistema e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais”, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, campus de Marília e teve como objetivo investigar como a política de curricularização da extensão universitária pode influenciar no aprimoramento da aprendizagem e do currículo nas universidades, a partir da abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994). A tese utilizou-se de pesquisas bibliográficas, documental e qualitativa, em documentos oficiais e não-oficiais relacionados ao ensino superior e à extensão universitária, além dos PDIs das universidades filiadas aos Fóruns Nacionais de Extensão. Buscou-se, neste sentido, compreender a função da Universidade, demonstrando que o seu principal objetivo deve ser produzir um conhecimento “pluriversitário” (SANTOS, 2011) e torná-lo acessível (BOTOMÉ, 1996) para os alunos, em uma mútua experiência de troca de saberes com a comunidade. Além disso, o trabalho analisou a indissociabilidade que deve existir entre o ensino, a pesquisa e a extensão, especialmente, o percurso da extensão universitária no Brasil, o qual foi marcado por um amadurecimento conceitual que sofreu grande influência dos Fóruns Nacionais de Extensão, tanto na elaboração dos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024, quanto no estabelecimento das Diretrizes Curriculares para a Extensão Universitária (DCEU) aprovadas pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, as quais representaram um importante marco regulatório na curricularização da extensão universitária. As políticas públicas de curricularização da extensão universitária foram analisadas a partir da abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), com o fim de demonstrar como os contextos de influência, de elaboração de texto e de prática permitiram que tais políticas fossem elaboradas, redigidas, colocadas em prática e geraram novas políticas públicas, numa relação cíclica. Ainda, a partir dos ensinamentos de Sacristán (2000) e sua teoria do currículo, foi demonstrado que, na verdade, existe um processo curricular, que vai muito além do currículo prescrito. Com a finalidade de ilustrar a implantação da extensão universitária nos currículos de uma Universidade e obter informações sobre condução deste processo, foi feita uma entrevista com questões semiestruturadas (MARCONI; LAKATOS, 2002) que permitiu identificar potencialidades e fragilidades da curricularização da extensão universitária. Por fim, conclui-se que a curricularização representa uma conquista dos defensores da extensão universitária e uma grande oportunidade para que as universidades, bem como as demais IES, possam promover uma educação transformadora, o que somente será possível a partir de uma verdadeira reconstrução curricular e não apenas um rateio de créditos. Tal conquista, contudo, é temporária e dependerá de uma eterna vigilância em sua defesa.

**Palavras-chave:** Conhecimento Pluriversitário. Política da Curricularização da Extensão Universitária. Ciclo de Política. Ensino superior. Currículos.

## ABSTRACT

This research was developed with the Graduate Program in Education, in the research line “Educational Policies, Management of Systems and Organizations, Work and Social Movements”, at the São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Marília campus and aimed to investigate how the policy of curricularization of university extension can influence the improvement of learning and curriculum in universities, from the approach of the policy cycle of Bowe, Ball and Gold (1992) and Ball (1994). The thesis used bibliographical, documentary and qualitative research, in official and unofficial documents related to higher education and university extension, in addition to the IDPs of universities affiliated to the National Extension Forums. In this sense, we sought to understand the role of the University, demonstrating that its main objective should be to produce “multi-university” knowledge (SANTOS, 2011) and make it accessible (BOTOMÉ, 1996) for students, in a mutual experience exchange of knowledge with the community. The thesis used bibliographical, documentary and qualitative research, in official and unofficial documents related to higher education and university extension, in addition to the IDPs of universities affiliated to the National Extension Forums. In this sense, we sought to understand the role of the University, demonstrating that its main objective should be to produce “multi-university” knowledge (SANTOS, 2011) and make it accessible (BOTOMÉ, 1996) for students, in a mutual experience exchange of knowledge with the community. In addition, the work analyzed the inseparability that must exist between teaching, research and extension, especially the course of university extension in Brazil, which was marked by a conceptual maturation that was greatly influenced by the National Extension Forums, both in the elaboration of the National Education Plans 2001-2010 and 2014-2024, as well as in the establishment of the Curricular Guidelines for University Extension (CGUE) approved by Resolution nº 7, of December 18, 2018, of the National Education Council, which represented an important regulatory framework in the curriculum of university extension. The public policies for curricularization of university extension were analyzed from the approach of the policy cycle of Bowe, Ball and Gold (1992) and Ball (1994), in order to demonstrate how the contexts of influence, text elaboration and practice allowed such policies to be elaborated, written, put into practice and generated new public policies, in a cyclical relationship. Still, from the teachings of Sacristán (2000) and his curriculum theory, it was demonstrated that, in fact, there is a curriculum process, which goes far beyond the prescribed curriculum. In order to illustrate the implementation of university extension in the curricula of a University and to obtain information on the conduct of this process, an interview was conducted with semi-structured questions (MARCONI; LAKATOS, 2002) that allowed to identify the potentialities and weaknesses of the curricularization of university extension. Finally, it is concluded that curricularization represents an achievement of defenders of university extension and a great opportunity for universities, as well as other HEIs, to promote transformative education, which will only be possible from a true curricular reconstruction and not just an apportionment of credits. Such an achievement, however, is temporary and will depend on eternal vigilance in its defense.

**Keywords:** Pluriversity Knowledge. University Extension Curriculum Policy. Policy Cycle. University education. Curriculum.

## RÉSUMÉ

Cette recherche a été développée en collaboration avec le programme d'études supérieures en éducation, dans la ligne de recherche "Politiques éducatives, gestion des systèmes et organisations, travail et mouvements sociaux", à l'Université d'État de São Paulo "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, campus Marília et visait à étudier comment la politique de curricularisation de la vulgarisation universitaire peut influencer l'amélioration de l'apprentissage et des programmes d'études dans les universités, à partir de l'approche du cycle politique de Bowe, Ball and Gold (1992) et Ball (1994). La thèse a utilisé des recherches bibliographiques, documentaires et qualitatives, dans des documents officiels et non officiels liés à l'enseignement supérieur et à la vulgarisation universitaire, en plus des PDI des universités affiliées aux Forums nationaux de vulgarisation. En ce sens, nous avons cherché à comprendre le rôle de l'Université, démontrant que son objectif principal devait être de produire des connaissances «multi-universitaires» (SANTOS, 2011) et de les rendre accessibles (BOTOMÉ, 1996) aux étudiants, dans une expérience mutuelle échange de connaissances avec la communauté. En outre, les travaux ont analysé l'inséparabilité qui doit exister entre l'enseignement, la recherche et la vulgarisation, en particulier le cours de vulgarisation universitaire au Brésil, qui a été marqué par une maturation conceptuelle qui a été fortement influencée par les Forums nationaux de vulgarisation, à la fois dans l'élaboration des Plans Nationaux d'Education 2001-2010 et 2014-2024, ainsi que dans la mise en place des Lignes Directrices Curriculaires de Extension Universitaire (LDEU) approuvées par la Résolution n° 7 du 18 décembre 2018 du Conseil National de l'Education qui représentait un cadre réglementaire important dans le programme de vulgarisation universitaire. Les politiques publiques de curricularisation de l'extension universitaire ont été analysées à partir de l'approche du cycle politique de Bowe, Ball and Gold (1992) et Ball (1994), afin de montrer comment les contextes d'influence, d'élaboration de texte et la pratique a permis d'élaborer, d'écrire, de mettre en pratique de telles politiques et de générer de nouvelles politiques publiques, dans une relation cyclique. Pourtant, à partir des enseignements de Sacristán (2000) et de sa théorie du curriculum, il a été démontré qu'il existe en fait un processus curriculaire qui va bien au-delà du curriculum prescrit. Afin d'illustrer la mise en œuvre de la vulgarisation universitaire dans les cursus d'une université et d'obtenir des informations sur la conduite de ce processus, une interview a été menée avec des questions semi-structurées (MARCONI; LAKATOS, 2002) qui ont permis d'identifier les potentialités et les faiblesses de la curricularisation de la vulgarisation universitaire. Enfin, il est conclu que la curricularisation représente un accomplissement des défenseurs de l'extension universitaire et une grande opportunité pour les universités, ainsi que pour les autres EES, de promouvoir une éducation transformatrice, qui ne sera possible qu'à partir d'une véritable reconstruction curriculaire. et pas seulement une répartition des crédits. Une telle réalisation, cependant, est temporaire et dépendra d'une vigilance éternelle pour sa défense.

**Mots clés:** connaissance de la diversité. Politique du programme de vulgarisation universitaire. Cycle politique. l'enseignement supérieur. Curriculum.

## RESUMEN

Esta investigación fue desarrollada junto con el Programa de Posgrado en Educación, en la línea de investigación "Políticas educativas, gestión de sistemas y organizaciones, trabajo y movimientos sociales", en la Universidad Estatal de São Paulo "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, campus de Marília y tuvo como objetivo investigar cómo la política de curricularización de la extensión universitaria puede influir en la mejora del aprendizaje y el plan de estudios en las universidades, desde el enfoque del ciclo de políticas de Bowe, Ball y Gold (1992) y Ball (1994). La tesis utilizó investigación bibliográfica, documental y cualitativa, en documentos oficiales y no oficiales relacionados con la educación superior y la extensión universitaria, además de los desplazados internos de las universidades afiliadas a los foros nacionales de extensión. En este sentido, buscamos comprender el papel de la Universidad, demostrando que su objetivo principal debería ser producir conocimiento "multiuniversitario" (SANTOS, 2011) y hacerlo accesible (BOTOMÉ, 1996) para los estudiantes, en una experiencia mutua intercambio de conocimiento con la comunidad. Además, el trabajo analizó la inseparabilidad que debe existir entre la enseñanza, la investigación y la extensión, especialmente el curso de extensión universitaria en Brasil, que estuvo marcado por una maduración conceptual que fue muy influenciada por los Foros de Extensión Nacional, ambos en la preparación de los Planes Nacionales de Educación 2001-2010 y 2014-2024, así como en el establecimiento de las Directrices Curriculares para la Extensión Universitaria (DCEU) aprobadas por la Resolución nº 7, de 18 de diciembre de 2018, del Consejo Nacional de Educación, que representó un marco regulatorio importante en el currículo de extensión universitaria. Las políticas públicas para la curricularización de la extensión universitaria se analizaron desde el enfoque del ciclo de políticas de Bowe, Ball y Gold (1992) y Ball (1994), con el fin de demostrar cómo los contextos de influencia, elaboración de textos y la práctica permitió que tales políticas fueran elaboradas, escritas, puestas en práctica y generadas nuevas políticas públicas, en una relación cíclica. Aún así, a partir de las enseñanzas de Sacristán (2000) y su teoría curricular, se demostró que, de hecho, existe un proceso curricular que va mucho más allá del plan de estudios prescrito. Con el fin de ilustrar la implementación de la extensión universitaria en los planes de estudio de una universidad y obtener información sobre la conducción de este proceso, se realizó una entrevista con preguntas semiestructuradas (MARCONI; LAKATOS, 2002) que permitieron identificar las potencialidades y debilidades de la curricularización de la extensión universitaria. Finalmente, se concluye que la curricularización representa un logro de los defensores de la extensión universitaria y una gran oportunidad para que las universidades, así como otras IES, promuevan una educación transformadora, que solo será posible desde una verdadera reconstrucción curricular. y no solo una distribución de créditos. Tal logro, sin embargo, es temporal y dependerá de la vigilancia eterna en su defensa.

**Palabras clave:** Conocimiento Pluriversitario. Política de Currículum de Extensión Universitaria. Ciclo de políticas. Currículum.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Períodos da história da extensão universitária .....	82
---	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação do quadripé acadêmico .....	154
Figura 2 – Convergência entre a Curricularização da Extensão e Educação Continuada .....	157
Figura 3 – Esquema do Projeto Pedagógico do Curso .....	158

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC - Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas

*BERA - British Educational Research Association*

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES - Câmara de Ensino Superior

CINCRUTAL - Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CRUTAC - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

DCEU - Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária.

FOREXP - Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares

FOREXT - Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior

FORPROEX - Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

FUNADESP - Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular

ICES - Instituições Comunitárias de Ensino Superior

IES - Instituições de Ensino Superior

IFPB - Instituto Federal da Paraíba

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEI - Programa de Extensão Interdisciplinar

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPeI - Universidade Federal de Pelotas

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFV - Universidade Federal de Viçosa

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNIMAR - Universidade de Marília

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco;

USP - Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA E SUA FUNÇÃO PRECÍPUA: O LUGAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL .....	28
2.1 As origens das universidades na Europa .....	28
2.2 A educação superior no Brasil .....	32
2.3 A função das universidades .....	42
2.4 Uma análise da função da universidade a partir das lições de Boaventura de Sousa Santos .....	62
2.5 Aspectos da indissociabilidade .....	67
3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA .....	71
3.1 A extensão universitária na educação superior brasileira.....	71
3.2 Constitucionalização da extensão universitária .....	81
3.3 Amadurecimento conceitual da extensão universitária.....	83
3.4 A diversificação da representação institucional: a criação dos Fóruns Nacionais de Extensão.....	88
3.5 As Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária (DCEU) .....	95
4 O CURRÍCULO E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS .....	100
4.1 Considerações sobre o currículo.....	100
4.2 A abordagem do ciclo de políticas públicas.....	110
4.3 A teoria do currículo, a abordagem do ciclo de políticas públicas e a curricularização da extensão universitária .....	129
4.4 A elaboração dos PDI (Planos de Desenvolvimento Institucional), dos currículos e novos desafios para a curricularização .....	134
5 UM EXEMPLO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	138
5.1 A curricularização da extensão a partir de uma reformulação do currículo baseado em competências .....	140
5.2 Possíveis potencialidades e deficiências .....	159
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>163</b>
REFERÊNCIAS .....	166
APÊNDICE A.....	175
APÊNDICE B.....	176

## 1 INTRODUÇÃO

Ao tratar do avanço da política de curricularização no ensino superior no Brasil, esta tese busca as origens das universidades na Europa, iniciando seu percurso pela primeira universidade do mundo ocidental criada em Bolonha, na Itália. Esta universidade, assim como as universidades europeias medievais, se assemelhava mais às escolas atenienses de Platão e Aristóteles, com os alunos se reunindo ao redor de um professor para ouvir as suas lições, sendo que tais atividades de ensino se concentravam em três campos: das artes liberais, da medicina e jurisprudência (que, no início, se restringia ao direito romano ou civil) (MANACORDA, 2010). Nesse primeiro momento, as atividades eram exclusivamente de ensino, tendo as atividades de pesquisa sido inseridas apenas a partir do século XIX, no contexto da Revolução Industrial, em especial na Inglaterra.

Apesar de Mirra (2009) sustentar que as primeiras experiências de extensão universitária tenham ocorrido na Universidade de Cambridge, na Inglaterra, em 1871, com a oferta de cursos de extensão para as pessoas mais pobres, a Magna Charta, documento emitido para comemorar os 900 anos da fundação da Universidade de Bolonha (MAGNA CHARTA, 1998), previa apenas o ensino e a pesquisa como atividades intrínsecas das universidades, razão pela qual para a presente tese foram concebidas duas origens para a extensão universitária no Brasil: uma latino-americana, com destaque para o Manifesto de Córdoba, e outra norte-americana, baseada na adoção da universidade como prestadora de serviços.

No Brasil, existe certa divergência quanto à história do ensino superior, pois, enquanto para Oliven (2002) e Haidar e Tanuri (1999) o ensino superior tenha se iniciado tardiamente no Brasil, com a implantação das universidades no século XX, para Cunha (2007) os primeiros cursos de ensino superior teriam se iniciado no país ainda durante a fase da Colônia.

Cunha (2007) defende que a história do ensino superior no Brasil passou, no seu início, por quatro períodos: Brasil Colônia (que se divide em período jesuítico, de 1572 a 1759, e pombalino, de 1759 a 1808), Império (1808-1889), República Oligárquica (1889-1930) e Era Vargas (1930-1945). Oliven (2002), por sua vez, defende que a história do ensino superior se divide em República Velha (1889-1930), Nova República (1930-1964), os governos militares (1964-1985) e a redemocratização política (1985-2010).

Essas duas classificações, apesar de divergirem quanto ao início dos cursos superiores no Brasil, segundo entendemos, não são contraditórias, mas sim complementares, pois enquanto Cunha (2007) inicia a sua classificação ainda no Brasil Colônia, Oliven (2002) estende a sua classificação até os dias atuais.

Ao analisar a história do ensino superior no Brasil e, também, a história da própria extensão universitária no país, a presente tese identificou o modelo latino-americano como a primeira fonte de inspiração para a extensão universitária, que, posteriormente, passou a sofrer influência do modelo norte-americano. Assim, a partir de seu percurso histórico até os dias atuais, é possível identificar um processo de um amadurecimento conceitual operacional da extensão universitária.

Como documento preponderante do modelo latino-americano de extensão universitária, temos o Manifesto Liminar, lançado pelos alunos da Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918, que compôs um movimento importante que influenciou as práticas extensionistas no Brasil. O movimento orientava demais universitários da Argentina e da América Latina a se unirem em uma cruzada em defesa da liberdade (ARGENTINA, 1918).

Os subscritores do Manifesto denunciaram que, até então, a universidade se comportava como um “refúgio dos medíocres”, que gerava recursos para ignorantes e poderia ser considerada um lugar de hospitalização segura para inválidos, trazendo muitas críticas à universidade posta e assegurando que a saída para este quadro seria uma abertura democrática da universidade, que atingisse não apenas a Argentina, mas também toda a América (ARGENTINA, 1918).

Este percurso da história da extensão universitária indica que no Brasil, diferentemente dos demais pilares do tripé acadêmico, a extensão foi uma construção advinda de demandas dos próprios alunos que na prática estavam vivenciando um momento de repressão e desprestígio, sendo ignorados pela universidade. A extensão universitária no Brasil nasce do berço do movimento estudantil.

Ao lançar um olhar crítico sobre as fases da extensão universitária no Brasil que recomendam os autores Rocha (1984) e Santos (2017), a tese propõe uma nova classificação que se inicia com a fase pela formação política da extensão universitária, passando por outras fases, até chegar à curricularização da extensão universitária, tendo como foco as características das práticas extensionistas em cada momento e contexto históricos. Tais fases, contudo, não são lineares, nem estanques, existindo inclusive certa sobreposição entre elas.

Sousa (2010) sustenta que a extensão universitária no Brasil teria se iniciado durante o Brasil Colônia, com acadêmicos brasileiros formados em outros países, em especial Portugal, retornando ao nosso país com posturas em defesa dos oprimidos como, por exemplo, nas lutas pela abolição da escravatura e no âmbito das instituições de ensino, sendo a prática da extensão universitária em forma de cursos livres oferecidos pelos Jesuítas aos nativos. Além disso, Cunha (2007) sustenta que, na época do Brasil Colônia, já existiriam cursos superiores no país, os quais também desenvolveriam atividades de extensão.

Após algumas atividades identificadas como as experiências pioneiras (ROCHA, 1984), a extensão universitária teve seu primeiro registro oficial no chamado Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931) que a concebia como “cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário” (artigo 42). Além disso, segundo o artigo 99 do texto, a extensão era entendida, genericamente, como instrumento da vida social universitária, servindo ao propósito de vinculação da universidade com a sociedade, com as associações de classe, os museus e os congressos científicos.

O Estatuto das Universidades não considerou, portanto, as contribuições do Manifesto Liminar, fonte inspiradora da extensão universitária no Brasil e se aproximou do conceito norte-americano, pois o texto legal vinculou a extensão à necessidade estrita de crescimento econômico, com objetivo de difundir conhecimentos técnicos e científicos (DE DEUS; HENRIQUE, 2017, p.79). Além disso, Cunha (2007) acrescenta que a aprovação deste Estatuto representou a vitória da política autoritária implantada pelo Estado.

Nesse momento, começou o embate entre dois modelos distintos de se conceber a extensão universitária, sendo o primeiro deles a partir de uma tradição latino-americana e, o segundo, a partir do modelo norte-americano de universidade prestadora de serviços.

Na década de 30, os movimentos sociais, em especial o estudantil representado pela União Nacional dos Estudantes – UNE, desenvolveram atividades práticas e metodologias específicas que promoviam integração com a sociedade. Neste momento, a UNE aprovou um Plano de Sugestões e adotou preceitos defendidos pelo Manifesto de Córdoba e passou a defender a criação de Universidades Populares (SOUSA, 2010).

Após o Golpe de 64, o protagonismo que anteriormente, segundo Sousa (2010), estava com o movimento estudantil, foi assumido pelo Estado, tendo as IES

um papel secundário, que se limitou à criação dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, “com o objetivo de proporcionar aos estudantes universitários atuação junto às comunidades rurais, engajados aos propósitos da política desenvolvimentista dos governos militares” (FORPROEX, 2016, p.19).

Outro marco na história da extensão, destacado na presente tese, é a publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que promoveu a Reforma Universitária, marcada pela institucionalização da extensão universitária, no sentido de possibilitar “oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (BRASIL, 1968).

De Deus e Henriques (2017) ponderam que apesar da Reforma Universitária trazer a forma da extensão universitária, bem como seu incentivo, não retirou da extensão universitária o seu caráter assistencialista, com receio de que as práticas extensionistas pudessem ser um risco aos regimes impostos.

A constitucionalização da extensão universitária é marcada novamente pela força dos movimentos sociais e pressão dos representantes dos Fóruns Nacionais de Extensão, que insistiram na agenda de que a prática extensionista deveria constar como elemento indissociável com o ensino e a pesquisa na universidade, elevando assim, o *status* constitucional da extensão universitária, o que não significa, porém, que a extensão tenha sido incorporada na prática pelas universidades.

Outro aspecto que marcou a evolução da extensão universitária, apresentada na tese, foi o protagonismo assumido pelo FORPROEX – Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras que, inclusive, foi o responsável pela elaboração do primeiro documento, a Política Nacional de Extensão Universitária, que apresentou a semente da curricularização da extensão. Ao lado do FORPROEX foram criados o FOREXT - Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior e o FOREXP - Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares, na fase que na tese é nominada de diversificação da representação institucional.

A política de curricularização também foi discutida nos Planos Nacionais de Educação - PNEs, destacados na presente tese, o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024, apontando seus principais aspectos, demonstrando um amadurecimento conceitual desta política.

Mais recentemente, em 2018, foi publicada a Resolução nº 7, do Conselho Nacional de Educação - CNE que estabeleceu as Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária (DCEU) e trouxe o conceito de extensão universitária que será adotado no presente trabalho:

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

Além disso, referidas DCEU, dentre outras obrigações, impõem que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018).

As DCEU, portanto, podem ser consideradas um marco na legislação, pois desde o Primeiro Encontro Nacional dos Fóruns de Extensão das Universidades Públicas, em 1999, este tema já foi discutido, retornando posteriormente a curricularização da extensão nos Planos Nacionais de Extensão (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024), até chegar nestas Diretrizes.

Apesar de considerarmos um avanço na legislação, não significa que de fato as Instituições de Ensino Superior- IES efetivamente incorporaram as práticas extensionistas em seu dia a dia, em especial a curricularização da extensão nas suas matrizes pedagógicas dos cursos de graduação.

Ainda há um caminho a percorrer, com a finalidade de incorporar as DCEU na universidade, porém é fato que a universidade vem sendo desafiada a cada dia, quer seja pelas exigências de uma sociedade em mudança, que cada vez mais requer respostas para suas demandas, quer seja pelos desafios por parte do Estado, com políticas de financiamento cada vez mais restritas (SANTOS, 2011) e a política de curricularização, foco desta investigação, que pode ser uma oportunidade da universidade atual apresentar um currículo mais conectado com a realidade, próximo à comunidade, possível de gerar um “conhecimento pluriversitário” (SANTOS, 2011),

dominado de contextos, oferecendo ao aluno e à comunidade externa benefícios nesta mútua experiência de saber.

Acreditamos que a curricularização da extensão universitária possibilita sim uma atividade acadêmica integradora do ensino e da pesquisa, influenciando na criação de um currículo inovador no ensino superior, gerando um “conhecimento pluriversitário” (SANTOS, 2011). Depara-se, assim, com a possibilidade da curricularização da extensão garantir um conhecimento teórico com aplicabilidade prática no contexto social no qual os alunos estão inseridos, numa verdadeira inter-relação entre universidade e comunidade.

É necessário que este currículo seja repensado, pois o currículo não é um documento único e pode ser analisado a partir de cinco diferentes âmbitos, sendo o primeiro deles a partir do “ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola” (SACRISTÁN, 2000, p. 14). Nesse sentido, o currículo cumpre o papel de definir um processo que permitirá a inter-relação entre sociedade e a escola, pois é necessário reconhecer que ele permite que seja gerado um conhecimento que interesse à sociedade na qual a instituição de ensino está inserida.

Assim, esta tese foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, campus de Marília, na linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais”, visando contribuir para o debate acadêmico sobre a política de curricularização da extensão universitária nas universidades brasileiras e as possibilidades de um currículo mais dinâmico, próximo à comunidade em que a universidade está inserida.

Minha proximidade com o objeto da pesquisa se apoia nos anos em que estive à frente da Pró-reitoria de Ação Comunitária da Universidade de Marília – UNIMAR, convivendo com muitas inquietações, em especial com a ausência de uma política externa de valorização da extensão universitária, bem como a falta de indicadores de avaliação das atividades de extensão universitária nos Instrumentos de Avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Na ocasião, na UNIMAR eram realizados dezenas de programas e projetos de extensão, pois todos os cursos realizavam atividades de extensão, todavia estas atividades eram desenvolvidas de forma isolada, sem um registro único que pudesse mensurar a quantidade e qualidade das práticas extensionistas. Da mesma forma, não havia um setor específico que concentrasse todas estas informações na Universidade

e foi na tentativa de buscar uma orientação institucional do Ministério da Educação – MEC, que me deparei com uma falta de parâmetros oficiais sobre o tema para as universidades, além de ausência de um conceito claro do que deveria ser considerado como extensão universitária e a falta de indicadores oficiais que pudessem mensurar o esforço da extensão universitária na prática. Assim, pude perceber que a extensão estava sempre desprestigiada em relação ao ensino e a pesquisa, pois nestes dois últimos elementos a estruturação de avaliação externa e interna na universidade era muito mais sensível e disponibilizada a todos da comunidade acadêmica.

Além disso, é possível afirmar que a extensão universitária também não goza de prestígio acadêmico no âmbito dos periódicos com *qualis* na Área da Educação da CAPES. A pesquisa realizada e posteriormente atualizada na Plataforma Sucupira, no item “Classificações de Periódicos Quadriênio 2013-2016”, identificou que, dentre os 4.202 periódicos classificados na Área da Educação, apenas 14 (doze) são dedicados à extensão universitária, os quais, contudo, não contam com boa classificação, pois o com melhor estrato é a Revista Brasileira de Extensão Universitária, mantida pelo FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras) em parceria com a UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul), que em suas versões impressas e *online* ostenta o estrato B2. Além disso, existem uma revista qualificada como B4 (Em extensão, impressa e online, da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e 4 (quatro) qualificadas como B5 (E-Mosaicos, da UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Expressa Extensão da UFPel - Universidade Federal de Pelotas; Interfaces - Revista de Extensão da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais; e Revista Ciência em Extensão da UNESP – Universidade Estadual Paulista) e, por fim, 8 (oito), ou seja, mais de 57% (cinquenta e sete por cento) das revistas sobre extensão são qualificadas, na Área da Educação, com o estrato C (Caminho Aberto: Revista de Extensão do IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina; Extramuros - Revista de Extensão da UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco; Práxis: Saberes da Extensão do IFPB – Instituto Federal da Paraíba; Revista Cultura e Extensão da USP – Universidade de São Paulo; Revista de Extensão da Universidade de Taubaté; Revista Elo – Diálogos em Extensão, da Universidade Federal de Viçosa; Revista Extensão, da UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; e Revista Extensão & Cidadania da UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia).



Como se vê, quase 60% (sessenta por cento) das revistas destinadas à publicação de artigos relacionados à extensão universitária estão classificadas no estrato C, ou seja, não apresentam qualidade que lhes permita ser bem pontuadas pela CAPES e os artigos nela publicados não estão submetidos a uma seleção mais rigorosa.

Além da pesquisa na Plataforma Sucupira – *Qualis* periódicos, foi realizada pesquisa no Portal Educ@, usando as palavras “curricularização” e “curricularización”, sem a fixação de limite temporal, que identificou apenas um artigo sobre o tema, o qual, contudo, trata da curricularização da extensão na Argentina<sup>1</sup>. Ao repetir a pesquisa, desta vez utilizando a palavra “extension”, foram encontrados 51 (cinquenta e um) artigos supostamente destinados a analisar a extensão universitária. Entretanto, após uma análise mais detida, constatou-se que apenas 38 (trinta e oito) artigos efetivamente tratavam da extensão universitária, sem, contudo, mencionarem a sua curricularização. A maioria dos artigos sobre extensão se dedicam a analisar a sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, bem como se concentram em indicadores para a avaliação das atividades de extensão universitária.

Com uma nova pesquisa, realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>), utilizando-se da expressão “curricularização à extensão”, sem a definição de limite temporal e, tampouco, das áreas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, foram encontradas 03 (três) dissertações (todas elas realizando estudos de casos<sup>2</sup>) e uma tese sobre o tema, o que reforça a escassez de trabalhos sobre o assunto e deixa claro a necessidade de seu estudo, justificando a realização do presente trabalho.

A tese encontrada tem o título “Tríade extensão-pesquisa-ensino: expressão e fundamento de uma universidade transformadora”, foi defendida em 29/11/2017, no

---

<sup>1</sup> O artigo encontrado foi: GREGORIO ENRIQUEZ, Pedro. MARTIN, Marisol. Formación universitaria y práctica comunitaria: la curricularización de las prácticas comunitarias en universidades Argentinas. Roteiro. UNOESC [online]. 2015, vol.40, n.2, pp.245-272. ISSN 0104-4311. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v40i2.5928>.

<sup>2</sup> As dissertações de mestrado encontradas foram: (1) SANTOS, Ana Paula Fliegner dos. Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário-Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul' 23/11/2017 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo; (2.) FROS, Carmen Lia Remedi. Curricularização da Extensão: sugestões para a implantação no curso de Administração da Unipampa' 19/06/2017 136 f. Mestrado Profissional em GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria; e (3) TIMM, Ursula Tatiana. A curricularização da extensão universitária: possibilidades em um curso de matemática licenciatura' 20/04/2018 171 f. Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL, Canoas

Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, em Novo Hamburgo (RS), e tem como autora a Prof. Dra. Simone Loureiro Brum Imperatore. Esta tese merece destaque porque a sua autora é a atual Diretora de Extensão da Universidade Luterana do Brasil, única universidade filiada a um Fórum Nacional de Extensão, no caso o FOREXT, que traz em seu PDI<sup>3</sup> um roteiro de como fazer a curricularização da extensão universitária, de acordo com outra pesquisa realizada na elaboração da presente tese e que será mencionada a seguir. Em razão dessas particularidades, a Prof. Dra. Simone também foi entrevistada para a elaboração deste trabalho.

Apesar desse cenário de escassez de teses, dissertações e artigos científicos sobre a extensão universitária e sua curricularização, tive a oportunidade, já na qualidade de Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação da UNIMAR, de apresentar e ter aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em 2017, uma proposta de Mestrado Acadêmico em Interações Estruturais e Funcionais na Reabilitação, na Área Interdisciplinar. Tal programa tem como seu grande diferencial o fato de ter curricularizado um projeto de extensão universitária, o Projeto Amor de Criança, que presta atendimento multidisciplinar para crianças e adolescentes com paralisia cerebral (DIAS; SERVA; AGOSTINHO JÚNIOR, 2018 e SERVA; BRANDÃO, 2019). Cada mestrando tem a obrigatoriedade de cumprir dois créditos para a conclusão do mestrado no Projeto Amor de Criança, o que já permitiu o surgimento de vários projetos de pesquisa derivados do projeto de extensão universitária, permitindo o ciclo de atividades necessário para uma prática indissociada de ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, outro desafio que motivou a elaboração e desenvolvimento desta tese é o interesse por um currículo mais dinâmico na Universidade, pois a minha aproximação com jovens que estão chegando no ensino superior permitiu identificar que eles, muitas vezes, sentem-se motivados pela vontade de experimentar algo diferenciado no processo do ensino e aprendizagem, que gere uma mudança na vida pessoal e profissional.

Assim, buscam-se respostas para o seguinte problema de pesquisa: O que representa a política de desenvolvimento da curricularização da extensão universitária para a Universidade e para a própria extensão universitária, considerando sua

---

<sup>3</sup> O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento que retrata a política institucional da IES, identificando a sua missão e estratégias com o objetivo de atingir as metas traçadas.

trajetória histórica, diante das exigências da implantação da curricularização da extensão universitária nos cursos de graduação orientadas pelos documentos oficiais dos Fóruns Nacionais de Extensão, pelo PNE 2001-2011, reforçado pelo PNE 2014-2024 e mais recentemente pelas DCEU? Por que curricularizar a extensão universitária com uma carga horária mínima de 10% da matriz curricular dos cursos de graduação?

A tese tem como objetivo geral investigar como a política de curricularização da extensão universitária pode influenciar no aprimoramento da aprendizagem e do currículo nas universidades. Neste sentido, os objetivos específicos buscam: compreender a função da Universidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; analisar a trajetória e o amadurecimento da política da extensão universitária até os dias atuais; qual o conceito que lhe deve ser atribuído; contextualizar as teorias do currículo e a aplicação da extensão no processo de curricularização e, finalmente, identificar potencialidades e fragilidades da política de curricularização na prática das universidades.

A hipótese da pesquisa considera que a política de curricularização da extensão universitária representa um processo histórico de amadurecimento conceitual operacional da extensão universitária como atividade acadêmica integradora do ensino e da pesquisa em mão dupla com a comunidade externa que potencialmente pode contribuir para o redimensionamento das práticas voltadas para o aprimoramento da aprendizagem e do currículo, na perspectiva da produção e disseminação do conhecimento pluriversitário.

A partir destas reflexões, são colocadas algumas questões norteadoras: Qual o objetivo precípua das universidades? Como gerar conhecimento e torná-lo acessível? Qual o papel da extensão universitária no Brasil? A extensão universitária, por meio da política de curricularização, garante um conhecimento pluriversitário? O conteúdo dos documentos produzidos pelos Fóruns Nacionais de Extensão foi incorporado nas Políticas Públicas relacionadas à extensão universitária? As universidades filiadas aos Fóruns Nacionais expressam a curricularização em seus PDIs? É possível uma proposta curricular integrada com a sociedade? Quais são as fragilidades e potencialidades da política de curricularização da extensão universitária? Esta política pode auxiliar as universidades a cumprirem sua função precípua?

Em relação ao caminho metodológico optou-se por uma abordagem qualitativa da pesquisa. A tese contemplou a evolução da extensão universitária no Brasil e as políticas públicas a ela relacionadas, inclusive a mais recente que determina sua curricularização nos cursos de graduação e a possibilidade de sua implantação, inclusive, nos cursos de pós-graduação.

Foram feitas pesquisas bibliográficas e documentais, tanto nos documentos oficiais que tratam da extensão universitária, quanto nos documentos elaborados pelos Fóruns Nacionais de Extensão e nos Planos de Desenvolvimento Institucional - PDIs das universidades filiadas a estes Fóruns.

A pesquisa documental realizada nos Planos de Desenvolvimento Institucional - PDIs teve como objetivo identificar se há ou não processo de curricularização e se está ou não está implantado nas 143 (cento e quarenta e três) Universidades filiadas aos Fóruns Nacionais de Extensão - FOREXP (6), FOREXT (35) e FORPROEX (102). Para isso, foi realizada uma pesquisa nas páginas mantidas na Internet pelas mencionadas universidades, a qual é descrita com detalhes no Capítulo 5.

Por fim, a pesquisa se concentrou nos PDIs das 28 (vinte e oito) Universidades que previam a curricularização da extensão universitária e buscou verificar se essa previsão contemplava o roteiro para a sua realização. Nessa nova fase da pesquisa, apenas uma universidade, filiada ao FOREXT, estabelece em seu PDI o roteiro para a realização da curricularização da extensão universitária, o qual será objeto de análise mais detida.

Visando ampliar o estudo dessa Universidade, ao final foi realizada uma entrevista com a sua Diretora de Extensão<sup>4</sup> que iniciou o processo de curricularização antes mesmo da exigência da norma imposta. Cabe ressaltar que para chegar a esta Universidade, foi feita uma análise em todos os Projetos Pedagógicos Institucionais - PDIs das Universidades filiadas aos Fóruns Nacionais de Extensão e somente esta descrevia o roteiro da construção da política de curricularização na IES. A opção por entrevistar a diretora desta Universidade teve como propósito compreender por que a Universidade começou o processo de curricularização, antes mesmo da legislação entrar em vigor e também para identificar o conjunto de valores e significados da IES que foram incorporados para a realização deste processo. A entrevista seguiu um

---

<sup>4</sup> A referida Diretora de Extensão, conforme já mencionado, elaborou a única tese de Doutorado encontrada no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES que trata da curricularização da extensão universitária.

roteiro previamente elaborado, aprovado pelo Comitê de Ética, com o número 3.504.621, em 13 de agosto de 2019, com questões semiestruturadas.

A tese prestigiou a abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), que é um “método” para analisar como as políticas foram feitas e não um roteiro para fazer políticas públicas. Assim, não é possível a um administrador, a partir de tal metodologia, dar início e implementar uma política pública, mas, depois dela ter sido aplicada, o seu método pode ser utilizado para estudar e analisar seus contextos e resultados.

Segundo os autores, as políticas públicas são implantadas a partir de um ciclo contínuo, mas não sucessivo e nem linear, envolvendo cinco contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O contexto da influência é aquele no qual se confrontam os grupos interessados na política pública, tendo início os discursos e debates envolvidos na sua elaboração. Segundo Mainardes (2006), que sistematizou o ciclo de políticas no Brasil, “é também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p.51). Atuam, nesse contexto, não apenas os agentes políticos envolvidos na política pública, mas também os partidos políticos, os profissionais vinculados às instituições de ensino, etc.

No caso específico da curricularização da extensão universitária, foco da presente tese, esse contexto foi ocupado de forma intensa pelos representantes dos Fóruns Nacionais de Extensão, os quais, inicialmente, lançaram as bases sob as quais a extensão foi institucionalizada, constituída e, posteriormente, participaram das discussões que resultaram no amadurecimento do conceito de extensão universitária, bem como na elaboração das DCEU.

A elaboração dos documentos está contemplada no segundo contexto, o da produção do texto, no qual todas as influências recebidas durante o contexto anterior são processadas e inseridas em um texto ou documento, oficial ou não, que trata de mencionada política pública. Na tese, são considerados como inseridos no contexto da produção do texto todos os documentos elaborados pelos Fóruns Nacionais de Extensão, bem como os Planos Nacionais de Educação, Estatuto das Universidades, Leis, Constituição Federal (ao constituir a extensão), bem como as DCEU.

Por fim, o contexto da prática, “que é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar

mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53), pode ser considerado o momento no qual as políticas são aplicadas no seu espaço de destino. Nesse sentido, a inclusão da curricularização da extensão universitária nos PDIs das IES pode ser considerada, simultaneamente, dentro dos contextos da produção do texto e, também, no contexto da prática.

No contexto dos resultados (efeitos) devem ser avaliadas quais as consequências da materialização de determinada política pública e qual o seu impacto no contexto social em que é aplicada. Além disso, devem ser analisados (se existirem) os dados oficiais sobre os efeitos da política pública, bem como eventuais efeitos colaterais. Também deve ser dada especial atenção na verificação se a política pública resultou em mais oportunidades de acesso e em justiça social.

Finalmente, no contexto da estratégia política, devem ser analisadas quais as estratégias que devem ser repensadas, redimensionadas e reproduzidas para permitir que o ciclo se retroalimente, corrigindo eventuais desigualdades dela resultantes, para que haja o replanejamento da política.

Contudo, como deixam claro Bowe, Ball e Gold (1992), quanto ao seu método, o ciclo de políticas não é linear e pode se repetir de forma circular. Assim, a título de exemplo, na elaboração de um PDI de uma Universidade se reproduzem, em menor escala, os três contextos iniciais, ou seja, o da influência, da produção do texto e da prática.

A tese foi organizada em seis capítulos, sendo o primeiro deles dedicado à introdução. O segundo capítulo dedica-se a apresentar a concepção da universidade, com seus aspectos históricos na Europa e no Brasil, bem como dedica-se a analisar a função da Universidade, ao longo de sua história, além de tratar da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Neste capítulo, defende-se que, a partir das lições de Botomé (1996), a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade não podem ter um fim em si mesmas, estas atividades devem ser meio pelo qual a Universidade deve cumprir sua função precípua que é produzir conhecimento e torná-lo acessível.

O terceiro capítulo, por sua vez, é dedicado à extensão universitária no ensino superior brasileiro, vivenciando um processo histórico de amadurecimento conceitual operacional da trajetória da extensão universitária, com indicação de fases históricas das práticas extensionistas, a partir de Rocha (1984) e Sousa (2010), bem como a elaboração de uma classificação própria, com destaque para a contribuição dos

representantes dos Fóruns Nacionais de Extensão na elaboração de propostas para políticas de extensão, a sua constitucionalização e aprimoramento do conceito.

O quarto capítulo aborda as teorias do currículo e a formação da política pública sobre a curricularização da extensão universitária. Este capítulo traz um debate sobre possibilidades de um currículo inovador no ensino superior que garanta um conhecimento teórico com aplicabilidade prática no contexto social no qual os alunos estão inseridos.

O quinto capítulo apresenta potencialidades e fragilidades da curricularização da extensão universitária, trazendo um exemplo ilustrativo de uma Universidade que já iniciou seu processo de curricularização da extensão, por força de sua missão institucional.

Encerrando, as considerações finais trazem reflexões acerca do objeto da pesquisa, retomando seus objetivos e identificando avanços e limites do estudo proposto.

Espera-se, ao final, que esta tese possa contribuir para o debate enriquecedor da política de curricularização da extensão universitária, avançando em propostas que garantam um currículo inovador e a incorporação de uma política de extensão universitária para além da norma imposta.

## 2 A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA E SUA FUNÇÃO PRECÍPUA: O LUGAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

A criação da universidade, há mais de 900 (novecentos) anos, foi resultado de um processo de evolução que culminou em uma instituição inicialmente dedicada ao ensino, posteriormente à pesquisa e, por fim, em alguns contextos e países, como é o caso do Brasil, à extensão.

Contudo, até chegar-se à universidade contemporânea, várias foram as funções exigidas dos cursos superiores e, posteriormente, das universidades, de acordo como momento histórico que se vivia e do modelo de instituição adotado.

No presente capítulo são apresentados aspectos históricos das universidades e as funções que lhe foram atribuídas ao longo da história, até os momentos atuais da universidade no Brasil, nos quais se exige que ela se dedique a promover ensino, pesquisa e extensão de forma indissociada.

### 2.1 As origens das universidades na Europa

A primeira universidade do mundo ocidental foi criada em Bolonha, Itália, no ano de 1088, com o início do ensino do direito romano por Pepone, o qual, no século seguinte, foi seguido por Irnério. Na época, clérigos precisavam de uma licença para poderem ensinar, a *licentia docendi* concedida pelo *magischola*, autoridade religiosa nomeada pelo bispo e seu cabido, e podiam deixar os mosteiros e até mesmo a cidade para ensinar a leigos, sendo chamados de clérigos vagantes (MANACORDA, 2010).

Além de ensinar, esses clérigos também se uniam espontaneamente para ouvir as aulas de professores famosos e criavam associações que, posteriormente, se tornavam universidades:

Estes clérigos constituíam associações, *societates scholarium*, que, em seguida, tornaram-se *universitates*, isto é, à semelhança de outras corporações de artes e ofícios, associações juridicamente reconhecidas por todos (*universi*) os *scholares*; e se dividiram em geral por *nationes*, organizando-se para a assistência aos seus membros e para a tutela dos interesses comuns tanto dos doutores como da cidade hospedeira (MANACORDA, 2010, p. 184).

Apesar de sua importância na criação da Universidade de Bolonha e de outras universidades na Europa, os clérigos vagantes, no início, eram condenados pela Igreja



e enfrentavam certos obstáculos nas cidades que os hospedavam, pois muitos acabavam deixando os mosteiros para se dedicarem “mais a divertimentos licenciosos do que aos estudos sérios” (MANACORDA, 2010, p. 182).

No caso de Bolonha, o Imperador Frederico I, em 1158, após receber uma delegação dos clérigos, editou uma *Authentica* que, a pedido deles, os retirou da jurisdição do magistrado local, vinculando-os à jurisdição do bispo. Diante de tal ato imperial, coube à Igreja, por meio do Papa Alexandre III, encaminhar carta ao Abade de Sam Remy, reconhecendo os direitos dos escolares. Essa prática de sancionar e proteger os *clerici vagantes* passou a ser adotada de forma reiterada pela Igreja que, com isso, mantinha o controle das universidades (MANACORDA, 2010).

A Universidade de Bolonha, assim como as demais universidades europeias medievais, se assemelhava mais às escolas atenienses de Platão e Aristóteles, nas quais alunos se reuniam em redor de um professor para ouvir as suas lições. No início, estas universidades medievais possuíam três diferentes campos de ensino, as artes liberais, medicina e a jurisprudência, a qual, na verdade, no início, se referia apenas ao ensino do direito romano ou civil, sendo ampliado apenas posteriormente, por Graciano, em 1140 (MANACORDA, 2010). Assim, as universidades medievais se concentravam em atividades de ensino, não possuindo, neste primeiro momento, qualquer atividade relacionada à pesquisa, o que somente veio a ocorrer no século XIX, quando a universidade se tornou “o local por excelência de realização de pesquisa científica” (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1781).

Essa valorização da pesquisa, ao lado do ensino, nasceu no contexto de progresso ocorrido durante a Revolução Industrial, em especial na Inglaterra, sob a influência política e ideológica construídas durante a Revolução Francesa, momento no qual surgiram várias obras sobre a educação e dentre as quais merece destaque a “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim” (1810), de autoria de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), a qual serve de fundamento para o modelo humboldtiano de universidade, que se baseia na conciliação da liberdade de ensino com a intervenção estatal (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

Para Humboldt, a universidade se organiza a partir de normas próprias, tendo a necessidade de aliar ensino e pesquisa, por meio de uma cooperação entre professores e alunos, que devem atuar com liberdade, livres das pressões de outros setores, como a igreja, categorias profissionais, etc., cabendo ao Estado garantir essa

liberdade de ensinar e aprender (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016). O modelo humboldtiano pode ser resumido da seguinte forma:

Em síntese, o modelo humboldtiano assume a universidade como uma instituição que goza de autonomia relativa na produção do conhecimento, em relação estreita com os interesses do Estado, tendo a ciência como a força unificadora de que o Estado necessita para legitimar o projeto de nacionalidade. A formação, demarcada por uma concepção idealista, liberal e acadêmica, põe a pesquisa científica no centro das relações universitárias, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação geral, humanista e científica, com foco na totalidade e universalidade do saber. Essa seria a forma de fazer a ciência “pura”, que tem como princípio a busca infinita da verdade e do conhecimento (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 84-85).

Paralelo a este modelo, que se baseia na autonomia da universidade, surgiu o modelo napoleônico de universidade imperial na qual todo o sistema de educação fica submetido a uma autoridade nomeada pelo poder central. Já não se fala em autonomia, mas sim em submissão, controle social e centralização do poder.

Ao contrário do modelo humboldtiano, o modelo napoleônico não se baseia em um pensamento filosófico, mas sim na vontade do Estado:

O modelo napoleônico não se apoia em um pensamento filosófico, ele reflete tão somente, em determinado contexto, uma concepção educacional fundamentada nas necessidades práticas da classe dominante, sendo um dos exemplos mais antigos de instrumentalização da universidade pelo Estado, exercida por mediação da legislação, controle financeiro e de nomeações em todo território nacional, com vistas à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à (con)formação da classe trabalhadora. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 87).

Esse poder central tinha como objetivo construir uma hegemonia ideológica a partir do comando de Napoleão Bonaparte (1769-1821), que em 1808 criou a Universidade Imperial, em Paris, a qual exercia seu poder sobre todo o sistema educacional francês, comandada por um Grão-mestre, nomeado pelo imperador, e se organizava por academias (*campi*), num modelo que se estendeu por parte da Europa, em especial os Países Baixos e a Itália (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

Interessante que, independentemente do modelo adotado, as universidades europeias não preveem a existência da prática de atividades de extensão, ficando restritas suas atividades às de ensino e pesquisa, posição reiterada, inclusive, quando da aprovação da Magna Charta, documento emitido para comemorar os 900 anos da

fundação da Universidade de Bolonha. Nesse sentido, a Magna Charta<sup>5</sup> elege como um dos princípios fundamentais da Universidade a autonomia, a qual deve garantir que ela desenvolva as suas atividades de investigação e ensino de forma livre, independentemente de qualquer poder político, econômico e ideológico (MAGNA CHARTA, 1998).

Na Magna Charta, o ensino e a pesquisa são adotados como atividades intrínsecas das Universidades, que devem desenvolver tais atividades de forma indissociada. Em nenhum momento, contudo, o documento menciona a extensão universitária. Apesar disso, Mirra (2009) sustenta que as primeiras experiências de extensão universitária teriam sido adotadas na Inglaterra, pela Universidade de Cambridge, em 1871, com a implantação de cursos de extensão, e pela Universidade de Oxford, praticamente ao mesmo tempo, também com a adoção de cursos de extensão para regiões onde se concentravam as populações mais pobres.

Segundo Mirra (2009) essas experiências de extensão universitária da Inglaterra teriam se propagado para Bélgica, Alemanha e, posteriormente, chegando aos Estados Unidos, o que teria resultado na adoção da universidade como uma entidade prestadora de serviços. Apesar dessa menção, é certo que não se encontra atualmente na Magna Charta referência à extensão universitária, razão pela qual, para a presente tese, defende-se que a extensão universitária pode ser concebida a partir de duas diferentes vertentes: as práticas de caráter emancipador defendidas na América Latina, em especial da forma adotada pelo Manifesto de Córdoba ou a partir da adoção da Universidade como uma instituição eminentemente prestadora de serviços, conforme concebido pelo modelo norte-americano, temas que serão tratados nos próximos itens.

---

<sup>5</sup> “1) A Universidade é, no seio das sociedades diversamente organizadas e em virtude das condições geográficas e do peso da história, uma instituição autónoma que, de modo crítico, produz e transmite a cultura através da investigação e do ensino. Para se abrir às necessidades do mundo contemporâneo, ela deve ser, no seu esforço, de investigação e de ensino, independente de qualquer poder político, económico e ideológico. 2) Nas Universidades, a atividade didáctica é indissociável da atividade de investigação, a fim de que o próprio ensino possa acompanhar a evolução das necessidades e as exigências da sociedade e dos conhecimentos científicos. 3) Sendo a liberdade de investigação, de ensino e de formação princípio fundamental da vida das Universidades, os poderes públicos e as mesmas Universidades, cada um no seu domínio de competência, devem garantir promover o respeito dessa exigência fundamental (MAGNA CHARTA, 1998, p. 1-2)

## 2.2 A educação superior no Brasil

Segundo Saviani (2013), a primeira medida visando garantir o direito à educação no Brasil Colônia foi tomada por D. João III, que editou, em dezembro de 1548, os “Regimentos” para orientar as ações de Tomé de Souza, primeiro governador geral, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega. Os jesuítas, assim, foram os responsáveis por dar início à educação em solo brasileiro e, também, os responsáveis por aqui instalar cursos que, de acordo com Cunha (2007), possuíam características que permitem que eles sejam reconhecidos como os primeiros cursos superiores instalados no país.

Segundo Cunha (2007), a história do ensino superior do Brasil até a Era Vargas pode ser dividida em quatro períodos, sendo que o primeiro deles, referente ao Brasil Colônia, pode ser dividido em dois subperíodos, o jesuítico e o do pombalismo.

A primeira fase do ensino superior no Brasil teria se iniciado, segundo Cunha (2007), em 1572, quando os Jesuítas iniciaram o curso de Artes e Teologia, no colégio que tinham fundado em 1550, na Bahia. Referido curso, segundo o autor, funcionava como uma Faculdade de Filosofia e, apesar de ser idêntico ao oferecido pelos jesuítas na cidade de Évora, em Portugal, formalmente não tinha o mesmo *status*, pois, apesar de ambos serem reconhecidos pelo direito canônico como um curso superior, apenas o Évora era reconhecido pelo direito civil, pelas leis do reino português (CUNHA, 2007).

Para Cunha (2007), a criação desse curso de Artes e Teologia pode ser considerada a implantação do ensino superior no Brasil e, nesse sentido, contrariaria os autores que sustentam que as universidades, bem como os cursos superiores tardaram a serem instalados no país, comparando-se com os demais países da América que foram colonizados pelos espanhóis, como é o caso de Oliven (2002) e Haidar e Tanuri (1999). Nesse sentido, a primeira universidade em solo americano surgiu em 1538, em São Domingos, a segunda foi fundada no México em 1553 e, posteriormente, teriam sido fundadas as universidades de São Marcos (Peru), de São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina) e outras, sucessivamente, tanto que, em 1822, ano da independência do Brasil, o continente americano já contaria com 26 ou 27 universidades (CUNHA, 2007).

Segundo Cunha (2007), comumente se sustenta que as universidades demoraram a ser instaladas no Brasil em razão de um bloqueio promovido por Portugal, que não desejava o desenvolvimento intelectual da Colônia, optando por oferecer bolsas de estudos em Coimbra para aqueles que pretendia capacitar, argumento com o qual o autor não concorda.

Na opinião do autor, um dos motivos das universidades terem sido instaladas primeiro na América espanhola é o fato da Espanha possuir um maior número de docentes, já que contava, na época, com oito universidades, enquanto Portugal, por seu lado, possuía apenas uma, ou seja, a de Coimbra (CUNHA, 2007). A esse argumento, Cunha (2007) inclui outro: a suposta implantação tardia da universidade no Brasil pode decorrer de uma simples divergência semântica, já que, para o autor, os cursos de Arte e Teologia e de Filosofia, oferecidos pelos Colégios instalados pelo jesuítas, tinham características de cursos superiores, iguais aos oferecidos nas universidades instaladas pelos espanhóis e, inclusive, assemelhados aos ofertados pela Universidade de Coimbra, principal destino dos filhos de brasileiros abastados durante os primeiros anos do Brasil Colônia. Nesse sentido, até o ano de 1800, 2.122 brasileiros foram estudar na Universidade de Coimbra (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

O desafio é definir o que se reconhece como ensino superior. Para Cunha (2007, p. 18), “o ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior”, ou seja, aquele que se sobrepõe ao ensino de saberes tidos como inferiores.

A partir dessa premissa, ou seja, de que o curso de Arte e Teologia, assim como o de Filosofia, podem ser considerados como ensino superior, Cunha (2007) defende que o Brasil teve os seguintes colégios oferecendo cursos superiores durante o Período Jesuítico: Colégio da Bahia (instalado em 1550 e ofertando curso superior a partir de 1572), Colégio do Rio de Janeiro (curso de Filosofia, em 1638), Colégio de Olinda (cursos superiores a partir de 1687), Colégio de Recife (cursos superiores a partir de 1721), Colégio do Maranhão (cursos superiores a partir de 1688), Colégio do Pará (curso superior de Arte iniciado em 1695), Colégio de São Paulo de Piratininga (1708, com os cursos de Filosofia e Teologia), Colégio de Mariana (1753, com os cursos de Filosofia e Teologia). Essa oferta de cursos superiores teria permitido que, em 1759, quando os Jesuítas foram expulsos do Brasil, o país contasse com 300 estudantes nos cursos de filosofia de todos os colégios, sendo um terço deles no Colégio da Bahia (CUNHA, 2007).

Na época, a educação em todos os níveis era financiada pela Coroa e ministrada com viés religioso, centrada na catequese, mas de forma bastante restritiva. Afinal, quando os jesuítas foram expulsos em 1759, ou seja, depois de mais de dois séculos, apenas 0,1% da população brasileira estava nas escolas, pois eram excluídas as mulheres, os escravos, os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (SAVIANI, 2013).

A expulsão da Companhia de Jesus do Império português representou, segundo Cunha (2007), um duro golpe à educação no Brasil, pois os jesuítas eram os principais responsáveis pelo ensino secundário e superior, tanto na Colônia quanto na Metrópole. Esse rompimento entre o Império português e os jesuítas teria se iniciado após a nomeação de Sebastião José de Carvalho e Mello, futuro Marquês de Pombal, para o cargo de ministro do rei, em 1750. Nesse sentido:

A nomeação para ministro do rei, em 1750, de Sebastião José de Carvalho e Mello, futuro Marquês de Pombal, foi não só uma tentativa da facção do monarca para obter a hegemonia, mas, a partir daí, enfrentar a crise econômica existente. As medidas tomadas para ampliação do poder do Estado levaram a facção oposta a promover um atentado (frustrado) à vida do rei, em 1758, o que provocou a repressão ao partido dominado e o combate dos seus aliados, principalmente a Companhia de Jesus, cujos padres foram expulsos de Portugal e das colônias, em 1759, e seus bens confiscados pela Coroa (CUNHA, 2007, p. 40).

A expulsão dos jesuítas, segundo Cunha (2007, p. 43), não resultaria de “intento anticlerical ou anti-religioso de Pombal”, pois “o móvel político dessa orientação foi o regalismo, isto é, a tentativa de submeter todas as instâncias do poder ao Estado, mais especificamente ao rei”. Além disso, segundo o autor, a formação educacional fornecida pelos jesuítas foi considerada anticapitalista, ou seja, contrária à formação de força de trabalho exigida pelo capitalismo (CUNHA, 2007). Haidar e Tanuri (1999) também destacam que o Marquês de Pombal pretendia, com a sua reforma, além de modernizar o ensino, também laicizá-lo.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, 17 colégios foram fechados, inclusive os da Bahia, Recife, Olinda, Piratininga, Rio de Janeiro, São Luis, Belém e Mariana, que, segundo Cunha (2007) ministravam cursos que poderiam ser classificados como cursos superiores. Em seu lugar, Cunha (2007) narra que foram criados cursos superiores por frades franciscanos, em 1776, no Convento de Santo Antonio do Rio de Janeiro, e, pelo bispo de Olinda, José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho,

em 1798, no Seminário Episcopal Nossa Senhora da Graça de Olinda, os quais não tiveram vida longa, uma vez que a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, em 1808, promoveu grandes mudanças no ensino superior no país, com a instalação de cursos que tinham como objetivo preparar “burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais” (CUNHA, 2007, p. 63).

Poucos meses depois de sua chegada, a Família Real determinou a instalação de uma instituição de ensino superior em Salvador, a qual recebeu o nome de Escola de Cirurgia e Anatomia (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia). A segunda instituição, detentora praticamente da mesma configuração, foi a Escola de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro), local para o qual a Família Real se deslocou ao deixar Salvador (MARTINS, 2002)<sup>6</sup>.

As instituições criadas pela Família Real diferenciavam-se das instituições anteriores pelo fato de não estarem baseadas na religião e buscarem a secularização do ensino público (CUNHA, 2007). Até então, a Igreja Católica, que era um setor da burocracia do Estado português, tinha como uma de suas atribuições a gestão escolar, atividade que passou a ser realizada por funcionários do Estado, “segundo padrões burocráticos seculares” (CUNHA, 2007, p. 73).

A retirada da Igreja Católica da gestão do ensino público, contudo, não significou o fim da sua atuação no setor, pois as escolas religiosas abertas a não religiosos se transformaram em instituições particulares de ensino, sendo que, com a declaração da Independência do Brasil, passaram a coexistir o ensino estatal (laico) e o ensino particular (laico ou religioso). O ensino estatal, por sua vez, se dividia em duas esferas, a nacional (que incluía cursos primários e secundários no município da Corte e superiores em todo o país) e a provincial (que mantinha os cursos primários e secundários na província e, em tese, não incluía cursos superiores), sendo que ensino na esfera nacional exercia controle sobre o ensino provincial e, também, sobre o setor privado (CUNHA, 2007).

---

<sup>6</sup> Apesar de tais datas e instituições serem consideradas as pioneiras por muitos autores, há certa divergência sobre o tema, pois, para Barreto e Filgueiras (2007), a primeira instituição de ensino superior do Brasil teria sido a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, criada em 1792, ou seja, antes mesmo da chegada da Família Real ao país. A Real Academia seria a origem remota da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a qual foi criada formalmente com este nome apenas em 1920, por meio do Decreto nº 14.343, razão pela qual seria a primeira universidade brasileira.

Esse controle exigia que os alunos originários de cursos secundários provinciais ou particulares fossem obrigados a realizar exames de habilitação para ingressarem em cursos superiores da esfera nacional, condição não exigida dos concluintes de cursos secundários da esfera nacional, o que, segundo Cunha (2007) teria incentivado medidas no sentido de fortalecer o ensino privado:

A convergência dos interesses dos proprietários de escolas particulares, desejando eliminar as restrições à capacidade de diplomação, com o dos estudantes, que desejavam por sua vez ter facilitado o ingresso nas escolas superiores, e também com o políticos liberais, desejando ver o Estado retirar-se progressivamente do campo educacional, em nome da liberdade de opinião e de crença, levou a sucessivas tentativas de tornar o setor particular do ensino equivalente, em poder, ao setor estatal [...] Mas, se havia consenso sobre a desejabilidade da expansão do ensino do setor privado, havia consenso, também, sobre a necessidade de controlá-lo. Não existia, entretanto, concordância quanto às formas de controle (CUNHA, 2007, p. 81-82).

Uma das principais tentativas de equiparar o ensino particular ao estatal se deu, segundo Cunha (2007), pelo Decreto nº 7.247, de 18 de abril de 1879, por meio do qual se pretendeu, *ad referendum* da Assembleia, instituir a liberdade de ensino primário e secundário, no município da Corte, e de ensino superior em todo o país. O Decreto, contudo, não foi referendado pela Assembleia e a desejada equiparação não ocorreu naquele momento.

Os cursos instalados a partir de 1808 e durante o império seguiam o modelo francês, não apenas na elaboração dos currículos, mas, também, nas obras indicadas, preponderantemente de autores franceses, o que resultava, segundo Cunha (2007), em certa divergência, pois o império dependia economicamente da Inglaterra, mas adotava paradigmas culturais franceses. Apesar disso, durante o império, não foram instaladas universidades no Brasil.

A quarta fase da história da educação no Brasil, segundo Cunha (2007), inicia-se com a proclamação da República, tendo origem a fase da República Oligárquica que se estendeu até 1930, quando se inicia a fase da Era Vargas.

A fase da República Oligárquica iniciou-se da mesma forma que terminou a fase do Império: com a pressão para que o setor privado fosse valorizado, com a sua equiparação ao setor público e a implantação da liberdade de ensino, defendida, tanto por liberais, quanto por positivistas, sendo que estes últimos tinham em Benjamin Constant um de seus principais representantes, e ele, na qualidade de Ministro da



Instrução Pública, Correios e Telégrafos, por meio do Decreto 981, de 8 de novembro de 1890, editou um novo regulamento que estabeleceu as condições necessárias para que as instituições particulares oferecessem cursos superiores com diplomas com o mesmo valor dos expedidos pelas escolas federais, obtendo o efeito que havia sido tentado em 1847 (CUNHA, 2007).

A Reforma Benjamin Constant deu início a uma sequência de reformas ainda durante a República Oligárquica, as quais ocorreram em efeito pendular, primeiro intensificando a desoficialização do ensino superior e, depois, em sentido contrário, para estabelecer maior controle.

A primeira dessas Reformas foi a Rivadávia (1910), redigida pelo Ministro do Interior, Rivadávia da Cunha Correa, a qual partiu do princípio de que era necessário trazer maior liberdade ao ensino superior, bem como eliminar alguns privilégios ostentados pelo ensino público federal<sup>7</sup>.

O resultado da Reforma não atingiu os resultados esperados, uma vez que as proliferações de instituições de ensino superior, sem qualquer controle estatal, bem como a facilitação extrema dos exames de admissibilidade, acabaram gerando uma total desvalorização dos diplomas, que deixaram de conferir poder, remuneração e prestígio (CUNHA, 2007)<sup>8</sup>.

Em resposta às críticas recebidas e ao caos gerado, em 1915 foi aprovada a Reforma Carlos Maximiliano, que revogou a anterior, mantendo apenas a eliminação dos privilégios dos estabelecimentos federais, os exames de admissão e a figura do livre-docente, sendo criados obstáculos para a criação de novas escolas (CUNHA, 2007).

Por fim, em 1925, foi aprovada a Reforma Rocha Vaz, que teve como objetivo “o reforço do controle do Estado, particularmente do governo federal, sobre o aparelho

---

<sup>7</sup> Assim, as suas principais medidas foram, segundo Cunha (2007): a) eliminar os privilégios dos estabelecimentos de ensino criados pelo Governo Federal, como o Colégio Pedro II, os quais se tornariam corporações autônomas e, caso tivessem condições de sobreviver sem subvenções estatais, passariam a gozar de autonomia, sem qualquer dependência ou fiscalização oficial; b) as escolas superiores deveriam estabelecer exames de admissão para selecionar os alunos provenientes do ensino secundário; c) as escolas superiores poderiam ser criadas livremente pelos Estados e por particulares, que tinham plena liberdade para organizar os seus currículos, sem qualquer fiscalização por parte do governo federal; d) foi criado o Conselho Superior de Ensino, com capacidade de fiscalizar o ensino superior até a sua total independência do governo federal; e) também foi criada a figura do livre-docente, inspirada no regime universitário alemão.

<sup>8</sup> Barreto e Filgueiras (2007, p. 1788) exemplificam alguns efeitos da mencionada Reforma: “A Lei Rivadávia viria a introduzir um verdadeiro caos no ensino brasileiro. Ela possibilitou o aparecimento das formas mais ignóbeis de exploração comercial em nome do ensino. Uma delas era a Universidade Escolar Internacional, do Rio de Janeiro, que, depois de um curso de direito, medicina ou engenharia por correspondência, vendia diplomas de bacharel ou doutor a 60 mil-réis a unidade”.

escolar, numa tentativa de estabelecer o controle ideológico das crises políticas e sociais” (CUNHA, 2007, p. 170). Chegava-se, com ela, ao outro extremo do pêndulo, com a centralização do controle sobre o ensino superior nas mãos do governo federal, em resposta em especial à Reforma Rivadávia que havia implantado a total liberdade de ensino.

Em meio a tais Reformas, foram criadas as primeiras universidades brasileiras, algumas de “vida curta” e outras de “vida longa”, segundo classificação apresentada por Cunha (2007). Dentre as de “vida curta” estão a Universidade de Manaus, criada em 1909 pelo Clube da Guarda-Nacional, e dissolvida em 1926; a Universidade de São Paulo<sup>9</sup>, criada em 1911 e inaugurada em 23 de março de 1912, por uma sociedade de profissionais com um sócio capitalista, a qual teria deixado de existir em 1917; e a Universidade do Paraná, criada por um grupo de profissionais liberais e funcionários do governo estadual, em 19 de dezembro de 1912, a qual existiu até 1926.

Apesar de sua rápida existência, a Universidade de São Paulo apresenta interesse para esta tese, uma vez que nela, pela primeira vez na história do ensino superior do Brasil, uma universidade desenvolveu um projeto de extensão universitária. Tratou-se da Universidade Popular que, segundo Cunha (2007), promovia conferências semanais, provavelmente nas noites das segundas-feiras, de forma gratuita e aberta à população em geral, ou seja, ao público externo da universidade, sendo que, no período de dezembro de 1914 a junho de 1917, foram realizadas 107 lições públicas, sobre os mais variados temas.

A Universidade de São Paulo, ao lado dessas demais universidades, tinham como principais semelhanças o fato de terem nascido sem a intervenção do governo federal e, também terem sido afetadas fortemente pelas Reformas Carlos Maximiliano e Rocha Vaz que, como se mencionou, acabaram por impor obstáculos para a criação de instituições de ensino superior pelos estados e por particulares. Além disso, após a extinção dessas universidades, os cursos que eles congregavam continuaram a existir, de forma isolada<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Importante deixar claro que essa universidade não é a USP (Universidade de São Paulo), que foi criada apenas em 1934 pelo estado de São Paulo (OLIVEN, 2002).

<sup>10</sup> Nesse sentido, relatam Barreto e Filgueiras (2007, p. 1788): “Após a promulgação da Reforma Maximiliano, a Universidade parecia obrigada a fechar as portas. O Governo Federal permitiu aos estudantes a revalidação de seus diplomas, dentro de um ano, nas escolas oficiais. Apesar de tentativas de parlamentares paranaenses em modificar a lei, nada se conseguiu. Desta forma, a

Ao lado dessas universidades de “vida curta”, Cunha (2007) cita duas universidades que, em sentido contrário, tiveram vida longa: a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 e a Universidade de Minas Gerais, em 1927. Também é citada a Escola de Engenharia de Porto Alegre, a qual Cunha (2007) alega que João Simplício chamava de Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, criada em 1928, a partir da junção de faculdades e escolas de ensino superior já existentes.

A primeira universidade federal foi a do Rio de Janeiro, a qual teria sido criada, segundo insinuações relatadas por Cunha (2007), que alerta pela inexistência de provas neste sentido, para receber academicamente o rei Alberto da Bélgica, inclusive concedendo-lhe o título de doutor *honoris causa*. Essa informação, reafirmada por Oliven (2002), contudo, é rechaçada por Fávero (2004, p. 9)<sup>11</sup>, razão pela qual a origem da Universidade do Rio de Janeiro, portanto, não seria a necessidade de homenagear ou agradar um monarca belga, mas sim uma resposta do governo federal aos desejos dos estados em criarem as suas próprias universidades, inclusive antes do governo federal.

Uma particularidade da chamada Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, segundo Cunha (2007), é que ela foi a primeira instituição de ensino superior a desenvolver pesquisa tecnológica no Brasil, apesar da necessidade das universidades desenvolverem pesquisa tenha sido prevista apenas posteriormente, nos documentos normativos de 1931 e 1968.

As universidades federais tinham em comum o fato de resultarem de uma junção de escolas pré-existentes que continuaram a atuar de forma isolada, sem possuir vínculos entre si, um dos principais motivos de crítica ao modelo adotado pelo governo federal (CUNHA, 2007).

Com o início da Era Vargas, última das fases da história do ensino superior no Brasil apresentadas por Cunha (2007), surgem duas políticas públicas opostas: a liberal e a autoritária. Ao final, após algumas medidas baseadas no liberalismo elitista, como a criação da Universidade do Distrito Federal, idealizada por Anísio Teixeira, a

---

Universidade do Paraná deixou de existir de jure, ficando em funcionamento as escolas superiores isoladas que se desenvolveram ao longo dos anos.”

<sup>11</sup> [...] os dados empíricos levantados nas fontes documentais, já referidos anteriormente e analisados, oferecem subsídios que nos permitem concluir que a razão imediata para a criação da Universidade do Rio de Janeiro não foi, como alguns afirmam, a necessidade de outorgar um título acadêmico ao Rei dos Belgas. Analisando as origens e o surgimento dessa Universidade, consideramos ser possível inferir que o fundamento para a sua criação tenha sido o desafio inadiável de que o Governo Federal assumisse seu projeto universitário ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual (FÁVERO, 2004, p. 9).

publicação do Estatuto das Universidades, em 1931, representou a vitória da política pública autoritária, ao adotar um modelo extremamente rígido para o ensino superior.

Em contraposição à classificação apresentada por Cunha (2007), Oliven (2002) propõe a divisão da história do desenvolvimento da educação superior no Brasil em quatro períodos: 1) República Velha (1889-1930); 2) Nova República (1930-1964); 3) Os governos militares (1964-1985); e 4) A redemocratização política (1985-2002).

Para Oliven (2002), ao contrário de Cunha (2007), os cursos superiores somente foram instalados no Brasil no início do século XIX, com a chegada da Família Real Portuguesa ao país, com a implantação dos já mencionados cursos e escolas em Salvador e Rio de Janeiro. Além disso, a autora não cita as universidades de “vida curta” mencionadas por Cunha (2007) e considera que a primeira universidade criada no país foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, por influência do ideário positivista.

Nessa primeira fase, referente à República Velha, Oliven (2002) também destaca a criação da Escola Politécnica do Rio de Janeiro (no início do século XX), como uma reação antipositivista, a qual teria se intensificado com a criação da Academia Brasileira de Ciências (1916) e a Associação Brasileira de Educação (1924), esta última defensora da criação do Ministério da Educação, a qual acabou sendo realizada por Getúlio Vargas, no início da segunda fase do ensino superior no Brasil.

Essa segunda fase, a qual Oliven (2002) denomina de Nova República, perdurou de 1930 a 1964 e teve como uma de suas principais características a criação de novas universidades. Mencionando o embate existente entre os que defendiam pautas liberais e autoritárias, também citado por Cunha (2007), Oliven (2002, p. 24) destaca que as discórdias se davam, em especial, em dois pontos: “ao papel do governo federal como normatizador do ensino superior; e à atuação da Igreja Católica como formadora do caráter humanista da elite brasileira”.

Como já mencionado, a corrente autoritária acabou saindo vencedora desse embate e, além de conseguir o fechamento da Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira a partir de ideias liberais, também criou a Universidade do Brasil, nos moldes da Universidade Imperial de Napoleão, adotando um modelo centralizador e autoritário (OLIVEN, 2002).

No período, no estado de São Paulo, em sentido diverso do que ocorria no âmbito federal, ganhou força a proposta de criação de uma universidade que pudesse

alcançar um alto padrão acadêmico-científico, o que acabou resultando na criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, o que, segundo Oliven (2002, p. 36), pode ser considerado “um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior”.

Oliven (2002) destaca que, nesta fase, foram criadas 22 universidades federais, dentre as quais merece destaque a Universidade de Brasília (UNB), a primeira que não resultou da aglutinação de faculdades pré-existentes e acabou por adotar o modelo norte-americano, a despeito da disputa existente na época entre os defensores da adoção do modelo humboldtiano.

A terceira fase, segundo Oliven (2002), tem início com a assunção do poder pelos militares e compreenderia o período de 1964 a 1985, o qual foi marcado pela ingerência direta do governo federal nas universidades, inclusive com a cassação de professores considerados subversivos e, também, pela aprovação da Lei nº 5.540/68, que instituiu a Reforma Universitária<sup>12</sup>.

Para Silveira e Bianchetti (2016), esta Reforma Universitária, ao adotar o modelo norte-americano, teria trazido o “germe da extensão universitária no Brasil”:

A extensão universitária constitui-se como atividade inerente à universidade, voltada para a prestação de serviços em aparente perspectiva assistencialista, sendo, na essência, objeto de contenção da entrada da classe trabalhadora no ensino superior. Segundo a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) daquele governo, a extensão visaria atender a parcela da sociedade que, não tendo acessado ao ensino superior, se beneficiaria de cursos de curta duração na modalidade de aperfeiçoamento, adaptação ou de atualização (Brasil; Ministério da Educação; EAPES, 1969) (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 88).

Essa concepção de que a extensão universitária teria se iniciado apenas em 1968, porém, diverge da posição sustentada por outros autores (GURGEL, 1984 e SOUSA, 2010), conforme se verá no capítulo 2, apesar de o mencionado preceito adotar a extensão universitária a partir do modelo norte-americano, em detrimento do modelo latino-americano que encontra no Manifesto de Córdoba um de seus principais documentos.

---

<sup>12</sup> A Reforma Universitária acabou por trazer grande desenvolvimento para a pós-graduação, com a valorização de profissionais de alto nível, a liberação de recursos para o desenvolvimento de programas de pós-graduação, a criação de atuação de agências de fomento (CAPES, CNPq, por exemplo), a criação de mestrados e doutorados (com autonomia, mas submetidos a avaliação sistemática) e a criação de associações nacionais de pesquisa e pós-graduação (OLIVEN, 2002).

A quarta e última fase, nominada por Oliven (2002) como a redemocratização política, caracteriza-se pela adoção de uma nova dinâmica do sistema de educação superior, e compreenderia o período de 1985 a 2002. Nesse período, o principal evento foi a promulgação da Constituição de 1988 que enfrentou, em sua elaboração, o confronto dos defensores das universidades públicas com os grupos privatistas, que defendiam a ampliação do setor privado. O resultado, ao final, foi um texto constitucional que tentou contemplar os interesses dos dois lados, com conquistas e restrições recíprocas.

Nesse último período, Calderón (2000) destaca o surgimento da universidade mercantil, a partir da aproximação das universidades com as empresas, a qual se propõe a rediscutir profundamente as funções das universidades no Brasil, a partir da adoção do modelo norte-americano e o abandono dos modelos humboldtiano e napoleônico, temas que serão analisados a seguir.

### **2.3 A função das universidades**

Conforme apresentado no item anterior, Cunha (2007) divide o início da história dos cursos superiores e da universidade do Brasil em quatro fases e, para cada uma delas, o referido autor reconhece uma diferente função para tais cursos e para a universidade.

Nesse sentido, Cunha (2007) destaca que na primeira fase da história da educação superior no Brasil, a qual considera como sendo o período Jesuítico, durante a Colônia, os cursos superiores, na época oferecidos pelos Colégios Jesuítas, tinham uma tripla função:

[...] de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais da Justiça, da Fazenda e da Administração); de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes” (CUNHA, 2007, p. 25).

No segundo período da história do ensino superior no Brasil, segundo Cunha (2007), o qual denomina Pombalino, o principal objetivo dos cursos era “atender aos interesses da burguesia, consistentes com a formação de uma força de trabalho dotada das qualificações necessárias” (CUNHA, 2007, p. 48).

Essa mudança de objetivo por parte da educação teve início mesmo antes da expulsão dos jesuítas, quando eles foram obrigados a ensinar português para os índios, para que eles pudessem ser libertados dos padres e “integrados à economia como escravos, se não de direito, pelo menos de fato (salário simbólico)” (CUNHA, 2007, P. 42).

O ensino superior, naquele momento histórico, pretendia atender ao interesse do capitalismo, afastando o ensino dos jesuítas, tidos, de certa forma, como anticapitalista, e preparando mão-de-obra qualificada que permitisse o aumento da oferta de profissionais, com a consequente redução dos salários, segundo Cunha (2007).

No período Pombalino existiram, conforme já mencionado no item anterior, duas instituições que ofereciam o equivalente a um curso de ensino superior, uma criada por frades franciscanos e outra pelo bispo de Olinda, de acordo com Cunha (2007) que, citando Manoel Cardoso, informa que:

Os estatutos dos franciscanos, mais próximos da reforma da Universidade de Coimbra, não poupavam espaço no combate à escolástica, enquanto os estatutos de Azevedo Coutinho, redigidos após a Revolução Francesa, não escondiam a preocupação da defesa da monarquia e da religião católica (CUNHA, 2007, p. 61).

Assim, segundo o mencionado autor, as duas instituições que ofereciam cursos superiores na fase Pombalina tinham objetivos distintos, pois partiram de premissas distintas. O término desse segundo período da história do ensino superior do Brasil, segundo Cunha (2007), se deu com a Proclamação da Independência. O referido autor, porém, reconhece que a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, promoveu profundas alterações nos objetivos dos cursos superiores, que passaram a ter como objetivo formar burocratas para trabalharem para o Estado.

Assim, com a instalação da Corte portuguesa no Brasil, os cursos superiores passaram a ter como função a capacitação de profissionais para trabalharem para o próprio estado, atividade que se tornou ainda mais intensa com o Império, que passou a demandar um número ainda maior de profissionais para diversas atividades estatais, em especial de bacharéis em Direito, sendo que os dois primeiros cursos foram criados em 11 de agosto de 1827, em Olinda e em São Paulo, cidades escolhidas para abrigá-los pelo fato de terem sido as cidades nas quais foram mais fortes os movimentos em prol da independência do país (CUNHA, 2007).

Essa importância da conclusão de um curso superior e, em especial, do curso de Direito para atuar como funcionário do Estado se intensificou na Primeira República<sup>13</sup>. Esse aumento da importância do diploma de curso superior para a ascensão social fez aumentar o número das pessoas que o postulavam e, por consequência, intensificou o movimento pela desoficialização do ensino superior, que acabou por ser contemplada pela Reforma Rivadávia (1910). Como já se mencionou tal Reforma foi trágica para a educação superior e acabou por ser revogada pela Reforma Carlos Maximiliano (1915) que, por sua vez, foi substituída pela Reforma Rocha Vaz (1925), que visou impor um controle ideológico sobre o ensino superior (CUNHA, 2007).

Esse movimento centralizador ganhou impulso, ainda, na Primeira República, com a edição do Estatuto das Universidades (1931), o qual trouxe grande rigidez ao sistema do ensino superior, concebendo a universidade como um “centro difusor de ideologia”. Nesse sentido:

A universidade foi concebida para funcionar, também, como centro difusor de ideologia, não só pelo mecanismo da “extensão universitária” como, também, pelas atividades do Museu Social, destinado a “congregar elementos de informação, de pesquisa e de propaganda para o estudo e o ensino dos problemas econômicos, sociais e culturais que mais interessam o país”, para o que deveriam se organizar exposições permanentes e “demonstrações ilustrativas” (CUNHA, 2007, p. 268).

A universidade, por essa concepção, passou a ter como principal função a de difundir a ideologia do poder central, evitando o surgimento de opiniões dissidentes.

Essa adoção expressa da extensão universitária, conforme se verá no próximo capítulo, acabou por ignorar as experiências anteriores, inclusive o Manifesto de Córdoba, adotando o modelo norte-americano, no qual a universidade é concebida como uma instituição prestadora de serviços. Nesse sentido, Silveira e Bianchetti (2016) sustentam que:

---

<sup>13</sup> Segundo Cunha (2007, p. 148): “O curso de Direito era, por essa época, um verdadeiro curso de Cultura Geral. O bacharel era o funcionário por excelência em qualquer setor dos governos federal e estaduais, já que a interpretação das leis e a elaboração de normas jurídicas como portaria, avisos, proclamações etc., constituíam o principal meio de atuação da burocracia civil. No entanto, não só o título de bacharel, propriamente dito, mas qualquer diploma de escola superior, anel de grau, vestuário e fala conferiam aos seus portadores, os “doutores”, um status muito especial na sociedade brasileira.



[...] o modelo norte-americano põe ênfase no progresso, fazendo a aspiração dos indivíduos da sociedade convergir para o saber que interessa ao desenvolvimento econômico, buscando, desse modo, associar estritamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) e utilitário (serviço à comunidade) ao funcionamento da sociedade, aspectos estes contemplados, ontem e hoje, em uma multiplicidade de cursos de graduação e pós-graduação de longa e curta duração, oferecidos por diferentes instituições (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 88).

Assim, no caso do Brasil, apesar de ter sido adotado, inicialmente, os modelos humboldtiano, na Universidade de São Paulo, e o modelo napoleônico, na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, passou a existir forte pressão para a adoção do sistema norte-americano, o que acabou por influenciar nas funções atribuídas à universidade.

A adoção da extensão ao lado da pesquisa e do ensino representou, de certo modo, um rompimento com as origens históricas das universidades no Brasil, uma vez que, por ter-se adotado os modelos europeus, as universidades sempre foram tidas como “universidades de pesquisa” e não como “universidades prestadoras de serviço”, conforme o modelo norte-americano, no qual a universidade é “guiada e definida pela demanda, isto é, a universidade como agência de prestação de serviços que atende a diversificadas demandas da sociedade e do mercado” (CALDERÓN, 2004, p. 106).

Segundo Chauí (1999), a adoção da universidade como prestadora de serviço acaba por converter a educação de um direito para um serviço, modifica a concepção de autonomia universitária para lhe incluir o adjetivo neoliberal e, ainda, induz a um entendimento equivocado que, nesse cenário, a universidade pública pode deixar de ser gratuita, sob o argumento de que “os ricos devem pagar pelos pobres”. Tal postura, segundo a autora, potencializa a polarização entre privilégio e carência, atribuindo esta última aos pobres, numa lógica que, distante de promover justiça social acaba por impedi-la, justamente por não permitir a criação e universalização de direitos, premissa de uma democracia.

Além disso, Chauí (1999) sustenta que a adequação dos currículos da graduação e da pós-graduação às necessidades do mercado, de acordo com as exigências das empresas locais, de diferentes regiões do país, é uma das exigências dessa universidade prestadora, que vê nessa submissão aos interesses mercantis uma forma de captar recursos que possam ser utilizados em suas atividades, em

substituição aos recursos públicos que são desviados e destinados para outras atividades em prol dos interesses do capital (CHAUÍ, 1999).

A qualidade da universidade, nesse cenário, é avaliada por três critérios: “quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz” (CHAUÍ, 1999, p. 216), deixando de indagar justamente o que importa, ou seja, “o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade” (CHAUÍ, 1999, p. 217).

Neste contexto, Chauí (1999, 2014) defende que a universidade (em especial a pública) passou de uma instituição social para uma organização prestadora de serviços, em razão da influência que sofreu e ainda sofre por parte do capital, o que gerou primeiro uma universidade funcional, depois uma universidade de resultados e, atualmente, uma universidade operacional.

A universidade funcional, surgida nos anos 70, teria como objetivo formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, meio pelo qual prometia, em especial às pessoas da classe média, a ascensão social através de um diploma universitário, o que exigiu uma massificação da educação que resultou na proliferação de cursos superiores (CHAUÍ, 1999).

Já a universidade de resultados, de acordo com Chauí (1999), surgida nos anos 80, apesar de manter as características da universidade funcional intensificou algumas de vertentes, quais sejam, a ampliação da abertura de cursos superiores, em especial com a crescente presença de escolas particulares, bem como estreitou as relações das universidades e empresas, com a promessa de que esta última garantiria os empregos dos seus egressos.

Já a universidade operacional, típica dos anos 90:

A universidade operacional de nossos dias difere das formas anteriores. De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos (CHAUÍ, 2014, p. 4-5).

Como se vê, Chauí (2014) é bastante crítica a esta concepção da universidade como prestadora de serviços e voltada para o mercado e segue afirmando que, atualmente, existe um embate dentro das universidades:

[...] entre os que julgam a universidade uma organização administrada empresarialmente tendo como horizonte e destino o mercado e os que julgam a universidade uma instituição social que busca o conhecimento, portanto, a reflexão, a crítica e a formação e que, por não tomarem a universidade segundo a lógica irracional do mercado, a concebem segundo a prática democrática dos direitos e não dos serviços (CHAUÍ, 2014, p. 13).

A autora sustenta que, ao prevalecer a universidade funcional, tida como prestadora de serviços e não como uma instituição social democrática, a universidade se descaracteriza e deixa de ter “toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas” (CHAUÍ, 1999, p. 222).

Para Gadotti (2017) a solução seria a universidade retomar o seu papel de formação cidadã, caminhando em unidade com o povo e as forças da esquerda, enfrentando a direita golpista que insiste em atribuir à universidade papéis que são afetos às empresas. Nesse sentido:

Precisamos ter um pé dentro e um pé fora da universidade. Precisamos buscar apoio nas mobilizações populares. Precisamos denunciar a manipulação dos meios de comunicação. A resposta à direita golpista se dará nas ruas, com unidade das forças de esquerda. A saída que eu vejo é caminhar com o povo para a esquerda, caminhar mais com os movimentos sociais, por meio de uma educação cidadã crítica. (GADOTTI, 2017, p. 15).

O problema é que essa concepção de universidade, defendida por Chauí (1999 e 2014) e por Gadotti (2017), passou a ser considerada como antiquada e atrasada, bem como responsável pelo descrédito da universidade. Nas palavras de Silveira e Bianchetti (2016):

É no decurso do processo de internacionalização da economia, a partir do pós-Segunda Guerra Mundial, e, ainda, com o processo de institucionalização da política de ciência e tecnologia (C&T), a partir da década de 1960, que os modelos humboldtiano e napoleônico passam a ser vistos como responsáveis pelo atraso do setor produtivo e do desenvolvimento econômico do país, o que seria decorrência de uma universidade envelhecida, retrógrada, desinteressante, desatualizada e, ainda, que estaria enfrentando a ausência de estímulo dos docentes

mergulhados no marasmo de um ensino escolástico, ultrapassado e desajustado das necessidades do Estado-nação (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 88).

A solução para superar essa crise da universidade seria, segundo o *Relatório Atcon – La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina* e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ela se aproximar de um modelo empresarial (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

Somando-se às críticas de Chauí (1999, 2014), Sguissardi (1999) é enfático em alertar que esse estreitamento de relações tende a submeter universidade aos interesses do mercado:

[...] a forma como estão sendo oficialmente encaminhadas as questões de autonomia, do financiamento e do ensino pago das e nas universidades públicas federais é um claro exemplo de como podem ser adotadas diretrizes de tais modelos e como se pode confundir a ideia histórica de instituição universitária autônoma com organização / empresa competitiva e dócil à mão invisível do mercado (SGUISSARDI, 1999, p. 115).

Schwartzman (2001), por sua vez, sustenta que essa dicotomia intransponível entre universidade e empresa, destacada por Chauí (1999, 2014), tem como pressuposto a tradição europeia de universidade herdada pela América Latina, a partir da qual ambas as instituições estariam em polos opostos, pois, enquanto as empresas teriam como objetivo a obtenção de lucro, independentemente do produto que comercializassem e numa lógica de curto prazo, as universidades, por outro lado, deveriam ter uma preocupação exclusiva com a busca do conhecimento, sem se importar com o seu custo, numa perspectiva de longuíssimo prazo, até mesmo secular.

O problema, contudo, é que, nos últimos anos, essa distância entre empresa e universidade deixou de ser tão evidente. Neste sentido, Schwartzman (2001) sustenta que a necessidade de aumentar a oferta de ensino superior, para que ele possa atender parcelas significativas e crescentes da população, fez com que as instituições de ensino adotassem condutas anteriormente reservadas apenas às empresas.

Para referido autor, essa necessidade de aumentar a sua capacidade de atendimento da população exigiu que as universidades aperfeiçoassem a sua estrutura e aumentasse o número de professores e técnicos, o que trouxe um

incremento de sua complexidade organizacional, com a exigência de maior agilidade gerencial, incompatível com a estrutura das antigas universidades, muitas vezes baseada em uma gestão feita por professores e profissionais sem formação técnica e dependentes excessivamente de decisões de órgãos colegiados.

Também sofreu alteração o perfil do profissional egresso das universidades, que deixou de ter como principal objetivo a formação de profissionais destinados à docência, à burocracia estatal e ao exercício de profissões liberais, passando a ter como objetivo a formação de profissionais aptos a atuarem em novas atividades econômicas, muito mais complexas e que passaram a exigir novas formas de conhecimento (SCHWARTZMAN, 2001)

Além disso, por um lado, ocorreu a diminuição da capacidade do orçamento público em acompanhar a necessidade crescente de investimentos em educação, o que levou à necessidade das universidades (em especial as públicas) a buscarem novas formas de financiamento; e, por outro lado, tivemos o crescimento das instituições privadas de ensino superior que passaram a conviver com as universidades públicas, preenchendo espaços deixados por elas, seja para oferecer uma possibilidade mais acessível (simples e barata) de obtenção de diploma de curso superior; seja para oferecer um ensino diferenciado, atendendo a uma elite disposta a pagar caro por isso.

Nesse quadro, Schwartzman (2001) sugere que o desafio é encontrar um ponto de convergência, que permita incluir algumas lógicas empresariais nas universidades públicas e comunitárias, para que elas se tornem mais eficientes e, também, que seja buscado um “mix” apropriado entre a educação pública e privada. Para o autor <sup>14</sup>:

[...] esta convergência entre as duas culturas, a acadêmica e a empresarial, talvez seja o melhor que se possa esperar das pressões que hoje parecem irresistíveis para colocar as universidades baixo a lógica exclusiva das empresas econômicas (SCHWARTZMAN, 2001, p. 7, tradução nossa).

O que Schwartzman (2001) propõe é a busca de um ponto de equilíbrio entre duas concepções distintas para os objetivos da universidade, o qual, para Calderón (2000), caracteriza o embate entre os paradigmas social-universalista e mercantil-

---

<sup>14</sup> No original: [...] esta convergencia entre las dos culturas, la académica y la empresarial, tal vez se lo mejor que se pueda esperar de las presiones que hoy parecen irresistibles para poner las universidades bajo la lógica exclusiva de las empresas económicas.

individualista. Pelo primeiro deles, seria papel da universidade, em especial por meio de suas ações de extensão, prestar serviços sociais que atendem as demandas da sociedade, inclusive com caráter assistencialista, como a prestação de serviços médicos por meio de clínicas e hospitais universitários. Já de acordo com o paradigma mercantil-individualista, caberia à universidade atender as demandas do mercado, investindo em inovação, por exemplo, a fim de colaborar com o desenvolvimento econômico do país e dos membros da sociedade.

Para justificar sua posição, Schwartzman (2001) argumenta que, na Inglaterra, a transição da universidade para um modelo mais próximo da empresa se deu de forma abrupta e impositiva, durante o governo de Margareth Thatcher, o que acabou por gerar grandes traumas e frustrações, não apenas nos professores, mas em todos os envolvidos na administração das universidades. Na Holanda, menciona o referido autor, que a transição se fez de forma mais gradual e menos traumática, tendo as universidades a liberdade para criarem os próprios mecanismos de controle e avaliação, respeitando as suas particularidades.

Parece-nos, contudo, que os modelos inglês e holandês não podem ser adotados como se fossem soluções perfeitamente reproduzíveis no Brasil, pois é necessário que a universidade se identifique com a sociedade na qual ela está inserida, integrando-se a ela e com ela, sendo pouco provável que se consiga elaborar um único modelo a ser adotado por todas as universidades do país, sendo necessário que cada universidade construa a sua melhor solução, a partir de pontos de inspiração que permitam que ela gere conhecimento que seja acessível e útil para a sociedade na qual está inserida.

Essa, inclusive, era uma das pretensões de Teixeira (1976), idealizador e fundador da Universidade do Distrito Federal, que acabou sendo fechada e incorporada à Universidade do Brasil no Governo Vargas. Neste sentido:

A universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado e como tal universalizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida [...]. A universidade brasileira tem que ser a grande formuladora e transmissora da cultura brasileira. Esta cultura brasileira, concebida como modo geral de vida de toda a sociedade, é algo que está em processo, que se vem elaborando e que a universidade irá procurar descobrir, formular, definir, tornar consciente e, deste modo, nela integrar todo o povo brasileiro (TEIXEIRA, 1976, p. 235).

Entendemos que dessas lições podem ser extraídas as duas concepções possíveis para a extensão universitária, a primeira delas decorrente das experiências latino-americanas de extensão universitária e, a segunda, pelo modelo norte-americano de universidades como instituições prestadoras de serviços.

Para Calderón (2000), a universidade dificilmente conseguirá atender a todas as tarefas que lhe são atribuídas, pois como a expectativa e o número de demandas internas e externas são excessivamente grandes, na prática as universidades e instituições de ensino centram suas atividades no atendimento de demandas consideradas prioritárias, a partir de sua vocação e missão estabelecida.

Assim, segundo Calderón (2000) a tendência é que as universidades se especializem e cumpram de forma mais intensa uma ou outra função, interagindo no mercado e assumindo vocação específica:

A universidade mercantil é a base que unificará todas as universidades que interagem no mercado de ensino universitário. Ela é a base, a matriz, a plataforma sobre a qual erguer-se-á todo o sistema universitário. A partir dela, cada universidade terá sua vocação específica, bem como fará o que bem entender com o superávit, poupanças positivas ou como se queira chamar ao lucro. Dessa forma, a universidade mercantil poderá ter fins essencialmente lucrativos ou uma vocação mais pública, poderá ser uma universidade empreendedora, empresarialmente falando, ou conservadora (CALDERÓN, 2000, p. 184).

Consideramos que esses dois paradigmas não são excludentes, pois entendemos para a construção dessa tese que, a partir das lições de Botomé (1996, p. 39), a função precípua da universidade é “produzir o conhecimento e torná-lo acessível”. Nesse sentido, as atividades de ensino, pesquisa e extensão não são o “fim” a ser buscado pelas universidades, mas sim os “meios” pelos quais ela deve produzir o conhecimento e torná-lo acessível. Conhecimento que, como será mencionado a seguir, não pode ser produzido apenas para o consumo interno, mas sim para ser apropriado tanto pela comunidade interna quanto externa da universidade.

Assim, o conhecimento a ser produzido pela universidade precisa estar relacionado ao contexto social no qual ela está inserida, além de estar acessível à comunidade desse contexto, sendo apto a promover transformações sociais que tornem melhor a vida dessa comunidade, pois não há mais a possibilidade do conhecimento produzido ser destinado única e exclusivamente para o consumo

interno da universidade, sendo imprescindível a existência de uma relação de intercâmbio contínuo e recíproco entre universidade e comunidade, papel a ser exercido em especial pela extensão universitária. Neste sentido:

A oportunidade que a sociedade tem de se encontrar com a universidade é via extensão, se este canal é permeado por uma política que não identifica formas de ações contínuas, do pensar o ensino e a pesquisa inseridos na trajetória das negociações para atender as demandas sociais da comunidade, então não se tem a extensão como canal de efetivação do conhecimento produzido na universidade ou mesmo como forma de causar algum impacto social favorável na comunidade atendida (MANESCHY; SANTOS; GRINSPUN, 2011, p. 40)

Assim, é imprescindível que a universidade identifique não apenas a sua vocação, mas, também, qual a forma pela qual ela pode impactar na sociedade na qual está inserida, papel que entendemos que cabe à extensão e, a partir daí, possa produzir um conhecimento apto a ser colocado em prática e útil na transformação social.

Esse objetivo de produzir conhecimento e torná-lo acessível, inclusive, seria a característica que diferencia a universidade das demais instituições sociais, pois, apesar de terem como objetivo melhorar a vida das pessoas, a universidade deve fazê-lo por meio da criação de conhecimentos que sejam acessíveis a toda a sociedade. No entanto, a extensão universitária mal executada pode ser, segundo Botomé (1996), uma das responsáveis pela descaracterização das universidades, que passaram a realizar, de forma indevida, atividades que deveriam ser executadas por outras instituições sociais e deixaram de se dedicar à busca da produção do conhecimento.

Nesse sentido, Botomé sustenta que a universidade enfrentou (e, é possível dizer, ainda enfrenta) uma séria crise de identidade, decorrente de sua descaracterização, e a “extensão universitária parece ter sido uma das atividades da instituição que mais contribuiu para essa descaracterização, comprometendo a identidade da Universidade” (BOTOMÉ, 1996, p. 32).

Para justificar sua posição, Botomé cita o exemplo de uma universidade que instalou unidades de saúde em favelas, mobilizou alunos de vários cursos para desenvolver atividades junto com a população local e envolveu um grande número de pessoas de tais bairros em suas atividades, as quais foram realizadas no âmbito de



um projeto de extensão universitária. Nesse caso, o autor reconhece que pode ter sido realizado um “bom trabalho social”, mas questiona até que ponto

[...] não foi um serviço mais de caráter assistencialista (sem mexer com a pesquisa e com o ensino da Universidade em relação aos determinantes dessas condições dos favelados) e paternalista (sem tirar de fato e permanentemente a população de sua condição de marginalidade, através da própria atuação deles) (BOTOMÉ, 1996, p. 46).

Essas atividades, segundo Botomé (1996), além de serem típicas de outras instituições, o que geraria a mencionada descaracterização da Universidade, também não podem ser tidas como objetivos a serem perseguidos pela Universidade que, para o referido autor, deveria produzir conhecimento e torná-lo acessível. A atuação de forma assistencialista e paternalista, segundo Botomé (1996, p. 19), faz com que a “Universidade se assemelhe àquele que dá esmolas com a certeza de que ajuda ao mendigo, quando, na verdade, o doador auxilia o mendigo a permanecer mendigo [...] e a si próprio, na medida em que, com isso, fica livre de sentimentos desagradáveis”.

Nesse sentido, não se pode desprezar o papel de instituições sociais que prestam atendimento a pessoas em situação de vulnerabilidade social, como os mendigos, pessoas em situação de rua, etc., que muitas vezes dependem desse atendimento para conseguir sobreviver com o mínimo de dignidade, mas tal atendimento, segundo Botomé (1996), não pode ser atribuído ou mesmo assumido pela universidade, pois, ao agir dessa forma, a universidade, além de confundir sua finalidade com a das outras instituições e se descaracterizar, deixa de cumprir a sua missão de produzir conhecimento e torná-lo acessível e, ainda, corre o risco de se tornar um “balcão de troca de interesses ou favores” (BOTOMÉ, 1996, p. 57), transformando-se em:

[...] um mero aglomerado de pessoas agindo em direções variadas em função de interesses ou definições pessoais, e em geral divergentes, de caprichos ou emergências ocasionais, de disposições emocionais do momento por situações de desenvolvimento pessoal, tomados como critérios para decidir o que precisa ou deve ser feito como tarefa típica – e definidora! – da instituição (BOTOMÉ, 1996, p. 27).

Além disso, Botomé (1996) alerta para o fato de não ser adequado que a extensão universitária seja “considerada ‘cartão de visitas’, ‘expressão de compromisso social’, ‘carro-chefe da administração universitária’, etc.” (BOTOMÉ,

1996, p. 97), pois essas concepções também colaboraram para a crise de identidade que afetou as universidades nos anos 1990 e, em certa medida, ainda é enfrentada por algumas instituições.

Para superar todas essas armadilhas, presentes tanto no exercício de atividades de ensino como nas de pesquisa mas, especialmente, nas atividades relacionadas à extensão universitária, a primeira medida a ser adotada pela universidade, segundo Botomé (1996), seria resgatar ou reforçar a sua identidade, definindo qual a melhor forma de ela cumprir a sua finalidade dentro de um determinado contexto social, para que o conhecimento por ela produzido seja útil para melhorar a vida da sociedade na qual ela está inserida. Produzir tal conhecimento, contudo, não é tarefa fácil, pois, segundo Botomé, muitas vezes:

[...] a Ciência e o ensino feitos nas universidades são inadequados e ineficazes, atribuindo-lhes as características de alienados, alienantes, livrescos, cartoriais, teóricos, “desligados” da realidade social e das necessidades do país, etc. pode ser uma verdade triste (BOTOMÉ, 1996, p. 116).

Para mencionado autor, contudo, a adoção da extensão universitária como um dos elementos do tripé acadêmico, como “uma ‘mão’, ‘estrada’ (‘via’?!), ou um outro ‘pé’, constituindo uma categoria diversa de atividade paralela e para fazer aquilo que a pesquisa e o ensino universitário não fazem, pode ser um desastre e algo mais triste ainda” (BOTOMÉ, 1996, p. 116), bem como que “até certo ponto, a criação da extensão universitária para ‘estender a pesquisa e o ensino’ inerentes à Universidade, ou para ‘torná-los mais significativos’ parece ter sido um equívoco” (BOTOMÉ, 1996, p. 117).

Como se vê, Botomé (1996) é um grande crítico da extensão universitária apesar de ter sido o primeiro Pró-reitor de Extensão da Universidade Federal de São Carlos e, nessa qualidade, ter a “incumbência de definir as atribuições e a organização da pró-reitoria e implantá-las” (BOTOMÉ, 1996, p. 11).

Para ele, a extensão universitária não deveria ser um dos elementos do tripé acadêmico, que sequer deveria existir, devendo ser resgatadas como atividades precípuas da universidade apenas as de ensino e pesquisa, às quais, contudo, propõe uma configuração “extensionada”, a partir da qual a extensão deveria ser concebida como “uma característica, etapa ou parte dos próprios processos de pesquisar e ensinar, sem substituí-los ou mantê-los como estavam” (BOTOMÉ, 1996, p. 88).

Para Botomé a pesquisa deveria ser realizada a partir de uma determinada realidade social, elaborando-se questões a serem respondidas para solucionar os problemas enfrentados por uma determinada comunidade, pois, “o contato com os problemas da sociedade e o conhecimento detalhado deles revelam muitas questões a serem respondidas” (BOTOMÉ 1996, p. 103).

Assim, se o papel da universidade é gerar conhecimento e torná-lo acessível, tal conhecimento deve ter como ponto de partida a busca de respostas para os problemas de determinada comunidade na qual está inserida a universidade, mas, para conhecer tais problemas e poder dialogar com a comunidade, é imprescindível que a universidade desenvolva projetos que permitam essa interlocução, sejam eles relacionados à pesquisa ou à extensão.

Nesse sentido, para Botomé (1996), a pesquisa, num primeiro momento, parte dos conhecimentos já sistematizados e, a partir da aplicação desses conhecimentos em uma nova realidade social, gera novas questões a serem respondidas com o fim de gerar um novo conhecimento que, posteriormente, será apto a ser sistematizado e tornado acessível à comunidade na qual está inserida a universidade, com o objetivo de tornar melhor a vida de todos. Esse processo, contudo, depende de vários requisitos a serem observados pela universidade, dentre os quais, destaca Botomé a necessidade dos pesquisadores serem devidamente treinados para atuar de forma articulada com a sociedade, permitindo que ela identifique os problemas cuja solução deverão ser buscadas pelas pesquisas, as quais, por sua vez, exigirão estruturas apropriadas para a sua realização (BOTOMÉ, 1996, p. 104).

Assim, para o referido autor, para que a pesquisa seja desenvolvida de forma adequada, é preciso que ela seja realizada a partir de determinada realidade social, da qual sejam extraídas as perguntas a serem respondidas, pois o primeiro passo de uma pesquisa é delimitar uma pergunta que se pretende responder ou um problema que se pretende solucionar, dentro de determinada sociedade, pois, caso contrário, se a pesquisa não se desenvolver a partir de um pergunta ou problema concretos, dentro de determinada comunidade, a resposta ou solução obtidas acabam sendo dissociadas da realidade e, apesar de terem um valor interno para a própria universidade, acabam não tendo aplicação prática e deixam de ter valor para o público externo à universidade. Assim, é imprescindível que o resultado buscado pela pesquisa seja “socialmente significativo, além de cientificamente relevante” (BOTOMÉ, 1996, p. 119).

Por outro lado, Botomé (1996) destaca que, ao produzir respostas para perguntas surgidas em determinada realidade social, a pesquisa permite a interação com a comunidade e acaba gerando novas perguntas, criando um círculo virtuoso no qual perguntas e respostas retroalimentam pesquisa e tem como resultado a geração de conhecimento que, posteriormente, pode ser transmitido para a comunidade, por meio de atividades de ensino.

Assim, se a produção de conhecimento e a ação de torná-lo acessível são os objetivos da universidade, para Botomé (1996, p. 107) a extensão universitária deve “ser parte integrante e inerente à pesquisa e não algo à parte, como ‘braço’, ‘outro pé’, ou ‘via’”. Nesse sentido, o autor sustenta que a extensão não deve ser concebida como um dos elementos do tripé acadêmico, mas sim como uma das características da pesquisa, que, para ser válida e adequada, deve ser “extensionada”, ou seja, ser concebida a partir de uma integração entre a universidade e a comunidade, para quem o conhecimento deve ser criado e colocado à disposição.

No mesmo sentido, Botomé (1996) defende que o ensino também deve ser concebido e realizado a partir da mesma lógica, ou seja, tendo como fonte de inspiração a comunidade a qual, posteriormente, deve ser a sua destinatária. Assim, o ensino deve ser concebido a partir das necessidades de certa comunidade e ter como fim transmitir o conhecimento obtido para melhorar a vida desta comunidade.

Segundo Botomé (1996), contudo, antes de se discutir qual o conteúdo a ser englobado pelo ensino, é necessária uma primeira distinção, para deixar claro o que é ensino superior e a sua diferenciação do ensino de graduação, a qual nem sempre é realizada e pode levar a um equívoco, pois:

A expressão ‘ensino superior’ é comumente confundida com a idéia de ensino de graduação. As necessidades sociais de aprendizagem de nível superior, porém, são muito maiores do que apenas aquelas visando um diploma universitário que autorize o exercício de uma profissão (BOTOMÉ, 1996. p. 109).

Assim, segundo Botomé (1996) como ensino superior devem ser adotados todos os cursos ou processos que tenham como objetivo promover o acesso ao conhecimento gerado a partir das pesquisas e não apenas o ensino relacionado aos cursos de graduação oferecidos pela universidade ou outras IES, pois o ensino de graduação é apenas parte do todo, que representa o ensino superior o qual deve incluir, evidentemente, o ensino promovido por meio dos cursos de extensão.

O problema é que atualmente essa redução do ensino superior àquele promovido em nível de graduação acaba sendo:

[...] inadequado (livresco, artificial, distante da realidade, teórico, etc.) e insuficiente (não cobre os vários tipos de necessidades de aprendizagem, nem os vários segmentos da população que podem ter, na Universidade, a sua única fonte para aprendizagens específicas). (BOTOMÉ, 1996, p. 109).

Assim, a partir da adoção do ensino em uma concepção mais ampla, que não se restrinja ao ensino de graduação, as IES e, em especial, as universidades, podem desenvolver atividades que permitam o pleno acesso ao conhecimento, não só por meio dos cursos de graduação e não apenas para os alunos que estejam matriculados nesses cursos, pois a ampliação do conceito de ensino permite que os outros cursos, como os de aprimoramento, aperfeiçoamento e extensão, sejam meios para cumprir a finalidade da universidade que é, a partir da pesquisa, gerar conhecimento (pluriversitário) e, por meio do ensino, torná-lo acessível (BOTOMÉ, 1996).

O planejamento das atividades de ensino, para que a universidade possa cumprir a sua função social, deve ser realizado a partir das necessidades sociais da comunidade na qual está inserida a universidade, a fim de garantir que as medidas adotadas sejam aptas a tornar efetivamente acessível o conhecimento produzido, pois, nesse aspecto, não faz sentido gerar um conhecimento que não seja apto a ser apropriado ou acessado pela comunidade na qual está inserida determinada IES, em especial as universidades. Além disso, segundo Botomé (1996), não faz sentido que o conhecimento gerado seja destinado apenas ao consumo interno das universidades, pois é imprescindível que exista uma virtuosa relação entre universidade e comunidade.

Assim, para Botomé (1996), o ensino desenvolvido pela universidade (e por outras modalidades de IES) deve ser “extensionado”, ou seja, deve ser concebido, planejado e executado a partir da concepção de que deve existir uma correlação frutífera entre IES e comunidade. O que não se admite, nesse sentido, é que as atividades de ensino sejam desenvolvidas sem uma preocupação com a realidade social e sem uma relação com a comunidade na qual está inserida a universidade ou IES, pois tal postura acaba por gerar um conhecimento universitário que, segundo Santos (2011), é totalmente inadequado, uma vez que satisfaz apenas os interesses internos das universidades.

Para cumprir tal desafio, de ser “extensionado”, o ensino deve, inicialmente, trabalhar com o que há de mais avançado no campo do conhecimento e da tecnologia e ter, como resultado, o desenvolvimento de novos profissionais que tenham a capacidade de interagir com a sociedade, buscando a melhora ou a manutenção de uma boa qualidade de vida para todos da sociedade (BOTOMÉ, 1996, p. 125).

Como se vê, o ensino, por essa concepção, não é uma mera transmissão de conhecimento por meio das atividades relacionadas aos cursos de graduação, mas sim a concretização de uma estreita relação entre a universidade e a comunidade apta a promover a transferência, de forma ampla, do melhor conhecimento disponível, gerado a partir de pesquisas que estejam estritamente relacionadas com a realidade social na qual está inserida a universidade.

Nesse quadro, a realização de projetos, programas ou cursos de extensão acabam sendo concebidos como meios pelos quais o ensino superior é realizado, ou seja, as atividades de extensão não são atividades paralelas ao ensino, mas sim meios pelos quais ele é realizado. Não existem, por essa concepção, atividades de ensino e atividades de extensão, mas sim atividades de ensino realizadas de forma “extensionada”, realizadas de forma multidisciplinar e buscando a interação constante com a sociedade (BOTOMÉ, 1996).

Observadas essas características, o ensino superior deixa de restringir-se “aos limites temporais, históricos e espaciais do curso de graduação” (BOTOMÉ, 1996, p. 133), e permite uma intensa integração da universidade com a comunidade.

Traçadas essas premissas, ao analisar a pesquisa e o ensino, bem como a relação destes com a extensão, Botomé (1996) reconhece que:

As críticas à extensão universitária têm revelado que muito do que lhe é atribuído é um equívoco baseado na suposição de que a pesquisa e o ensino de nível superior são alienados e alienantes ou socialmente irrelevantes. A extensão universitária, com o apoio dessa suposição, foi criada para ‘salvar’ os outros dois tipos de atividades dessa condição de ‘inutilidades’ sociais. Tanto a pesquisa científica, quanto o ensino de nível superior, porém, podem ter sua gênese e seu destino apoiados em um sólido conhecimento das necessidades e problemas da sociedade. Não é inerente à pesquisa e ao ensino que sejam desligados da realidade social. (BOTOMÉ, 1996, p. 114).

Como se vê, para Botomé (1996), as universidades, a fim de cumprir a sua finalidade de criar conhecimento, pluriversitário, segundo Santos (2011), e torná-lo acessível, deveriam se dedicar única e exclusivamente a desenvolver atividades de

pesquisa e ensino, ambas em uma visão “extendida”, ou seja, realizadas a partir de uma estrita correlação com a comunidade na qual está inserida a universidade ou outra espécie de IES. Para ele, a extensão deve ser concebida como “uma forma de exercício do ensino e de pesquisa e não outra função da universidade” (BOTOMÉ, 1996, p. 142).

Tal afirmação, contudo, representa um aparente jogo de palavras, pois dizer que pesquisa e ensino precisam ser realizados de forma “extendida” não é muito diferente de defender que as atividades de pesquisa, ensino e extensão devem ser realizadas pela universidade de forma indissociável, pois, em ambos os casos, o ideal é que as atividades estejam de tal forma mescladas, intrincadas e coesas que não seja possível distinguir onde termina uma e onde começa a outra.

A adoção da máxima de que as atividades da IES e em especial das universidades devem se limitar a atividades de ensino e de pesquisa, de forma “extensionada”, e não incluir no tripé acadêmico a extensão como um dos pés pode ter consequência, conforme indicou Botomé (1996), para a sua estruturação hierárquica e institucional, pois deixaria de ser necessária a criação de uma pró-reitoria, departamento ou coordenação específica para a extensão, a qual seria realizada de forma integrada pelas pró-reitorias dedicadas ao ensino e à pesquisa.

O mais importante, nesse sentido, é que a IES ou a universidade reconheça que o seu principal objetivo é gerar conhecimento pluriversitário e torná-lo acessível e, a partir daí, definir quais serão suas atividades de pesquisa, ensino e extensão aptas a cumprir tal objetivo, as quais deverão ser realizadas de forma indissociada, pois, “a relação entre ensino e pesquisa só ocorre quando quem pesquisa ensina e quem ensina faz pesquisa” (BOTOMÉ, 1996, p. 204).

É certo que Botomé (1996) dedica a grande parte de sua obra “Pesquisa alienada e ensino alienante” a indicar práticas malsucedidas de extensão universitária, com as quais se está plenamente de acordo, mas daí dizer que a extensão universitária como um dos elementos do tripé acadêmico é um grande equívoco parece um pouco exagerado.

Parece-nos que a solução não é eliminar a extensão como um dos itens do tripé, mas sim realizar projetos e programas de extensão que efetivamente garantam que a universidade cumpra a sua função de gerar conhecimento e torná-lo acessível, por meio de atividades de ensino-pesquisa-extensão.

A partir das premissas defendidas na tese, um projeto adequado de extensão universitária é o mencionado por Serva e Brandão (2019). No mencionado projeto, uma universidade mantém um ambulatório no qual atuam alunos e professores, na prestação de atendimento multidisciplinar para crianças e adolescentes com paralisia cerebral (DIAS; SERVA; AGOSTINHO JÚNIOR, 2018) nas disciplinas médicas de neurologia, pneumologia, gastroenterologia, como também nas áreas de odontologia, fonoaudiologia, nutrição, enfermagem, fisioterapia, psicologia e do direito.

Além das atividades de ensino desenvolvidas na execução do presente projeto, ele também foi incluído na estrutura curricular de um mestrado acadêmico na área Interdisciplinar, correspondendo a dois créditos por semestre, ambiente no qual os atendimentos realizados no ambulatório são utilizados como fonte para a realização de novas pesquisas.

No caso, a partir um problema concreto, ou seja, a necessidade de atendimento especializado para crianças e adolescentes com comprometimento neurológico, a universidade implantou um projeto de extensão que, além de permitir a realização de atividades de ensino, foi curricularizado em um programa de mestrado, permitindo a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

O conhecimento gerado pode se destinar a melhorar o tratamento dispensado para as crianças e adolescentes, bem como trazer maior grau de informação para os seus familiares que, conhecedores de seus direitos poderão lutar por eles com maior êxito, atendendo o objetivo social-universalista esperado da universidade e se adequando ao modelo de extensão universitária defendido pela tradição latino-americano, conforme sustentado no Manifesto de Córdoba.

Por outro lado, o mesmo conhecimento também poderá ser de interesse econômico de laboratórios e empresas que desenvolvem tratamentos para as enfermidades que vitimam as crianças e adolescentes atendidos, sendo que, nesse sentido, a universidade também atenderá o objetivo mercantil-individualista mencionado por Calderón (2000) e, também, se adequará ao modelo norte-americano de extensão universitária, que se caracteriza pela prestação de serviços.

Assim, para a presente tese, o desafio da extensão universitária é justamente este: permitir que o conhecimento gerado a ser transmitido possa ter a mais ampla utilidade prática para a comunidade na qual está inserida a universidade, tanto no aspecto mercantil, quanto no aspecto não-mercantil, de forma equilibrada.



Importante destacar, contudo, que apesar de tais atividades de extensão universitária, desenvolvidas de forma indissociável com o ensino e a pesquisa, ter a capacidade de melhorar a vida das pessoas, ela não pode ser confundida com o cumprimento da responsabilidade social exigida das IES. As duas temáticas se relacionam, mas não se confundem.

Segundo Carvalho e Medeiros (2013) o termo “responsabilidade social” foi cunhado a partir de ideias de Robert Owen, empresário inglês que, no início do século XIX, passou a defender a adoção de práticas empresariais que tinham como preocupação o papel social das empresas, sendo que, no caso das IES brasileiras, a sua obrigatoriedade se deu pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que, ao criar o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), expressamente previu que as IES seriam avaliadas em várias dimensões, dentre elas a sua responsabilidade social, em especial no que se refere “[...] à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (art. 3º, inciso III).

Nogueira, Calderón e Fernández-Godenzi (2018) criticam essa obrigatoriedade, defendendo que a responsabilidade social foi adotada não como um meio da IES desenvolver ensino e pesquisa, mas sim como forma de tornar a sociedade mais justa e sustentável. A partir dessa concepção, uma universidade privada, com fins lucrativos, que contrate profissionais da área da saúde (médicos, enfermeiros, dentistas, etc.) para realizar atendimento multidisciplinar para uma comunidade carente, estará cumprindo sua responsabilidade social, sem, contudo, existir qualquer relação dessa prestação de serviços com o seu principal fim, que é gerar conhecimento e torná-lo acessível e, tampouco, com as atividades desenvolvidas pela IES no âmbito do ensino-pesquisa-extensão.

Assim, as atividades de extensão, desenvolvidas de forma indissociada com o ensino e a pesquisa, podem, em certa medida, ser utilizadas para que a universidade cumpra a sua responsabilidade social, mas, porém, também é possível que uma universidade cumpra a sua responsabilidade social sem desenvolver qualquer atividade de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, segundo Serva e Brandão (2019), o desafio é que tais atividades, apesar de serem inconfundíveis, podem ser complementares.

## 2.4 Uma análise da função da universidade a partir das lições de Boaventura de Sousa Santos

A partir das lições de Botomé (1996), se adotará que a função precípua da universidade é gerar conhecimento e torná-lo acessível para a comunidade. Tratando desse conhecimento produzido pelas universidades, Santos (2011) sustenta que:

O conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário – foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades. (SANTOS, 2011, p. 41).

Esse conhecimento universitário se caracteriza por buscar respostas para perguntas elaboradas pelos próprios pesquisadores, muitas vezes sem que suas respostas interessem à comunidade na qual a universidade está inserida:

Segundo a lógica deste processo, são os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa. É um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas. (SANTOS, 2011, p. 41).

Por essa concepção, o conhecimento universitário acaba buscando a sua justificativa em si mesmo, e as pesquisas com ele relacionadas acabam tendo como objetivo retroalimentar um currículo previamente organizado, que não interage com a sociedade. As pesquisas realizadas não se preocupam com o contexto externo, uma vez que são concebidas e realizadas sem se preocupar com a sociedade na qual a universidade está inserida. Segundo Santos (2011, p. 41), essa situação acaba se traduzindo em uma “certa irresponsabilidade social” do investigador em face do desenvolvimento da sociedade e a “Universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido” (SANTOS, 2011, p. 41).

Esse conhecimento universitário descontextualizado pode ou não ser aplicado pela sociedade, mas essa aplicação acaba sendo indiferente para a universidade e para as suas pesquisas, situação que, atualmente, com a mudança dos objetivos das

universidades, acaba sendo inconcebível e impõe uma mudança de paradigma, com o objetivo de gerar um conhecimento contextualizado, apto a ser aplicado na prática diária da sociedade e preocupado com o seu desenvolvimento. Segundo Santos, este seria um conhecimento pluriversitário que:

[...] é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. (SANTOS, 2011, p. 42).

Assim, por exemplo, se um professor opta por realizar pesquisas visando a busca da prevenção e tratamento da Dengue, com o objetivo de atender não apenas os seus interesses acadêmicos mas, também, buscar soluções para um problema enfrentado pela sociedade na qual a universidade está inserida, o conhecimento obtido por essas pesquisas, segundo a classificação trazida por Santos (2011), será um conhecimento pluriversitário.

Assim, é imprescindível que as universidades desenvolvam as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada, como se fossem cada uma delas parte de um todo homogêneo, e não de forma fragmentada, estanque ou dissociada. As atividades de pesquisa devem gerar conhecimento apto a ser compartilhado por meio de atividades de ensino e postas em prática por meio de atividades de extensão, que deverão gerar material possível de ser objeto de pesquisa e assim sucessivamente, num círculo virtuoso que permita que as universidades desenvolvam suas atividades com qualidade. Para que o conhecimento gerado seja pluriversitário, tais atividades de ensino, pesquisa e extensão deverão envolver a sociedade e não apenas o público interno das instituições de ensino.

Contudo, um resultado não é excludente do outro, ou seja, não se pode imaginar que o fato da universidade também se preocupar com a sociedade inviabilize a sua atuação no âmbito interno. O objetivo, assim, é buscar um equilíbrio entre a geração de conhecimento para o uso interno e o conhecimento para o uso externo, sob pena de se reconhecer como válido apenas o conhecimento que tenha uma aplicação prática imediata.

Entre os destinatários externos deste conhecimento gerado é possível conceber a indústria, pois, afinal, a geração de conhecimento científico pode ser

objeto de apropriação econômica pelo setor produtivo e a parceria entre universidade e indústria é algo desejado e pode gerar recursos que, posteriormente, podem ser utilizados pelas universidades para financiar novas pesquisas, num círculo virtuoso que pode garantir a sustentabilidade de suas atividades. Consiste, segundo Santos (2011, p. 86) na “transformação do conhecimento como bem público em bem privado ou privatizável, transacionável no mercado”. Assim, como resultado de uma pesquisa pode se ter um novo produto que, posteriormente, pode ser comercializado e gerar desenvolvimento para os empresários parceiros e novo conhecimento para a universidade.

É certo que, conforme reconhece Santos (2011), tal interação pode trazer resultados positivos para a universidade, existindo o risco, contudo, de que ela seja posta em situação de dependência plena do setor produtivo que, nessa condição, passaria a ditar a priorização de suas atividades, razão pela qual se torna imprescindível que as universidades possam explorar esse potencial em posição de igualdade ou de superioridade em relação às empresas.

Além das empresas, contudo, segundo Santos (2011), também é possível e mesmo imprescindível atribuir ao conhecimento geral uma destinação não-mercantil, comprometida com a sociedade. Neste sentido, Santos (2011) defende que a universidade desenvolva um conhecimento cooperativo e solidário:

[...] através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais especialmente vulneráveis (imigrantes ilegais, desempregados, doentes crônicos, idosos, portadores de HIV/Aids, etc), comunidades populares, grupos de cidadãos críticos e ativos. É um vasto conjunto de utilizadores que vai desenvolvendo uma relação nova e mais intensa como a ciência e a tecnologia e que, por isso, exige uma maior participação na sua produção e na avaliação dos seus impactos. (SANTOS, 2011, p. 43).

Dessa forma, além de ter como objetivo gerar conhecimento que, posteriormente, será incorporado em seus currículos e transmitidos aos futuros alunos por meio das atividades de ensino, as pesquisas científicas também têm como objetivo gerar conhecimento apto a ter uma aplicação mercantil e não-mercantil (solidária), em consonância com os objetivos atribuídos às universidades no exato contexto no qual ela está inserida.

Além disso, a atuação da universidade deve torná-la “permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as

impor” (SANTOS, 2011, p. 89), permitindo que ela seja eficaz na obtenção de soluções para os problemas que afligem a sociedade atual, não de forma descontextualizada, mas sim de acordo com os desafios e necessidades do local no qual está inserida e as pessoas que gravitam em seu entorno.

Com isso, os beneficiários dos resultados de uma pesquisa passam a ser não apenas os próprios pesquisadores/professores, mas também os empresários, os industriais, os cidadãos, as instituições governamentais e não governamentais, ou seja, toda a sociedade que, por sua vez, também pode colaborar para o desenvolvimento do conhecimento.

A extensão universitária tem como objetivo realizar essa interlocução da universidade com a sociedade, numa via de mão dupla, que permita que tanto o público interno, quanto o público externo da universidade, possam participar do processo de criação e transmissão do conhecimento. Assim, a integração perfeita entre ensino, pesquisa e extensão se daria quando o ensino, gerado pela acumulação de saberes compilados em um currículo, pudesse permitir não apenas a transmissão do conhecimento, mas também, alimentando-se dos resultados de pesquisa, gerar novos conhecimentos, aptos a serem colocados em prática numa relação bilateral com a sociedade, por meio de atividades de extensão, as quais também deveriam estar vinculadas com a pesquisa e o ensino.

Já não é possível que as universidades continuem a atuar da mesma forma que atuavam quando de seu surgimento, há mais de nove séculos, pois a nova realidade social na qual está inserida a universidade, exige uma atuação diferenciada. As perguntas a serem respondidas mudaram, da mesma forma que os problemas que se apresentam, razão pela qual caberá às universidades fornecerem novas respostas e soluções. Assim, as transformações da realidade social impõem transformações na universidade, a quem caberá o desenvolvimento de:

[...] alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais”. (SANTOS, 2011, p. 62).

Nesse agir de forma diferente, caberá à universidade, também, reconhecer que passa por uma crise de hegemonia e de legitimidade, geradas, segundo Santos, pela “transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o

conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação” (SANTOS, 2011, p. 63).

Para a criação desse conhecimento pluriversitário, a extensão universitária é de extrema importância, por permitir a inter-relação entre a universidade e a sociedade, gerando um conhecimento que esteja contextualizado em determinada realidade social. A extensão universitária, nesse sentido, deve garantir “às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (SANTOS, 2011, p 73).

A construção dessa nova institucionalidade por parte das universidades passa, também, segundo Santos (2011), pela definição de projetos de pesquisa que permitam a geração de conhecimentos aptos a serem utilizados para solucionar problemas sociais, que o autor chama de pesquisa-ação que “consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode se beneficiar dos resultados da pesquisa” (SANTOS, 2011, p. 74).

Essa participação da sociedade pode ser obtida por meio da integração entre pesquisa e extensão, pois, como já mencionado, não é possível aceitar que o conhecimento universitário seja o único gerado pelas atividades de pesquisa, que também deverão gerar um conhecimento pluriversitário. Além disso, essa pesquisa-ação deve ser aprofundada para uma ecologia de saberes que, segundo Santos (2011):

[...] é uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc) que circulam na sociedade (SANTOS, 2011, p. 76).

Assim, a ecologia de saberes permite uma maior integração entre a universidade e a comunidade, incentivando a promoção de um conhecimento pluriversitário, que atenda não apenas os interesses e anseios internos da universidade, mas também possa ser apto para ser aproveitado pelo público externo da universidade.

Assim, para o presente trabalho, as universidades devem ter como objetivo precípua gerar conhecimento e torná-lo acessível (BOTOMÉ, 1996), mas não qualquer conhecimento, mas sim um conhecimento pluriversitário (SANTOS, 2011).

## 2.5 Aspectos da indissociabilidade

O termo “indissociabilidade” foi previsto pela primeira vez na Lei nº 5.540/68 que, em seu art. 2º, previa que: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968).

Até então, o termo indissociabilidade não aparecia no ordenamento jurídico brasileiro, apesar da integração entre ensino e pesquisa ter sido prevista, de forma indireta, na Reforma Francisco Campos, com a edição do Decreto nº 19.851, de 11/04/1931 (Estatuto das Universidades Brasileiras).

É certo que o termo indissociabilidade “remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando dissocia” (TAUCHEN; FÁVERO, 2011, p. 406), mas, na realidade, a integração de forma plena entre ensino, pesquisa e extensão ainda é um desafio a ser superado ou, até mesmo, algo impossível de ser obtido, pois, apesar da indissociabilidade estar prevista há décadas no ordenamento jurídico brasileiro, ainda se discute se ela efetivamente deve existir ou se as IES devem concentrar suas atividades no item do tripé que melhor se adequa com a sua vocação. Com isso, existiriam algumas instituições dedicadas ao ensino, outras à pesquisa e, por fim, aquelas dedicadas à extensão universitária. Valêncio, ao trazer esse tema ao debate, atribui à maioria esse desejo de compartimentação e especialização, afirmando que:

[...] a posição dominante tem sido a de que, se a indissociabilidade entre o Ensino/Pesquisa/Extensão não consta da concepção educativa das mais conceituadas instituições do ensino superior dos grandes centros mundiais, deveríamos requerer que a Universidade Pública brasileira seguisse a mesma trajetória, adotando uma compreensão e um fazer especializados que, otimizando o uso de recursos humanos e materiais, justificasse seus constantes pleitos por mais verbas (VALÊNCIO, 1999/2000, p. 73).

Segundo a autora, para essa “posição dominante”, a necessidade das universidades públicas terem que atender a essa indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão seria a causa de ser “cara, ineficiente e inacessível” (VALÊNCIO, 1999/2000, p. 73). Apesar de não concordar com essa posição que considera dominante, a autora reconhece que na atualidade se convive com “vários problemas oriundos da efetivação histórica de um “tripé” universitário - no qual cada ‘pé’ tomou o seu próprio rumo - o que, na prática, sugere um antagonismo com a concepção de indissociabilidade” (VALÊNCIO, 1999/2000, p. 74).

O antagonismo entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão seria alimentado, em certa medida, pelos próprios docentes que, ao adotarem preferencialmente uma das atividades do tripé acadêmico, passariam a defendê-la como superior às demais e a desprezar os docentes que realizaram opção diversa. Assim, os professores vinculados à pós-graduação e, portanto, afetos à pesquisa, se consideram mais “competentes” e superiores àqueles que se dedicam ao ensino na graduação. Ambos, por outro lado, acabariam por demonstrar certo desprezo pelos “extensionistas”, que não raras vezes são classificados como assistencialistas ou como agentes econômicos que se aproveitam da estrutura da universidade para prestar serviços com custos reduzidos e, assim, obter proveito econômico de forma indevida e desleal. Os “extensionistas”, por sua vez, também acabam por alimentar certo desprezo pelos docentes que se dedicam ao ensino e à pesquisa, sem se preocuparem com a sua aplicação prática para a sociedade e desenvolvem suas atividades apenas para o consumo interno sem qualquer preocupação “para fora dos muros” (VALÊNCIO, 1999/2000, p. 75).

Além disso, o antagonismo entre os “pés” do tripé também pode chegar aos alunos, se os docentes encarregados pelo ensino na graduação o levarem até a sala de aula:

[...] espaço de sala de aula para, muitas vezes fugindo ao conteúdo programático das disciplinas, [os professores podem] semear entre os alunos a desconfiança em relação a importância do trabalho de pesquisa e extensão empreendido pelos colegas, o que amplia o grau de insatisfação do aluno para com o curso em geral e acaba dando ensejo para que o mesmo abandone ou desacredite no valor daquilo que a academia, no seu todo, persegue (VALÊNCIO, 1999/2000, p. 79).

Segundo a autora, cria-se assim um círculo vicioso, no qual os docentes optam por uma única atividade do tripé, não desempenham a atividade eleita de forma indissociada com as atividades dos demais docentes e, por fim, levam essas



discordâncias para os alunos, futuros docentes, que tendem a retroalimentar o círculo, não promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Além das críticas acima mencionadas, Calderón (2007) apresenta outras críticas à indissociabilidade, que podem ser agrupadas em dois aspectos:

O primeiro deles diz respeito às habilidades específicas que exigem as atividades de ensino e as atividades de pesquisa, na maioria das vezes incompatíveis. O segundo aspecto é a relação que haveria entre a produção de pesquisa científica e as atividades de ensino. O grande problema está em que o modelo de universidade de pesquisa no Brasil é uma ficção, uma vez que no sistema federal, por meio da generalização do contrato docente-pesquisador em período integral, “configurou-se um sistema público em que um número restrito de instituições realmente faz pesquisa científica, ao passo que grande parte dos docentes finge ser pesquisador (CALDERÓN, 2007, p. 28-29).

Apesar das críticas que a indissociabilidade recebe, as atividades entre ensino, pesquisa e extensão precisam criar um conjunto único, intrínseco, no qual elas se retroalimentem e possam resultar num círculo virtuoso:

A extensão e o ensino não são acessórios à pesquisa, mas continuações naturais dela, se a produção científica do conhecimento quiser ser efetiva e intervir para modificar a realidade estudada – voltando a enriquecer-se, nesse processo, por dela alimentar-se continuamente. Onde não haver relevância social da pesquisa sem a indissociabilidade (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 279).

Se o objetivo precípua da universidade, como se sustenta no presente trabalho, é gerar conhecimento pluriversitário e torná-lo acessível, a indissociabilidade (ou mesmo a articulação, termo utilizado pelas DCEU) torna-se imprescindível, pois somente com essas fases é possível fazer com que ocorra a interação entre universidade e sociedade, bem como o conhecimento gerado pela universidade e apto a ser transmitido ganhe importância para os atores que estão fora dela, dentro do seu contexto social.

Nesse sentido, a presente tese traz um exemplo ilustrativo, apresentado no capítulo 4, de uma universidade que substituiu o tripé ensino-pesquisa-extensão por um quadripé que contempla a extensão-ensino-pesquisa-extensão (IMPERATORE, 2018), no qual a extensão é o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo acesso ao conhecimento produzido.

A eleição desse quadripé, com posição de destaque para a extensão, permite que as atividades de ensino e de pesquisa sejam executadas a partir dos anseios dos membros da universidade e da comunidade na qual ela está inserida e que o conhecimento gerado ganhe importância social, que seja um conhecimento pluriversitário e acessível.

### **3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Agora que já foi apresentada a história da universidade e, também, delineado qual é considerado o seu objetivo para o presente trabalho, é necessário analisar a extensão universitária que, atualmente, compõe o tripé acadêmico ao lado do ensino e pesquisa, agregando atividades que precisam ser desenvolvidas de forma indissociável e buscando a integração da universidade com a comunidade na qual está inserida.

Como a presente tese se dedica à análise da extensão universitária, em especial do seu processo de curricularização, no presente capítulo serão apresentados aspectos sobre a sua história, bem como qual o conceito de extensão que será adotado.

#### **3.1 A extensão universitária na educação superior brasileira**

Existe certa divergência sobre a história da extensão universitária no Brasil, não apenas quanto ao seu surgimento, mas também quanto à sua trajetória até os dias atuais, em especial no que diz respeito às fases. Muitas dessas dúvidas decorrem da dificuldade de se definir, com clareza, o que realmente é abrangido pelo conceito de extensão universitária.

Segundo Rocha (1984), a extensão universitária experimentou três fases distintas no Brasil: o período das experiências pioneiras (1912-1930); o período das experiências isoladas e da disseminação de ideias a partir de ações de movimentos sociais (1930-1968) e o período da institucionalização (1968-1976).

A fase das experiências pioneiras caracterizou-se pelas manifestações mais remotas de projetos de extensão desenvolvidos em terras brasileiras e teriam como primeiros exemplos, de acordo com Rocha (1984), as atividades desenvolvidas na Universidade Livre de São Paulo, em 1911, por influência inglesa, e a prestação de serviços à comunidade realizada pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, na década de 1920, seguindo o modelo dos "Land Grant Colleges dos Estados Unidos". Tais práticas representariam tentativas de importar para o Brasil exemplos tidos como bem-sucedidos em outros países, segundo Rocha (1984).

Já a segunda fase da extensão universitária no Brasil, segundo Rocha (1984), destacou-se pela influência dos movimentos sociais, que coincide com a época do

nacional-desenvolvimento populista e teve como marcos os documentos que criaram a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935)<sup>15</sup>, os quais dedicaram atenção especial à extensão universitária.

Por fim, a terceira fase da história da extensão universitária no Brasil, a partir da classificação de Rocha (1984), na qual é identificada pelo autor como a fase da institucionalização da extensão, teria seu início com a publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Sousa (2010), por sua vez, numa posição mais ampla, sustenta que a extensão universitária no Brasil se iniciou durante o Brasil Colônia, muito antes das experiências pioneiras citadas por Rocha (1984). A autora apresenta uma divisão mais complexa para a história da extensão universitária no Brasil, a partir de um foco nos seus interlocutores, que seriam os discentes, o Estado e as IES (SOUSA, 2010, p. 20).

A partir dessa visão dos principais interlocutores da extensão universitária, a autora analisa cada uma das fases, dando ênfase ao interlocutor que assumiu o papel de protagonista em cada uma delas e, em contrapartida, aquele ou aqueles que se mantiveram ausentes, omissos ou coniventes.

Segundo Sousa (2010), apesar de no início do período da Colônia não existirem universidades no Brasil, os acadêmicos formados em outros países, em especial em Portugal, voltavam à terra pátria e nela participaram de importantes acontecimentos da história do país, pois, apesar de serem jovens provenientes das classes economicamente privilegiadas, esses estudantes acabaram adotando posturas em defesa dos oprimidos como, por exemplo, nas lutas pela abolição da escravatura. Nesse sentido, a autora sustenta que “não existe nenhum exagero ao afirmar-se que a Extensão Universitária no Brasil teve sua origem no Movimento Estudantil” (SOUSA, 2010, p. 23), inicialmente com ações esporádicas e, posteriormente, de forma organizada. Nesse período, o Estado não participava da extensão universitária.

No âmbito das instituições de ensino, segundo Sousa (2010), na época do Brasil Colônia, as únicas práticas que poderiam ser tidas como extensão universitária eram os cursos livres oferecidos pelos Jesuítas aos nativos.

---

<sup>15</sup> A Universidade do Distrito Federal foi criada em 1935, pelo Decreto Municipal nº 5.513, e extinta em 1939, ocasião em que seus quadros foram incorporados à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. FGV-CPDOC. Anos de Incerteza (1930 - 1937) > Universidade do Distrito Federal. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal>. Acesso em: 12/05/2017.

Conforme sustentado por Rocha (1984), Sousa (2010) também reconhece que as primeiras atividades de extensão realizadas por instituições de ensino teriam surgido apenas em 1911, com a criação da Universidade Livre de São Paulo e da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, na década de 1920.

No caso da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, a sua criação foi autorizada pela Lei nº 761, de 06/09/1920, a qual expressamente previa que teria como objetivo “ministrar o ensino prático e teórico de Agricultura e Veterinária e bem assim realizar estudos experimentais que concorram para o desenvolvimento de tais ciências no Estado de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 1920).

Nesse período as atividades extensionistas desenvolvidas no país acabaram sendo influenciadas pelo Manifesto Liminar, lançado pelos alunos da Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918, no qual conclamavam os demais universitários da Argentina e da América Latina a se unirem em uma cruzada em defesa da liberdade (ARGENTINA, 1918).

Os subscritores do Manifesto denunciaram que, até então, a universidade se comportava como o refúgio dos medíocres, gerando recursos para ignorantes e representando um lugar de hospitalização segura para inválidos. Além disso, reafirmaram que a universidade, na época, se limitava a tyrannizar e a insensibilizar as pessoas, de forma a manter uma sociedade decadente, na qual prevalecia o espetáculo de uma inamovibilidade senil. A saída para esse quadro seria uma abertura democrática da universidade, inicialmente no que diz respeito à eleição do reitor e, posteriormente, uma demanda para que essa onda democrática atingisse não apenas a Argentina, mas também toda a América, razão pela qual todos os estudantes eram convocados para uma luta suprema pela liberdade (ARGENTINA, 1918).

Para De Deus e Henriques (2017) o Manifesto exigia que a Universidade de Córdoba aprimorasse seu cunho extensionista e ampliasse a sua relação com a sociedade, além de defender que ela adotasse algumas medidas para se tornar mais democrática, com autonomia política e comprometida socialmente.

Sousa (2010, p. 32) complementa, defendendo que o Manifesto reafirmava a “necessidade de uma unidade latino-americana para combater o imperialismo e as ditaduras. A participação dos estudantes era crescente como cidadãos, através de organizações políticas”. Além disso, para González e Fernández-Larrea (2017, p. 17, tradução nossa) consideram o Manifesto como sendo a primeira vez que

“verdadeiramente se falou na América Latina sobre extensão universitária, como função social, inerente e inseparável da universidade”<sup>16</sup>.

Para Rocha (1984), conforme já se mencionou, todos esses acontecimentos estariam inseridos dentro da primeira fase da extensão universitária, a das “experiências pioneiras”. Na época também foi editado o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que criou o chamado Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931), primeiro registro oficial da extensão universitária no Brasil.

Nesse Decreto, a extensão universitária era concebida como “cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário” (artigo 42) a serem desenvolvidos pelas universidades, sendo atribuído ao Conselho Universitário das instituições o papel de organizá-los. Tais cursos e conferências deveriam ter como objetivo ampliar as atividades técnicas e científicas das instituições em benefício da coletividade, destinados principalmente à difusão de conhecimento e à solução de problemas sociais. A extensão era entendida, genericamente, como instrumento da vida social universitária, servindo ao propósito de vinculação da universidade com a sociedade, como as associações de classe, os museus e os congressos científicos (artigo 99). O art. 109 do Decreto é ainda mais explícito neste sentido, ao prever que “a extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em benefício do aperfeiçoamento individual e colectivo” (BRASIL, 1931).

O Estatuto das Universidades Brasileiras, segundo Cunha (2007), teria um aspecto ideológico e autoritário e, também, é criticado por De Deus e Henrique (2017):

Ao definir o conceito de extensão o documento parecia desconhecer a contribuição do manifesto de Córdoba, e se aproximava do conceito norte-americano de extensão que acabou se tornando uma das nossas maiores influências. A extensão era vinculada à necessidade estrita de crescimento econômico e tinha o objetivo de difundir conhecimentos técnicos e científicos. O que se oferecia por meio de cursos e assistência técnica para atender as áreas rurais, identificadas como lugares atrasados, mas fundamentais para o desenvolvimento do país (DE DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 79).

O Estatuto ignorou que, até então, a extensão universitária, em especial a partir do Manifesto de Córdoba, era tida como um instrumento de politização estudantil e

---

<sup>16</sup> No original: “verdadeiramente se habló en América Latina de extensión universitaria, como función social, inherente e inseparable, de la universidad”

como mecanismo para a implementação de movimentos sociais, visando a conscientização de todos para empreenderem lutas em defesa da liberdade (SOUSA, 2010).

Na análise do Estatuto pode-se considerar outra crítica, pois a extensão universitária se confundia com atividades de ensino, como é o caso dos cursos de extensão que visavam o aperfeiçoamento do próprio estudante universitário e, apenas de forma eventual, poderia atender o público externo. Isso estava expresso no caput do art. 42 e era reforçado por seu § 1º, que previa que “De accôrdo com os fins acima referidos, a extensão universitaria será realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas”.

Sousa (2010) reconhece, no período, a importância da atuação dos movimentos sociais, em especial o estudantil que, com estudantes reunidos na UNE (União Nacional dos Estudantes), nascida em agosto de 1937, desenvolveu atividades práticas e metodologias específicas que promoviam certa integração com a sociedade, com uma atuação extramuros da universidade.

Nesse sentido, em 1938, o Plano de Sugestões da UNE, aprovado no II Congresso Nacional de Estudantes, adotou os preceitos defendidos pelo Manifesto de Córdoba e passou a defender a criação de Universidades Populares, sob o argumento de que as instituições de ensino existentes no período eram elitistas (SOUSA, 2010).

Sousa (2010) também destaca, no período, a Declaração da Bahia, aprovada no I Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizado em maio de 1961 em Salvador (BA). No documento, que também sofreu forte influência do Manifesto de Córdoba, os estudantes brasileiros tratam de três temas: a realidade brasileira, a universidade no Brasil e a reforma universitária sendo que, com relação a esta última, a Declaração apresenta uma nota de repúdio específica contra o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tido como liberal-burguês (UNE, 1961).

Além de reconhecer que a universidade, na época, era um privilégio, e que falhava em suas missões cultural, profissional e social, os estudantes unidos em Salvador defendiam que a solução seria que ela estivesse “totalmente integrada na sociedade e no meio que a criou, e para o qual deve voltar-se” e “ter uma estrutura verdadeiramente flexível, para acompanhar as transformações sociais” (UNE, 1961, XVII).

O mencionado documento defendia que a universidade precisava ser aberta ao povo, com a criação de Universidades Populares que teriam como objetivo não apenas a alfabetização de adultos, mas, também, a capacitação profissional da comunidade na qual a universidade estava inserida. Além disso, caberia à universidade se abrir aos órgãos governamentais, com o objetivo de auxiliá-lo em suas atividades em benefício da população, bem como tornar-se mais acessível às classes desvalidas, não apenas para prestar-lhes serviços, mas para contribuir para despertar-lhes a consciência quanto aos seus direitos. Por fim, nesse compromisso com a classe trabalhadora e com o povo, caberia à universidade atuar como uma “trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária” (UNE, 1961, XX-XXI).

Para Sousa (2010), o período que vai do Brasil Colônia até o Golpe de 1964 contempla divisões distintas para a história da extensão universitária, dependendo do autor adotado como ponto de referência para o seu estudo. Assim, do ponto de vista dos discentes, esse espaço temporal comporta dois períodos: o primeiro que vai do Brasil Colônia até o Estado Novo e o segundo, a partir deste, até o Golpe de 1964, sendo que em ambos considera os estudantes, organizados ou não, como os grandes protagonistas.

A partir do ponto de vista das instituições de ensino, Sousa (2010) também divide o lapso temporal em dois períodos: o primeiro, do início do Ensino Superior até as primeiras experiências extensionistas, e o segundo, das primeiras experiências extensionistas até o Golpe de 1964. As únicas iniciativas que a autora destaca no período como sendo dignas de notas por parte das instituições de ensino são a Universidade Popular de São Paulo (1911) e a Escola Agrícola (1912).

Quando a análise ocorre a partir do papel do Estado, Sousa (2010) limita-se a indicar um único período, do Brasil Colônia ao Golpe de 1964, no qual o Poder Público permaneceu completamente omissa, ressalvada como única exceção a edição do Estatuto das Universidades Brasileiras, que pretendia usar a extensão universitária de forma ideológica, autoritária e centralizadora.

Após o Golpe de 1964, têm início, segundo Sousa (2010), novos períodos da história da extensão universitária no Brasil, nos quais o protagonismo, que anteriormente era do movimento estudantil, foi assumido pelo Estado, tendo as IES um papel secundário, que se limitou à criação dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, com base no Estatuto das



Universidades, “com o objetivo de proporcionar aos estudantes universitários atuação junto às comunidades rurais, engajados aos propósitos da política desenvolvimentista dos governos militares” (FORPROEX, 2006, p. 19).

O primeiro CRUTAC foi implantado na cidade de Santa Cruz (RN), em 1965, a partir do momento em que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte assumiu, a pedido do Governo Federal, uma maternidade que estava fechada, a fim de prestar atendimento médico à população da localidade. Esse modelo de prestação de serviços assistenciais foi ampliado e disseminado pela país, que chegou a contar com 22 CRUTACs (SOUSA, 2010).

Já do ponto de vista do Estado, após o Golpe de 1964, segundo Sousa (2010), foram adotadas duas medidas visando ampliar a extensão universitária no país: o Projeto Rondon e os *Campi* avançados.

O Projeto Rondon<sup>17</sup> foi idealizado pelo Professor Wilson Choeri que, inclusive, liderou 30 (trinta) alunos na sua primeira operação, realizada em julho de 1967, no território de Rondônia, tendo recebido o nome de “Operação Zero”. Do ponto de vista normativo, o Projeto Rondon foi instituído como Grupo de Trabalho “Projeto Rondon” pelo Decreto n° 62.927, de 28 de julho de 1968, como Projeto Rondon em 1079, pelo Decreto n° 67.505 e, por fim, como Fundação Projeto Rondon em 15 de dezembro de 1975, pela Lei n° 6.310 (SOUSA, 2010).

O Projeto Rondon, além da prestação de serviços à comunidade e a apresentação da realidade brasileira para os estudantes envolvidos, tinha como objetivo expresse promover a integração nacional, tanto que a sua organização ficou a cargo do Ministério do Interior (e não da Educação) e seu lema era “integrar para não entregar” (SOUSA, 2010).

Segundo Sousa (2010), tal projeto permitiu ao Estado assumir o protagonismo da extensão universitária no período, impondo uma agenda estatal para as IES. Para a autora, a extensão, que no período anterior sofreu forte influência do movimento estudantil e tinha como objetivo promover o desenvolvimento do ideal de liberdade e de emancipação política, passou a ter como principal objetivo utilizar os estudantes como mão de obra para a prestação de serviços, além de retirá-los dos centros urbanos e dispersar ainda mais os movimentos sociais. Essas características levam Sousa a afirmar, quanto ao Projeto Rondon, que:

---

<sup>17</sup> O histórico das operações realizadas no Projeto Rondon, a partir de 2005, pode ser consultado em: <https://projetorondon.defesa.gov.br/portal/operacao/realizadas>. Acesso em: 02 mar. 2020.

Embora o modelo tenha sido copiado em parte de organizações estrangeiras e em parte do próprio fazer do Movimento Estudantil Brasileiro, não podemos afirmar, nesse contexto, que se tratava de uma prática de Extensão Universitária, pois não estava diretamente relacionado às questões universitárias e nem foi resultado de iniciativa da Universidade. (SOUSA, 2010, p. 64).

Além de não considerar o Projeto Rondon como uma prática extensionista, Sousa (2010) também critica a forma pela qual a universidade se deixou servir de instrumento para que um Estado autoritário pudesse desenvolver os seus planos governamentais de integração do país.

Vinculado ao Projeto Rondon, outro projeto patrocinado pelo Estado foi o dos *campi* avançados, que tinham como objetivo levar unidades descentralizadas das universidades para locais não atendidos por IES. Os *campi* avançados tinham como objetivo tornar mais perenes as atividades que eram desenvolvidas de forma momentânea pelo Projeto Rondon, razão pela qual os dois projetos foram desenvolvidos de forma integrada. Dezenas de universidades instalaram *campi* avançados no período de 1969 a 1974, o que garantia a sua interiorização, a qual era tida, segundo Sousa (2010), como sinônimo de extensão universitária.

A implantação dos *campi* avançados se deu após o início, segundo Rocha (1984), da terceira fase da história da extensão universitária, a qual se caracterizaria pela sua institucionalização, com a publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que promoveu a Reforma Universitária e estabeleceu, em seu art. 17, que as universidades e demais instituições de ensino superior deveriam oferecer cursos de extensão abertos aos candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos, ou seja, destinados não apenas ao público interno, mas também ao público externo.

Em seu art. 40, a Lei era mais específica e deixava claro que o principal público dos cursos de extensão era o corpo discente, com o fim de proporcionar-lhe “oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento”. Além disso, também caberia aos cursos de extensão assegurar ao corpo discente “meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos” e estimular “as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais”, bem como “as atividades que visem à

formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional ”

Na época, as atividades de extensão se restringiam quase que exclusivamente à realização de tais cursos de extensão, primordialmente direcionados ao corpo discente, que se caracterizavam como atividades de ensino, colocando em segundo plano as atividades que buscavam a integração dos membros da comunidade acadêmica com a sociedade.

Além da Reforma Universitária, essa terceira fase da história da extensão, segundo Rocha (1984), tem como destaques a atuação do Conselho de Reitores na disseminação de ideias extensionistas e o surgimento da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CINCRUTAL, a qual tinha como objetivo exercer a coordenação das atividades desenvolvidas pelos CRUTACs, conforme indicado por Sousa (2010).

Essa institucionalização da extensão universitária promovida pela Lei nº 5.540/1968, que reformou o ensino superior, apesar de trazer preceitos normativos específicos para lhe dar forma e incentivar a sua adoção, bem como permitir a implantação dos CRUTACs, não retirou da extensão universitária o seu caráter assistencialista, o que acabava por reduzir o seu impacto nas atividades de ensino e pesquisa<sup>18</sup>.

Esse caráter assistencialista da extensão universitária, contudo, começou a ser gradativamente superado e sofreu profunda transformação nos anos seguintes, com a sucessão de novas fases na história da extensão no Brasil que, segundo Sousa (2010), tiveram início com a abertura política e chegariam até os nossos dias, apresentando uma maior integração entre as IES e o Estado, em especial em razão do protagonismo assumido pelo FORPROEX (Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras), que se tornou um interlocutor privilegiado com Estado.

As classificações das fases da história da extensão universitária elaboradas por Rocha (1984) e Sousa (2010) e aqui analisadas, apesar de sua importância, são passíveis de algumas críticas. Nesse sentido, a classificação apresentada por Rocha

---

<sup>18</sup> Nesse sentido, a crítica de Deus e Henriques (2017, p. 79): “Entre as décadas de 1960 e 1970, com as ditaduras civis-militares na América Latina e, muito particularmente no Brasil e o entendimento que a extensão universitária, pelo seu caráter emancipador, poderia ser um risco aos regimes impostos, a extensão universitária foi relegada a um plano secundário, reconhecida apenas em seu caráter assistencialista”.

(1984) ignora as atividades extensionistas ocorridas desde o Brasil Colônia até a fase que nominou de experiências pioneiras, ocorridas no período de 1912 a 1930, justamente no momento em que o movimento estudantil protagonizou a realização de atividades extensionistas na busca da formação política de estudantes e do público em geral.

Além disso, Rocha (1984) apresenta como última fase a da institucionalização, a qual não chegou a ocorrer, pois as IES não incorporaram efetivamente a extensão universitária em sua prática acadêmica diária. Assim, pode-se falar apenas em uma institucionalização formal ou uma institucionalização com restrição conceitual, bem como seria preferível nominar esta fase como sendo a de normatização da extensão universitária.

Já a classificação apresentada por Sousa (2010) peca por defender que a extensão universitária, a partir da abertura política, permaneceu a mesma até os dias atuais, desprezando fatos importantes acontecidos no período, como a constitucionalização e a curricularização.

Outra opção adotada para fazer a classificação da história da extensão universitária no Brasil é a apresentada por Cabral (2012), que parte não de marcos históricos que estabelecem a mudança institucional da extensão, como é caso de Rocha (1984) e tampouco se foca nos protagonistas de cada período, como é o caso de Sousa (2010). Para Cabral (2012) deve ser dado destaque para o conceito que a extensão universitária teve em cada momento, sendo que, atualmente, prevaleceria a concepção de extensão dada pelo FORPROEX, em seu Plano Nacional de Extensão de 1999 (CABRAL, 2012, p. 83-84).

Referida classificação tem o seu valor, pois destaca os conceitos que a extensão universitária adotou em sua trajetória. Apesar disso, ele apresenta como deficiência o fato de desprezar as experiências da extensão universitária ocorridas antes de 1931, a partir da premissa que a extensão universitária teve início no Brasil com sua expressa previsão no Estatuto das Universidades Brasileiras, deixando de lado as práticas extensionistas nas quais o movimento estudantil era o grande protagonista e, nas quais, a formação política dos atendidos era o principal objetivo.

A partir de um olhar crítico e considerando as características prevalentes das fases da extensão universitária, apresentamos uma nova classificação que se inicia com a formação política até a curricularização. Estas fases estão descritas no quadro abaixo para melhor compreensão:

Quadro 1 – Períodos da história da extensão universitária

FASES	PERÍODO	CARACTERÍSTICA
1	Brasil Colônia até 1930	Formação política
2	1930-1968	Assistencialismo
3	1968-1988	Normatização
4	1987-1988	Constitucionalização
5	1987-1990	Amadurecimento conceitual
6	1990-2010	Diversificação de representação institucional
7	A partir de 2010	Curricularização

Fonte: Elaborado pela autora.

As fases acima apresentadas, que vão do Brasil Colônia até à normatização da extensão universitária, já foram devidamente apresentadas e analisadas, sendo necessário aprofundar a análise das demais fases, iniciando-se pela quarta fase, a da constitucionalização.

Antes, contudo, importante esclarecer que se entende que as fases acima indicadas não são lineares e estanques, conforme querem fazer crer Rocha (1984) e Sousa (2010), existindo certa sobreposição entre elas, em especial no que diz respeito à constitucionalização e o amadurecimento conceitual, uma vez que, em certa medida, a inclusão da extensão universitária no texto constitucional acabou sendo um fator de indução no desenvolvimento e amadurecimento de seu conceito.

### 3.2 Constitucionalização da extensão universitária

A extensão universitária ganhou *status* constitucional com a Constituição de 1988, que estabeleceu expressamente que: “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” (art. 207, BRASIL, 1988).

Para Bonavides e Andrade (2002), contudo, o texto constitucional começou a ser escrito muito antes de sua efetiva promulgação em 1988, pois teve como origem remota a “Carta aos Brasileiros”, lida pelo jurista Goffredo Teles Júnior, no dia 08 de agosto de 1977, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

Outro marco na elaboração do texto constitucional foi o anteprojeto da Constituição elaborado pela Comissão Afonso Arinos, entregue ao Presidente da República em 18 de setembro de 1986, tendo recebido o tratamento de um mero relatório e encaminhado ao Ministério da Justiça, onde foi arquivado (BONAVIDES; ANDRADE, 2002).

O mencionado Anteprojeto Constitucional estabelecia, no parágrafo único do art. 389, que:

As universidades organizadas sob forma de autarquia ou de fundação especial, terão reconhecidas a sua autonomia funcional didática, econômica e financeira, caracterizada na elaboração de seu orçamento e na fixação das normas necessárias à sua livre execução (BRASIL, 1986).

Assim, como se vê, não havia qualquer previsão quanto às atividades que deveriam ser desenvolvidas pelas universidades e, tampouco, referência à extensão universitária e à sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, termos incluídos no texto constitucional durante a Assembleia Constituinte, instalada no dia 1º de fevereiro de 1987 e cujos membros foram eleitos no pleito de 15 de novembro de 1986.

Durante os debates que envolveram a sua atuação, a Assembleia sofreu grande influência dos movimentos sociais organizados, que conseguiram contemplar no texto constitucional parte de suas reivindicações, o que levou Vieira (2013, p. 35) a afirmar que o texto constitucional aprovado resultou de um “compromisso maximizador, que garantiu que todos os setores que foram capazes de se articular no processo constituinte tivessem satisfeita ao menos parcela de seus interesses”.

Nesse sentido, De Deus e Henriques (2017) afirmam que a inclusão da extensão no texto da Constituição de 1988 representou a consolidação de movimentos preceptores começados anteriormente, ainda na década de 1970<sup>19</sup>.

Esses movimentos, segundo os autores, conceberam a extensão não mais como uma prática meramente assistencialista, mas reconheceram que ela pode e

---

<sup>19</sup> Dentre tais movimentos, os referidos autores mencionam: “[...] o Movimento de Cultura Popular, criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco; Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, surgido em Natal; MEB - Movimento de Educação de Base, criado pela CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil; CPC - Centro Popular de Cultura, ligado UNE; CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba” (DE DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 79)

deve ter um importante papel como “prática política que estimula, reconhece e valoriza a troca de conhecimentos” (DE DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 80).

A constitucionalização da extensão universitária, contudo, é passível da mesma crítica já realizada em face da sua institucionalização, apresentada como uma de suas fases históricas por Rocha (1984), pois o fato de ela ter adquirido *status* constitucional não garantiu que ela fosse efetivamente incorporada na prática diária das IES, tanto que, posteriormente, novos instrumentos normativos foram criados reafirmando a necessidade de ela ser realizada.

Assim, se por um lado, a colocação da extensão no mesmo patamar do ensino e da pesquisa representa um avanço na legislação, por outro não foi suficiente para que, na prática, essa equiparação fosse realizada no âmbito das IES. Para a presente tese, tal fato se deve à falta de uma definição mais clara de qual deveria ser o seu conceito e do papel na universidade no momento da promulgação do texto constitucional, período no qual a extensão universitária estava em pleno processo de amadurecimento, tema do próximo item.

### **3.3 Amadurecimento conceitual da extensão universitária**

O primeiro conceito legal de extensão universitária foi trazido Decreto-Lei nº 19.851/1931, momento a partir do qual, segundo Cabral (2012), pode se falar em extensão universitária propriamente dita, já que as primeiras conceituações atribuídas à extensão universitária seriam informais:

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

§ 1º De accôrdo com os fins acima referidos, a extensão universitaria será realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações praticas que se façam indicadas (BRASIL, 1931).

Assim, por esse conceito, a extensão universitária seria a difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, realizada por meio de cursos intra e extra universitários, conferências e demonstrações práticas, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento individual e coletivo.

Posteriormente, em 1976, durante a XXIII Reunião Plenária do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), realizada no Maranhão, a extensão universitária foi conceituada como:

[...] o instrumento da íntima comunicação da Universidade com a Comunidade. É a Universidade flexível, a Universidade laboratório vivo, livre para viver e atuar no fato contemporâneo. Extensão é a projeção da Universidade ao meio, com o oferecimento de conhecimentos teóricos e práticos para o consumo das comunidades, sob a forma de treinamento supervisionado, e simultânea prestação de serviços. É a definição da efetiva posição tridimensional da Universidade Moderna (SOUSA, 2010, p. 91).

Por esse conceito trazido pelo CRUB, a extensão universitária foi ampliada e passou a contemplar, além dos cursos, também o treinamento supervisionado e a prestação de serviços. Esse conceito experimentou nova ampliação no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, realizado em 1990<sup>20</sup>.

Esse novo conceito trazido pelo FORPROEX pode ser tido como um marco na fase do amadurecimento conceitual da Extensão Universitária, uma vez que ela passou a contemplar expressamente a ideia de mão dupla entre a universidade e a sociedade. Posteriormente, ao apresentar sua Política Nacional de Extensão Universitária, elaborada 1999 e atualizada em 2012, o FORPROEX aperfeiçoou o seu conceito, prevendo que:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade FORPROEX (2012, p. 27).

Além disso, o FORPROEX definiu que as ações de extensão podem se apresentar como programa<sup>21</sup>, que pode ser considerado os conjuntos das demais ações de extensão e, nos termos do definido pela FORPROEX, também integrar as atividades de ensino e pesquisa, com o que é possível cumprir o princípio da

---

<sup>20</sup> Segundo esse novo conceito, extensão universitária passou a ser considerado “[...] 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” (FORPROEX, 1999, p. 2).

<sup>21</sup> Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo (FORPROEX, 2007, p. 35)



indissociabilidade, imposto para as universidades pelo texto constitucional de 1988.

Além dos programas, o FORPROEX também apresentou um conceito extremamente amplo para os projetos de extensão<sup>22</sup>, o qual acaba por contemplar praticamente todas as atividades desenvolvidas de forma “contínua” pelas universidades com objetivo de cumprir os seus mais diversos fins. Desta forma, se a universidade desenvolve uma atividade com fim tecnológico, procurando atender os interesses do mercado, esta atividade poderá ser classificada como um projeto de extensão que, por sua vez, pode fazer parte de um programa.

Dentre as ações extensionistas, o FORPROEX incluiu, também, os cursos de extensão<sup>23</sup>, o quais também estão previstos no rol de cursos e programas que compõem a educação superior, ao lado dos cursos sequenciais, de graduação e de pós-graduação, nos termos do art. 44, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96).

Os cursos de extensão são passíveis de uma subdivisão, pois podem se destinar exclusivamente para os alunos, ou seja, o público interno da universidade, ou buscar atingir um público mais amplo, externo à universidade. No primeiro caso, o curso se adequa mais a uma ação de ensino do que de extensão, razão pela qual parece inadequado nominá-lo de “curso de extensão”. A única justificativa para a adoção do adjetivo “extensão” no caso seria concebê-lo não como sinônimo de “inter-relação entre comunidade e universidade”, mas sim como mera atividade de ampliação do conhecimento para os alunos. Já os cursos destinados não apenas ao público interno, mas também para toda a comunidade, em especial para as pessoas sem formação superior, podem ser classificados como uma atividade de extensão universitária, se efetivamente promoverem essa integração da universidade com a sociedade<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> “Ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado” (FORPROEX, 2007, p. 35).

<sup>23</sup> “Ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos” (FORPROEX, 2007, p. 36).

<sup>24</sup> Tais cursos de extensão poderiam se caracterizar (como mais uma opção), nas palavras de Brandão (2008, p. 72), “como cursos de educação continuada para adultos, com ou não formação superior, com o objetivo, entre outros, de resgatar a elevada dívida social e educacional brasileira”, ou seja, deveriam representar um instrumento de promoção do desenvolvimento social e educacional da sociedade brasileira, ao permitir a formação continuada de adultos e pessoas que, por uma razão ou por outra, não conseguiram obter uma formação superior ou há muito deixaram os bancos escolares. Esse importante papel dos cursos de extensão, contudo, não tem sido plenamente cumprido, pois “muitos desses cursos de extensão acabam tendo como público alvo, os estudantes dos cursos de graduação da própria instituição que oferece o curso de extensão” (BRANDÃO, 2008, p. 72).

A mesma divisão pode ocorrer com os eventos, também trazidos pelo FORPROEX como uma atividade de extensão<sup>25</sup>, pois a simples apresentação ou exibição de alguma atividade no âmbito interno da universidade dificilmente poderá ser concebida como uma atividade de extensão, uma vez que não cumpriria o papel de promover a inter-relação entre universidade e comunidade. Assim, se durante uma aula, é apresentada uma peça de teatro para os alunos, por exemplo, tal atividade está incluída no âmbito do ensino e não da extensão.

O FORPROEX também traz a Prestação de Serviço<sup>26</sup> como uma das atividades de extensão que compõem a extensão universitária. Nesse caso, contudo, entendemos que a prestação de serviços somente poderá ser considerada uma atividade de extensão (no sentido amplo do conceito de extensão universitária) se estiver integrada no tripé acadêmico com o ensino e a pesquisa, uma vez que é possível que uma universidade desenvolva a prática assistencial no âmbito de suas atividades relacionadas à responsabilidade social sem que tal prestação de serviços guarde qualquer relação com as suas atividades educacionais. Assim, é possível imaginar, pelo menos, três cenários para a prestação de serviços por uma IES: quando a prestação de serviço é meramente uma atividade assistencial, sem vinculação com o ensino e a pesquisa; quando a prestação de serviços se restringe ao âmbito da responsabilidade social da IES e não envolve a participação de alunos e professores; e quando a prestação de serviço envolve a participação de alunos e professores, está integrada com ensino e pesquisa, bem como permite a integração da IES com a sociedade, inclusive no âmbito da inovação social e tecnológica.

A título de exemplo, se uma instituição de ensino mantiver um ambulatório médico, no qual seus alunos realizem estágios obrigatórios junto a profissionais da área da saúde, as atividades desenvolvidas em tal ambulatório se caracterizam como uma prática assistencial e não como atividade de extensão, se não estiverem relacionadas ao tripé acadêmico, junto com ensino e pesquisa. Isso ocorre porque, algumas vezes, a prestação de serviço é concebida como uma prática meramente voltada para questões sociais, pois as “práticas assistencialistas/paternalistas estão

---

<sup>25</sup> “Ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade” (FORPROEX, 2007, p. 38).

<sup>26</sup> “Realização de trabalho oferecido pela Instituição de Educação Superior ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão público, etc.); a prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem” (FORPROEX, 2007, p. 39).

enraizadas na sociedade brasileira. Muitas vezes, a comunidade apenas espera algo da universidade” (DE DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 86). Por essa visão, a instituição de ensino acaba sendo concebida como uma prestadora de serviços públicos, substituindo, em parte, o Estado e, dessa maneira, assumindo um ônus que não lhe cabe.

Também é possível imaginar a situação de uma instituição de ensino que, a fim de dar cumprimento à sua responsabilidade social, patrocine a prestação de serviços de natureza pública por outra entidade, sem qualquer relação com as suas atividades acadêmicas, como, por exemplo, quando uma universidade patrocina uma ONG (Organização Não-governamental) para a prestação de serviços de saúde em comunidades carentes, pois existirá a prestação de serviços, mas não se tem uma atividade de extensão universitária.

A prestação de serviços pode estar relacionada a programa e projetos de extensão, envolver alunos e professores em atividades que integrem ensino, pesquisa e extensão, visando atender a demandas da comunidade, seja dos cidadãos, de órgãos governamentais ou mesmo as demandas do mercado, com o que a “universidade estaria renovando a atualidade e a vigência das suas finalidades” (CALDERÓN, 2000, p. 157), situação em que se estaria diante de atividades de extensão universitária.

Além disso, também tem sido atribuída à prestação de serviços, como prática extensionista, a tarefa de servir de instrumento para a Universidade captar recursos junto à sociedade, como forma de ampliar o seu orçamento, tema amplamente discutido no encontro do FORPROEX realizado em 1994, em Vitória (SOUSA, 2010).

É certo que a escassez de recursos pode resultar em restrições nas atividades das universidades e a prestação de serviços pode ser uma forma eficaz de a universidade captar os recursos econômicos necessários para garantir a sua autonomia e desenvolver de forma eficiente as suas atividades, contudo, é importante ter em mente que a universidade não pode ser concebida como “uma empresa que deve ter os olhos fixos exclusivamente sobre a produção e o lucro” (SOUSA, 2010, p. 104-105) pois, como já se demonstrou, o seu principal objetivo é gerar conhecimento e torná-lo acessível e não desenvolver única e exclusivamente atividades mercantis.

Além disso, como alerta Santos (2011), é crucial que a universidade possa manter o controle da agenda de suas atividades de pesquisa científica e, por que não dizer também, de ensino e extensão, bem como que não seja obrigada a submeter

completamente suas atividades aos interesses do mercado, para suprir a falta de recursos em razão de uma asfixia financeira.

Essa maior interação com o setor produtivo é possível e desejável justamente se for apta a colaborar para que a universidade cumpra o seu objetivo, bem como permita uma maior interação dela com a comunidade, e uma melhor capacitação de seu egresso, objetivos que podem perfeitamente ser atribuídos à extensão universitária.

Assim, a partir das colaborações do FORPROEX, a extensão universitária experimentou um amadurecimento conceitual extremamente importante, passando a congregiar os programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços, todos com o objetivo de promover a inter-relação da universidade com a sociedade. Nesse sentido, o surgimento do FORPROEX significou uma diversificação na representação institucional, a qual se incrementou com o surgimento de outros Fóruns de Extensão, tema a ser tratado no próximo item.

### **3.4 A diversificação da representação institucional: a criação dos Fóruns Nacionais de Extensão**

Os Fóruns Nacionais de Extensão Universitária assumiram um protagonismo importante na trajetória da extensão universitária. O primeiro Fórum a ser constituído foi das universidades públicas, que nasceu inicialmente descentralizado em algumas regiões do país, a começar pela região norte<sup>27</sup>. Esse pioneirismo se deve ao fato de que a integração da universidade com a sociedade e sua interiorização estavam na pauta de discussão dos dirigentes das universidades federais daquela região.

Na sequência, os representantes das universidades públicas da região Nordeste também se articularam na criação de um espaço comum de discussão da extensão universitária. Naquele momento, estavam na pauta a articulação dos representantes da extensão das universidades, o fortalecimento do projeto dos campi avançados, a interiorização das universidades e a formação dos professores, em especial a democratização do acesso ao ensino.

---

<sup>27</sup> “Em dezembro de 1985, os dirigentes de extensão das Universidades Federais da Região Norte realizaram, em Manaus/AM, o Encontro de Pró-reitores de Extensão do Norte do País, com participação de representantes do MEC, da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) e do Projeto Rondon, tendo como tema central a integração da universidade no contexto regional” (NOGUEIRA, 2013, p. 39)

Em seguida, a região Sudeste também se mobilizou para a criação do seu encontro regional que ocorreu em 1987 e “que teve como temas o conceito, a institucionalização e o financiamento da extensão” (NOGUEIRA, 2013, p. 40), formando assim, o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas da Região Sudeste. A região Sul também registrou encontros de discussão da extensão universitária.

A partir destas forças regionais, viu-se a necessidade de uma união de forças entre estes representantes e a extensão universitária ganhou impulso institucional com a realização do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, nos dias 04 e 05 de novembro de 1987, na Universidade de Brasília (UNB), ocasião na qual se deliberou pela criação do FORPROEX (1987)<sup>28</sup>.

O FORPROEX trouxe maior diversificação na representação institucional dentre os atores envolvidos na extensão universitária que, até então, contemplava os discentes, o Estado e as IES, os quais se revezavam no papel de protagonista e coadjuvantes nas várias fases históricas da extensão, segundo Sousa (2010).

A inclusão desse novo ator institucional também resultou na apresentação de novas demandas, tanto que, durante o seu primeiro Encontro, um dos temas que gerou maior discussão entre os pró-reitores de Extensão foi a questão relacionada ao financiamento das atividades de extensão, tanto que foi incluído um item específico destinado a tratar do financiamento da extensão no seu documento final, no qual os pró-reitores defenderam que caberia ao Poder Público destacar, em seu orçamento, recursos públicos específicos para financiar a extensão universitária nas instituições públicas ou adotar outros mecanismos aptos a garantir a continuidade das atividades relacionadas à extensão universitária (FORPROEX, 1987).

O financiamento das atividades relacionadas a programas e projetos de extensão ganhou destaque nas discussões, a ponto de se definir que as agências de fomento e, inclusive o Ministério da Educação, deveriam adotar medidas visando

---

<sup>28</sup> Havia já o entendimento entre os participantes desses grupos de que era necessário que os pró-reitores de Extensão de todo o país pudessem conversar, trocar experiências e informações. Assim, nos dias 4 e 5 de novembro de 1987 realiza-se, em Brasília, promovido pela UNB, o I Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, com a participação de representantes de 33 universidades públicas, federais e estaduais. Neste evento cria-se o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, estruturado com uma Coordenação Nacional e cinco Coordenações Regionais, respectivamente: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Define-se que a coordenação provisória do Fórum seria colegiada, formada por cinco pró-reitores representando cada uma das regiões (NOGUEIRA, 2013, p. 41).

financiar atividades de extensão, inclusive com a concessão de bolsas de estudo, não apenas para as atividades de iniciação científica e monitoria, mas também para os alunos envolvidos em atividades de extensão.

No documento final também foram aprovadas cinco recomendações aos membros do FORPROEX, todas elas, direta ou indiretamente, relacionadas ao financiamento das atividades de extensão universitária<sup>29</sup>.

A primeira recomendação orientava os pró-reitores de extensão a promover o “cadastramento de todas as agências financiadoras de extensão, enviando-o a todas as universidades”, ou seja, o primeiro desafio seria identificar quais seriam as agências que fomentavam atividades de extensão e compartilhar os dados entre as universidades públicas a fim de que elas pudessem buscar financiamento perante tais agências. Outra recomendação determinava que os pró-reitores atuassem perante os diretores das agências a fim de ressaltar a importância das atividades de extensão e a necessidade de que recursos fossem destinados para a sua realização.

No Regimento do FORPROEX, aprovado na ocasião, constou expressamente quais seriam os seus objetivos, dentre os quais se destacavam as medidas visando fortalecer as atividades das Pró-reitorias de Extensão, em especial com o objetivo de garantir-lhes um *status* equivalente ao das demais Pró-reitorias e uma atuação integrada entre elas, com destaque para as Pró-reitorias de Pesquisa e Pós-graduação.

Essa diversificação de representação institucional, iniciada com a criação do FORPROEX, ganhou impulso com a criação de outros dois Fóruns dedicados à extensão universitária, um deles resultado da união das entidades comunitárias e outro criado para reunir as instituições privadas.

Entre os dias 27 a 29 de outubro de 1999, ocorreu o 6º Encontro de Ação Comunitária e Extensão, realizado pela Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas – ABESC e foi criado o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária

---

<sup>29</sup> “1. Proceder o cadastramento de todas as agências financiadoras de extensão, enviando-o a todas as universidades. 2. Discutir, no próximo encontro, o papel do Projeto Rondon, com base em discussões levadas a efeito no âmbito das IESR. 3. Enviar documento aos órgãos financiadores, ressaltando a importância de extensão enquanto atividade acadêmica e a necessidade de que programas/projetos de extensão sejam contemplados em igualdade de condições com projetos de pesquisa. 4. Agilizar, em conjunto com o CRUB, providências para que universidades públicas possam beneficiar-se do Fundo de Promoção Cultural do MinC. 5. Encaminhar ao MinC documento expressando o interesse dos participantes deste encontro na agilização dos procedimentos de regulamentação do Fundo de Cultura, criado a partir dos recursos oriundos da aplicação da Lei Sarney” (FORPROEX, 1987, p. 15).

das Universidades e Instituição de Ensino Superior Comunitárias – FOREXT (SANTOS, 2017).

Dentre os objetivos do FOREXT, segundo a Carta de Goiânia<sup>30</sup>, seria “propiciar um espaço mais adequado e permanente de reflexão, avaliação e acompanhamento das práticas de extensão e ação comunitária desenvolvidas nestas instituições” (FOREXT, 1999, p. 2)

Além disso, o FOREXT teria como objetivo estimular as instituições comunitárias a desenvolverem atividades de extensão, não apenas de forma isolada, mas também em conjunto, além de garantir que tais atividades tivessem visibilidade na sociedade brasileira. Outro objetivo do Fórum seria permitir “a maior participação de nossas instituições no processo de implementação da política de extensão universitária em âmbito nacional” (FOREXT, 1999, p. 2).

Completando o Fóruns Nacionais, durante a realização do I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, a extensão universitária passou a ter um terceiro Fórum, o FOREXP (Fórum de Extensão das IES Particulares)<sup>31</sup>.

O discurso de união de todos os Fóruns Nacionais<sup>32</sup> ficou marcado neste momento, seus representantes entenderam que diante do cenário que vivia a sociedade brasileira, o comprometimento de todas as IES, independente das

---

<sup>30</sup> A Carta de Goiânia buscou sistematizar os encontros anteriores e reafirmou o compromisso das IES Comunitárias representadas pelo seu Fórum, com o processo da construção da cidadania e de uma sociedade mais justa e mais humana, além da institucionalização do "Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Universidade e das demais IES Comunitárias", com o objetivo de disponibilizar um espaço adequado para discussões no âmbito da extensão universitária, possibilitar intercâmbio de experiências e garantir maior visibilidades da universidades e demais IES comunitárias.

<sup>31</sup> “O Fórum de Extensão das IES Particulares foi constituído em 2002, por ocasião do I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, pelos dirigentes de extensão da Universidade Cruzeiro do Sul (SP), Universidade da Amazônia (PA), Universidade de Cuiabá (MT), Universidade São Marcos (SP), Universidade Tuiuti do Paraná (PR), Universidade Tiradentes (SE), Universidade Gama Filho (RJ) e Centro Universitário Newton Paiva (MG), que consideraram a necessidade de constituição de um amplo espaço de debate, no qual as diretrizes conceituais da Extensão do Ensino Superior pudessem receber contribuições de todas as Instituições de Ensino Superior Brasileiras, sem distinção quanto ao seu regime estatutário” (FOREXP, s.d.)

<sup>32</sup> Com a proposta de unificação dos Fóruns, os objetivos comuns seriam: “- Analisar e debater questões relativas à Extensão e propor políticas, estratégias e ações que sejam de interesse da maioria de seus associados; - Estabelecer interlocução com órgãos governamentais, com instituições da sociedade civil e com organismos de representação universitária; - Articular e estimular o desenvolvimento de programas, projetos conjuntos e redes de trabalho entre as Instituições associadas; - Divulgar, no âmbito da sociedade brasileira, as atividades de extensão desenvolvidas pelas Instituições filiadas; - Identificar programas e projetos de fomento à extensão e divulgá-los entre as Instituições filiadas; - Propiciar um espaço apropriado e permanente de reflexão, avaliação e acompanhamento das práticas de extensão desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior Brasileiras; - Promover a participação das Instituições associadas nos processos de formulação e implementação das políticas de Extensão, em âmbito nacional” (FOREXP, s.d.).

características jurídicas e filosóficas de cada uma, daria força no segmento e possibilidade de uma política unificada de extensão (FOREXP, s.d.).

Desta maneira, o Fórum que hoje representa as instituições de ensino superior privadas – FOREXP foi constituído, inicialmente, com a nomenclatura Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Brasileiras, com apoio da FUNADESP - Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular, formalizado em 29 de maio de 2003, adotando, entre seus objetivos, a articulação e o estímulo ao “desenvolvimento de programas, projetos conjuntos e redes de trabalho entre as Instituições associadas” (FOREXP, s.d.).

A partir deste momento, este Fórum passou a ter representatividade, ao lado do FORPROEX e FOREXT, e em 2006, decidiu-se pela mudança de nomenclatura para o atual FOREXP – Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares<sup>33</sup>.

Independente da nomenclatura do Fórum, pela análise dos objetivos adotados pelo FOREXP, vê-se que o principal desafio para as instituições particulares era identificar as atividades de extensão já desenvolvidas pelas instituições filiadas e divulgá-las entre as demais associadas, em especial para tentar reproduzi-las. Além disso, parece nítido que outro objetivo era participar dos debates relacionados à extensão universitária e no eventual estabelecimento de uma política nacional de incentivo à sua realização, em conjunto com as demais instituições de ensino superior e os demais fóruns que as representam (FOREXP, s.d.).

Por fim, o FOREXP continuou integrado por instituições de ensino superior particulares, com ou sem fins lucrativos, o que lhe dá uma composição distinta das composições dos demais Fóruns. Assim, desde 2003, a extensão universitária brasileira conta com três Fóruns, o FORPROEX, das instituições públicas, o FOREXT, das instituições comunitárias, e o FOREXP, das instituições particulares.

Esses Fóruns participaram e continuam atuantes em debates importantes com o Ministério da Educação com o fim de estabelecer critérios para o desenvolvimento de atividades de extensão universitária pelas instituições de ensino superior, cada um sob uma perspectiva diferente, decorrente das suas características institucionais,

---

<sup>33</sup> “Por motivo de melhor entendimento entre a comunidade acadêmica, a Assembléia Geral realizada em 2006, resolveu por mudar o nome do Fórum de Extensão das IES Brasileiras para FÓRUM DE EXTENSÃO DAS IES PARTICULARES - FOREXP, permanecendo este nome até hoje” (FOREXP, s.d.)



apesar de, é claro, existirem pontos de convergência entre as suas pautas, dentre as quais se destacam a importância de uma definição do que se compreende por extensão universitária, seu financiamento e avaliação externa.

Dentre os documentos produzidos por tais Fóruns, merece destaque a Política Nacional de Extensão Universitária apresentada pelo FORPROEX em 1999, a qual previa, dentre as suas metas que, no prazo de dois anos (2001), seriam desenvolvidos indicadores quantitativos e qualitativos para os projetos de extensão (os quais seriam utilizados para alocação de docentes e recursos) e em até quatro anos, ou seja, até o ano de 2003, a extensão universitária teria sido integralizada no currículo, ou seja, curricularizada (FORPROEX, 1999, p. 7 e 8).

Essas metas, contudo, não foram cumpridas e, em 2012, o FORPROEX criou uma nova Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), ocasião em que já não se falava de metas, mas sim de desafios a serem superados pela extensão universitária.

Esse novo documento, em seu preâmbulo, trazia expresso que a extensão universitária deveria se nortear por “paradigmas contra-hegemônicos que primam pelo espírito colaborativo”, e, logo em seguida, estabelecer como primeiro desafio “Redefinir e ampliar a chancela institucional das ações de Extensão Universitária, por parte das Universidades Públicas, de forma a imprimir a estas maior transparência, o que está em consonância com sua missão” (FORPROEX, 2012, p. 38).

Assim, apesar de defender um caráter “colaborativo” para as atividades de extensão universitária, o FORPROEX se limita a mencionar as universidades públicas, não tratando, em qualquer momento, das demais instituições de ensino superior e tampouco dos demais Fóruns dedicados à extensão.

No mais, a proposta de Política Nacional de Extensão elaborada em 2012 pelo FORPROEX reconheceu a importância dos alunos, estabelecendo como desafio utilizar a extensão universitária para capacitar o corpo discente e estimular o protagonismo estudantil na transformação da educação superior. Além disso, estabeleceu expressamente que a extensão universitária deve ter um papel transformador, tendo como desafio: “Exercitar o papel transformador da Extensão na relação da Universidade Pública com todos os outros setores da sociedade, no sentido da mudança social, de superação das desigualdades, eliminando, nesse exercício, ações meramente reprodutoras do *status quo*” (FORPROEX, 2012, p. 39). Também é indicado como um de seus desafios: “Priorizar o desenvolvimento da Extensão

Universitária enquanto produção de conhecimentos sistematizados, voltados para a emancipação dos atores nela envolvidos e da sociedade como um todo” (FORPROEX, 2012, p.40).

Além dos desafios acima indicados, também foram definidos outros relacionados à viabilização de financiamento para as atividades relacionadas à extensão universitária, bem como à adoção de mecanismos que permitam lhe dar maior visibilidade, publicidade, transparência e continuidade, inclusive com a criação de indicadores “que incorporem as dimensões Política de Gestão, Infraestrutura, Relação Universidade-Setores Sociais, Plano Acadêmico e Produção Acadêmica” (desafio 9 - FORPROEX, 2012, p. 40).

A criação de indicadores aptos a avaliar a extensão universitária constou expressamente na primeira proposta de Política Nacional como meta e, na segunda, como desafio. Por outro lado, a integração no currículo, ou seja, a curricularização, apesar de ter constado como meta na primeira proposta, não constou, sequer como um dos desafios, na segunda versão.

No âmbito do FOREXT, o documento por ele elaborado que merece destaque é o intitulado “Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES” elaborado no XX Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições Comunitárias, em 2013, o qual já estabelecia a necessidade de se promover a curricularização da extensão universitária prevista no PNE 2001-2010<sup>34</sup>.

Os “Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES” dedicaram parte significativa para o “Monitoramento e avaliação da extensão”, os quais devem estar amparados em duas orientações tidas como básicas, a primeira delas estabelecendo que: “os critérios norteadores das atividades de acompanhamento e avaliação das ações de extensão devem ser de domínio público,

---

<sup>34</sup> “O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, estabelece como objetivos e metas, no que diz respeito à Educação Superior, a institucionalização de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, que englobe os setores público e privado, e contribua para a melhoria da qualidade do ensino, da extensão, da pesquisa e da gestão acadêmica. Acrescenta a exigência de que as instituições de ensino superior garantam a oferta de cursos de extensão, para atender às 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. Destaca-se nesse Plano a prescrição da implantação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior, no quadriênio 2001-2004, assegurando que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no País sejam reservados para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (Referenciais)

preferencialmente divulgados por editais e previstos em regulamentos específicos.” (FOREXT, 2013, p. 38).

Assim, o FOREXT, que congrega as instituições comunitárias, também manifestou sua preocupação com a publicidade das atividades de extensão, da mesma forma que o FORPROEX. Nesse sentido, o documento do FOREXT estabeleceu que as atividades de extensão devem atender aos princípios da democracia, da horizontalidade e da transparência (FOREXT, 2013).

### **3.5 As Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária (DCEU)**

O primeiro documento oficial que previu a curricularização da extensão universitária foi PNE 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172/2001<sup>35</sup>. Nesse primeiro momento, o Plano reafirmou a importância das universidades públicas no desenvolvimento científico e cultural do País, por meio da realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como reconheceu a importância do setor privado e de sua expansão com qualidade.

Merece destaque a passagem do PNE 2001-2010 que reconheceu que a realização de extensão não deve ser exclusividade das universidades, mas também das demais IES, em especial dos centros universitários, apesar de a Constituição prescrever, expressamente, ser obrigação apenas das universidades a realização de atividades de ensino-pesquisa-extensão de forma indissociada. Nesse sentido, o PNE 2001-2010 previu que as universidades compõem o “núcleo estratégico” do sistema de educação superior, desempenhando as atividades de ensino, pesquisa e extensão que lhe são atribuídas pela Constituição e, para os centros universitários eventualmente não vocacionados para a pesquisa, reconhece um papel no âmbito do ensino e da extensão.

O PNE 2001-2010 adotou a posição de que a pesquisa seria uma atividade quase que privativa das universidades, enquanto o ensino e a extensão seriam atividades típicas não apenas das universidades, mas também das demais instituições

---

<sup>35</sup> Referida lei trazia em sua exposição de motivos que: “A manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão - que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade” (BRASIL, 2001).

que compõem o ensino superior no Brasil, como centros universitários e faculdades, com destaque para os primeiros.

Na exposição dos motivos, de onde foram extraídas as menções anteriores à extensão universitária, o PNE 2001-2010 estabeleceu os seus objetivos e metas para o ensino superior, dentre os quais cinco se referem expressamente à extensão. As duas primeiras destas metas, as de números 6 e 7, referem-se à implantação de um sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores públicos e privados e tenha como objetivo melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão (meta 6) e defende a necessidade de estabelecimento de programas de fomento para o ensino e a extensão, para todas as IES, e para a pesquisa, no caso das universidades (meta 7).

A meta 21, apesar de se referir à extensão universitária, o faz sob a perspectiva dos cursos de extensão, que representam, como já se mencionou, apenas parte do todo. Os cursos de extensão, para que possam ser considerados atividades de extensão universitária, precisam garantir uma inter-relação entre a universidade e a comunidade, a qual está ausente nos cursos de extensão oferecidos apenas aos alunos, e deveriam ser concebidos como atividades de ensino. Assim, melhor seria que tivessem sido adotados termos como “cursos de capacitação” ou “cursos de formação”.

A meta 22, por outro lado, se refere à extensão universitária (ao lado do ensino e da pesquisa) como atividade que deve contar com o controle da sociedade, por meio de conselhos que congreguem a comunidade e a sociedade civil.

Já a meta número 23 estabelece expressamente que, no quadriênio 2001-2004, a extensão universitária deveria contar com programa próprio nas Instituições Federais de Ensino Superior (primeira parte) e que, até 2010, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no Brasil fossem reservados para atividades extensionistas (segunda parte), obrigação que, ao contrário da estabelecida na primeira parte da meta, se aplicaria a todas as instituições de ensino superior e não apenas às federais ou às universidades<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> “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” (BRASIL, 2001).

Tem início, com a Meta 23 do PNE 2001-2010, a sétima fase da extensão universitária no Brasil, com a política de curricularização, a qual, anteriormente, já tinha sido proposta pela Política Nacional de Extensão Universitária elaborada pelo FORPROEX em 1999 e deveria ter sido realizada, nas universidades públicas, no prazo de quatro anos, ou seja, até o ano de 2003. A curricularização da extensão também foi mencionada na Política Nacional de Extensão Universitária de 2012, do FORPROEX, a qual previu que a inclusão da extensão no currículo seria uma das formas de universalizá-la.

No PNE 2001-2010 foram contemplados não apenas os anseios do FORPROEX, que congrega as universidades públicas, mas também a posição defendida pelo FOREXT, das instituições comunitárias, e do FOREXP, das instituições privadas. Assim, nesse primeiro texto produzido sobre a política de curricularização da extensão universitária é possível verificar a influência exercida pelos Fóruns Nacionais de Extensão, que obtiveram um documento oficial que incorporou muitos dos aspectos por eles defendidos.

Na sequência do PNE 2001-2010, o Projeto de Lei nº 8.035/2010, que estabelecia as bases do Plano Nacional de Educação para o decênio 2010-2020, também previa a curricularização e, diante da demora em seu trâmite, acabou resultando na Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014-2024, o qual trouxe a curricularização da extensão como uma de suas estratégias (12.7) para a implementação de sua Meta 12, a qual se refere à elevação das taxas bruta e líquida de matrículas na população de 18 a 24 anos de idade:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

[...]

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

A taxa bruta de matrícula consiste no percentual de matriculados no ensino superior comparado com o total de pessoas na faixa etária tida como adequada para referido nível, no caso, as pessoas com idade entre 18 e 24 anos. Já a taxa líquida é o total de pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos que está ou já concluiu o ensino

superior (BRASIL, 2012). Segundo dados de 2018, a taxa bruta de matrícula atingiu 37,5%, distante da meta de 50%, enquanto a taxa líquida era de 25,6%, também aquém da meta de 33% desejada para 2024 (OLIVEIRA, 2019)<sup>37</sup>.

A mencionada estratégia não restringe a sua aplicação às universidades, uma vez que, ao mencionar os cursos de graduação, acaba por abranger as demais instituições de ensino superior, como os centros universitários e faculdades, dentre outras. Além disso, a estratégia promove uma redefinição do que deve ser considerado como atividades de extensão, pois, ao contrário do que ocorria no PNE 2001-2010, não menciona os cursos de extensão, eventos e prestação de serviços, mas apenas os programas e projetos de extensão universitária.

Visando dar concretude ao previsto no PNE 2014-2024, o Conselho Nacional de Educação, em 16 de fevereiro de 2017, editou a Indicação CNE/CES nº 1/2017, que propôs a constituição de comissão, no âmbito da Câmara de Educação Superior, para estabelecer as diretrizes e referenciais regulatórios para a política de extensão na educação superior brasileira. Esta comissão teve como objetivo situar a política de extensão universitária, bem como a verificação das normas vigentes no país para possibilitar a construção de uma política, a partir do disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014-2024, segundo Parecer CNE/CNE nº 608/2018 (BRASIL, 2017).

Os Fóruns Nacionais de Extensão que, anteriormente, já haviam elaborado documentos que contribuíram com a política nacional de extensão até então vigente, novamente demonstraram a sua importância, tanto que seus representantes foram convidados a apoiar e participar da comissão<sup>38</sup> para a confecção da minuta que deu origem à vigente Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 que estabeleceu as Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária (DCEU).

---

<sup>37</sup> Das metas previstas para 2024, a mais distante de ser cumprida, atualmente, é a que prevê 40% das novas matrículas no segmento público, uma vez que o índice de 2017 ficou em 11,8% (OLIVEIRA, 2019).

<sup>38</sup> "Desse modo, foram, num primeiro momento, convidados a colaborar com a minuta do marco regulatório da extensão os presidentes dos fóruns nacionais de extensão dos segmentos público, comunitário e particular, representados na subcomissão por Daniel Pansarelli, Presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), Wilson de Andrade Matos, Pró-Reitor de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Sônia Regina Mendes dos Santos, Presidente do Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (FOREXP) e Josué Adam Lazier, Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária (ForExt). Também se juntaram à equipe, a Conselheira da Câmara de PROCESSO Nº 23001.000134/2017-72 2 Gilberto Garcia e outros – 0134 Educação Básica do CNE, Malvina Tania Tuttmann, e a Pró-Reitora de Extensão da UFRJ, Professora Maria Mello de Malta". (BRASIL, 2018).

De acordo com as DCEU, o conceito de extensão passa a ser o seguinte:

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

Ao definir o conceito da extensão universitária no Brasil, as DCEU definitivamente a inserem na matriz curricular, promovendo a sua curricularização, com ênfase na interdisciplinaridade, integrando a Instituição de Ensino a outros setores da sociedade.

O que se propõe nas DCEU é a curricularização como forma de componente curricular para os cursos de graduação, possibilitando inclusive que cursos de pós-graduação também curricularizem a extensão universitária em suas matrizes, de acordo com os documentos oficiais da IES e do curso, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI)<sup>39</sup> e Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Para a presente, a aplicação das DCEU com a efetiva curricularização da extensão universitária dependerá de um estudo aprofundado da teoria do currículo e de como as políticas públicas são aplicadas, temas que serão tratados no próximo capítulo.

---

<sup>39</sup> O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é o documento que indica como a IES fará a sua gestão acadêmica com vistas ao futuro, devendo estabelecer as diretrizes a serem adotadas para garantir o avanço institucional.

## 4 O CURRÍCULO E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

As atividades de ensino, pesquisa e extensão, que compõem o tripé acadêmico que deve ser desenvolvido de forma indissociada pelas universidades, devem atender as políticas públicas postas em prática pelo Estado e, também, acabam por ser influenciadas pelas teorias que dizem respeito aos currículos.

Se do ponto de vista macro as políticas públicas na área da educação são o norte a ser seguido pelas instituições de ensino, inclusive as universidades, apesar de sua reconhecida autonomia, do ponto de vista micro o contexto social no qual está inserida a instituição de ensino é extremamente relevante no momento da elaboração dos currículos de seus cursos.

No presente capítulo, inicialmente analisaremos o processo que envolve a elaboração de um currículo e como ele é levado até os alunos. Posteriormente, estudaremos a abordagem do ciclo de políticas públicas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), e como ela pode ser utilizada para analisar a(s) política(s) pública(s) que tratam da curricularização da extensão universitária.

### 4.1 Considerações sobre o currículo

Apesar de ser algo intrínseco à própria educação e às atividades de qualquer instituição de ensino, o certo é que, na maioria das vezes, não se tem dado a atenção devida para o currículo, muitas vezes concebido apenas como uma “grade horária, lista de disciplina, roteiros de exames” (YOUNG, 2014, p. 197).

Nesse sentido, o currículo é concebido apenas como um conjunto de disciplinas que, com determinada carga horária, deve ser transmitido para os alunos, seja por escolas primárias, secundárias ou mesmo de ensino superior. Assim, o currículo seria uma corrida de obstáculos a ser superada pelos alunos. Numa metáfora mais moderna, seria como um jogo virtual no qual é necessário superar uma fase para ter acesso a outra e, assim, sucessivamente, até chegar ao final do jogo. Essa concepção do currículo como um rol de etapas a serem superadas foi adotada nos primórdios das universidades europeias:

O currículo das diversas universidades era composto das chamadas artes liberais e pela filosofia. As sete artes liberais eram divididas em duas etapas, o *trivium* e o *quadrivium*, compreendendo, no primeiro



caso, a gramática, a retórica e a lógica e, no segundo, a geometria, a aritmética, a música e a astronomia. Só aqueles que concluíam o estudo das artes liberais eram admitidos ao estudo da filosofia, considerada a culminação dos estudos, ou à medicina. (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1780).

Como se vê, na universidade europeia, o currículo era dividido em duas etapas que, somadas, contemplavam sete partes, as quais necessariamente precisariam ser superadas pelos alunos interessados em cursar filosofia ou medicina. Assim, a fase derradeira da formação acadêmica, caracterizada pelo estudo da filosofia ou medicina, dependia da prévia superação das etapas anteriores.

Além disso, a adoção do currículo como uma mera relação de conteúdos a serem ministrados foi a contemplada no início dos cursos superiores no Brasil, pois, o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, estabeleceu expressamente, entre as obrigações do professor catedrático (art. 37, letra “f”), a obrigação de “ensinar toda a matéria constante do programma por elle organizado”. (BRASIL, 1915).

Contudo, a adoção do currículo como mera relação de disciplinas, ou enunciado de etapas a serem superadas, acaba por reduzir a sua importância e, em certa medida, deixa de lado a principal pergunta que todos aqueles que atuam na educação deveriam se debruçar para buscar uma resposta: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” (YOUNG, 2014, p. 192).

Acreditamos que o cenário de acadêmico pode ser algo transformador para os envolvidos e isso deve ser realizado por meio do currículo, que se apresente como uma oportunidade para que, respeitadas as exigências formais, os professores e alunos potencializem seus saberes, levando conteúdos e impressões importantes no contexto na escola. Podem ser formuladas outras questões quando se começa a examinar os reais objetivos que devem ser buscados na elaboração de um currículo:

Trazendo essas questões para a realidade das universidades, começa a pulular o seguinte questionamento: nossos “currículos” são documentos “vivos”, em torno dos quais a vida acadêmica acontece, ou, ao contrário, são instrumentos burocráticos para cumprir requisitos legais e que não balizam a vida acadêmica, tampouco a tomada de decisão? (DALMOLIN; VIEIRA, 2015, p. 7.192)

Ao analisar esta pergunta, a adoção do currículo como mera relação de disciplinas, com determinada carga horária, como instrumentos burocráticos, deixa de ter sentido, pois essa visão se fixa, basicamente, na forma do currículo e não em seus objetivos, ou seja, não contempla, necessariamente, o conhecimento que se pretende

transmitir para os alunos durante os seus anos de estudo e tampouco leva em consideração o fato dos personagens envolvidos na instituição de ensino também influenciarem na formação desse currículo. Além disso, no caso das universidades, não se trata de mera transmissão de conhecimentos, pois, como já se mencionou, para cumprir o tripé acadêmico que lhe é imposto também deverá ocorrer a geração de novo conhecimento, por meio de pesquisas, além do desempenho de atividades de inter-relação com a comunidade, por meio da extensão universitária.

Entendemos que o currículo deve necessariamente contemplar atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo que, no caso das universidades, essa articulação deve ocorrer de forma indissociável, além de ter como principal objetivo transmitir para os alunos aquilo que eles devem saber ao deixar a escola, no caso, a universidade. Nesse sentido defendemos que os alunos, ao concluírem um curso universitário, precisam desenvolver competências em três níveis: ensino, pesquisa e extensão.

Esse conhecimento gerado e disponibilizado precisa estar de acordo com as necessidades do contexto no qual está inserida a universidade, ou seja, o currículo deve ser direcionado ao *locus* regional do curso. A título de exemplo, um engenheiro agrônomo formado por uma universidade localizada nos estados amazônicos terá uma formação profissional distinta daquela recebida por um profissional da mesma área que irá atuar nos estados produtores de “commodities” agrícolas. Neste sentido, ganha importância as habilidades e competências que um profissional egresso da universidade deve ter desenvolvido, para que possa exercer suas atividades dentro de determinado contexto social.

Sacristán (2000) defende que o currículo não é um documento único e pode ser analisado a partir de cinco diferentes âmbitos, sendo o primeiro deles a partir do “ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola” (SACRISTÁN, 2000, p. 14). Nesse sentido, o currículo cumpre o papel de definir um processo que permitirá a inter-relação entre sociedade e a escola, pois é necessário reconhecer que ele permite que seja gerado um conhecimento que interesse à sociedade na qual a instituição de ensino está inserida.

Além disso, reconhece que o currículo também deve contemplar um “projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.” (segundo âmbito) e representar a “expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.” (terceiro âmbito) (SACRISTÁN,

2000, p. 14), sentido esse que remonta ao conceito clássico do currículo, como um conjunto de disciplinas a serem concluídas em determinado curso, por meio de um plano de ensino, no qual sejam estabelecidos conteúdos, orientações e avaliações a serem superadas.

Além disso, o currículo também apresenta um campo prático, que supõe a possibilidade de, num quarto âmbito:

1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

O currículo não pode ser concebido ou mesmo estudado fora do contexto no qual está inserida a instituição de ensino que o adotará, dentro de uma determinada comunidade, envolvendo os personagens que de uma forma ou de outra se relacionam com esse processo acadêmico que, no caso das universidades, deve envolver ensino, pesquisa e extensão. Essas atividades, portanto, não se referem apenas a aspectos pedagógicos e envolvem interações e comunicações educativas com a sociedade, buscando a aproximação entre teoria e prática. Afinal, conforme defende Sacristán, o conteúdo “é o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela” (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Por fim, Sacristán reconhece que o currículo precisa se retroalimentar, por meio de uma “atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas” (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Através do currículo, o curso de graduação de uma universidade pode propor sua identidade com a sociedade, fazendo suas conexões e desenvolvendo as matérias obrigatórias e optativas na formação de seus egressos, além de expor seus conteúdos, forma de avaliação e aprendizagem, metodologias aplicadas e bibliografias sugeridas. O currículo não pode ser apenas um aspecto formal da educação superior, deve ser utilizado para a busca contínua do processo de amadurecimento da formação e potencialidades do curso.

Assim, diante da complexidade do tema, Sacristán (2000) entende que o termo “currículo” tem sido utilizado para denominar um processo curricular que envolve várias etapas, sendo necessário reconhecer que se está diante não de uma peça ou documento único, mas de um processo curricular que contempla seis fases distintas:

1) currículo prescrito, 2) currículo apresentado aos professores, 3) currículo moldado pelos professores, 4) currículo em ação, 5) currículo realizado e 6) currículo avaliado.

A primeira fase desse processo curricular, que Sacristán (2000) denomina de currículo prescrito, consiste na definição dos parâmetros mínimos que deverão ser observados em cada nível de ensino e em cada curso, a partir de preceitos normativos, nos quais são incluídos as leis e os atos administrativos, que definem os conteúdos e demais orientações que necessariamente deverão estar contemplados nas instituições de ensino.

Nesta fase, o currículo dos cursos de graduação das universidades deve obedecer à LDB, às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, demais Diretrizes, Portarias e Regulamentos vigentes pertinentes à Educação no país, orientações advindas do PDI da Instituição de Ensino, entre outras orientações institucionalizadas:

[...] refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo [...] é o conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente. (LIBÂNEO, 2013, p. 142).

Na sequência, é possível imaginar que o currículo apresentado aos professores seria uma mera transferência do currículo prescrito para que os professores o concretizasse, o que, segundo Sacristán (2000), representa apenas parte da realidade, pois, aos preceitos normativos que expressamente preveem o mínimo a ser observado pelos currículos, a eles se somam outros documentos e forças, dentre os quais se destacam os materiais didáticos, que desempenham importante papel ao traduzirem as definições constantes nos preceitos normativos, fornecendo significado para alunos e professores.

Os materiais didáticos também podem ser considerados a base teórica para o professor desenvolver a sua própria prática com os alunos, como um auxílio no planejamento, orientando as competências profissionais, bem como garantindo segurança no processo de ensino-aprendizagem (SACRISTÁN, 2000, p. 157).

Os materiais didáticos e outros documentos são importantes porque as prescrições normativas, muitas vezes, são excessivamente amplas e genéricas e dependem de interações com a realidade para que o seu real significado seja apto a ser manipulado pelos professores e pelos alunos.

Ainda, é necessário reconhecer que os professores, além de desempenharem papel de extrema importância na análise de preceitos normativos e do material didático que envolvem os currículos, visando desempenhar as atividades relacionadas à produção de conhecimento que lhes são afetas, também estão em uma posição privilegiada para realizar a interação com os alunos e com toda a sociedade na qual estão inseridos, pois, afinal:

É evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles. Enfim, o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Nesse cenário, o professor desempenha vários papéis, pois, além de ser um reprodutor do conhecimento já acumulado, numa ação de imitação-manutenção (que estaria relacionada com as atividades de ensino), ele também atua como mediador, ao fazer a interlocução desse conhecimento com os seus alunos e com a sociedade (extensão), bem como criativo-gerador:

[...] se situa o professor criativo-gerador, que, junto com seus companheiros, pensa sobre o que faz e trata de encontrar melhores soluções, diagnostica os problemas e formula hipóteses de trabalho que desenvolve posteriormente, escolhe seus materiais, planeja experiências, relaciona conhecimentos diversos, etc. Diríamos que trabalha dentro de um esquema de pesquisa na ação (SACRISTÁN, 2000, p. 179).

Após a atuação dos professores no âmbito da imitação-manutenção, bem como de mediador entre os materiais dos currículos e seus alunos e, por fim, no papel de criativo-gerador, o que se tem, nas palavras de Sacristán (2000), é o currículo moldado pelos professores.

Superadas as três primeiras fases, ou seja, o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores e o currículo moldado pelos professores, chega-se ao currículo em ação, que:

[...] é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Esse currículo em ação acaba sendo o resultado das interações dos personagens envolvidos nas fases anteriores, pois envolvem não apenas as pessoas responsáveis pela edição dos preceitos normativos que definem o conteúdo mínimo que deve ser observado no currículo prescrito, mas também os responsáveis por agregar os demais materiais didáticos que são apresentados aos professores, que também possuem uma atuação intensa, tanto para moldar o currículo que será levado aos alunos, com os quais interagirá, dentro de determinada sociedade, quanto para retroalimentar todo o processo por meio de suas pesquisas e atividades de extensão.

Após todas essas interações, o que se tem é o currículo realizado, que se caracteriza pela produção de “efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc [...]. são considerados ‘rendimentos’ valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos” (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

O currículo realizado é a identidade do curso na sociedade, é a marca que o trabalho dos professores e alunos deixa nos envolvidos, a realização de um trabalho previamente definido, porém já experimentado com as percepções e individualidades de cada uma das partes envolvidas. Este momento pode ser considerado como o currículo real:

[...] é o currículo que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino [...]. É o currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos. Alguns autores chamam de currículo experienciado [...]. (LIBÂNEO, 2013, p. 142).

Ao final, o que se espera é que a IES tenha sido capaz de produzir conhecimento e torná-lo acessível para a sociedade, pois somente assim terá cumprido a sua função, segundo Botomé (1996). Para verificar se esse resultado efetivamente foi atingido, ou seja, se a IES (e não apenas a universidade) cumpriu a sua função, é imprescindível que sejam criados e aplicados indicadores para avaliar o resultado obtido. Chega-se, nesse ponto, ao currículo avaliado.

Essa fase é bastante discutida, pois a avaliação tanto pode ser adotada como forma de manter um *status quo* e a dominação, impedindo transformações, como pode

ter como objetivo desenvolver o currículo para que ele tenha uma capacidade de transformação. De qualquer forma, no final, o que se tem, é “uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo” (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Assim, momentos de incertezas vividos atualmente pela política educacional do País podem trazer grandes riscos para a avaliação das IES, pois ela pode ser utilizada como forma de exigir o desenvolvimento de indicadores que tenham certo compromisso ideológico com o retrocesso.

Nesse ponto é de extrema importância que se tenha claro qual o objetivo que se pretende alcançar com o currículo, do ponto de vista micro, e com a política pública que o fundamenta, do ponto de vista macro, pois, caso contrário, não é possível avaliar o seu real impacto tanto na instituição de ensino que o adotou, quanto nos seus egressos e na sociedade.

Defendemos que o objetivo da universidade é gerar conhecimento pluriversitário, portanto, o importante é que o currículo contemple a transmissão de conhecimentos que, apropriados pelos egressos, possam ser aplicados em seu contexto social, permitindo o desenvolvimento tanto do aluno quanto da comunidade na qual ele está inserido, com a redução das desigualdades sociais e a promoção de justiça social (BALL, 1994), devendo-se evitar a busca de resultados que, segundo Ball (2010), se reduziriam à busca por performatividade a fim de atender os interesses do mercado ou de outra corrente ideológica.

Assim, a título de exemplo, um curso de direito não pode ter como único objetivo capacitar os seus egressos para serem aprovados no Exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), da mesma forma que um curso de medicina não pode visar única e exclusivamente preparar os seus alunos para serem aprovados nos exames de residência a que terão que se submeter para complementar os seus estudos. O objetivo primordial deve ser transmitir para esses profissionais um conhecimento apto a ser utilizado em seu dia a dia, na sua comunidade, e tornar-se um bom profissional da área do direito ou um bom médico, além de um cidadão comprometido com a justiça social.

Da mesma forma que os objetivos de uma política pública precisam ser expressamente definidos para que se possa avaliar se os efeitos esperados foram

produzidos, os currículos também precisam ter definido o fim que pretendem alcançar a fim de que seja possível avaliar o seu efeito na vida dos egressos.

Apresentadas as seis fases que compõem o currículo, para o objeto desse trabalho, é necessário reconhecer que em todas as mencionadas fases deverão estar presentes atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Nesse sentido, defendemos que, quanto ao ensino, o currículo deve contemplar o conhecimento compilado ao longo dos anos e organizado de forma a ser transmitido para as futuras gerações, para que elas estejam aptas a desenvolverem determinadas atividades e as potencialidades esperadas. Neste sentido, Young (2014, p. 197) defende que o ideal é que o currículo contemple “o melhor conhecimento que temos em qualquer tempo”, o que, como se viu, dependerá, em certa medida, do sucesso das seis fases mencionadas por Sacristán (2000).

Assim, o papel do currículo é agrupar um conhecimento especializado a ser transmitido de uma geração para outra, não em uma via de mão única, mas sim num processo dialógico que permita a evolução tanto de alunos quanto de professores (YOUNG, 2014, p. 198), o que permite a renovação contínua desse conhecimento, que é reestruturado e recompilado continuamente, para posteriormente ser novamente “transmitido”, num processo que tende a gerar cada vez mais conhecimento, partindo do currículo prescrito até chegar no currículo realizado e avaliado. Nesse sentido, Santos (2017, p. 2) defende que “é o currículo que define o que deve ser ensinado, é o currículo que orienta o trabalho docente”.

Outra forma de gerar conhecimento, inegavelmente, é a realização de pesquisas, tanto que, conforme já mencionado, as universidades europeias, a partir do século XIX, passaram a ser o espaço, por excelência, para a realização de pesquisas científicas (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1781). Essa necessidade de desenvolver atividades de pesquisa, por também ser essencial ao papel a ser desenvolvido pelas instituições educacionais, deve estar contemplada nos currículos de todas as escolas. Nesse sentido, para Candau e Moreira, o currículo, mesmo das escolas destinadas à educação infantil e ao ensino fundamental, deve necessariamente contemplar a pesquisa:

Estamos defendendo, em resumo, que se torne o currículo, em cada escola, um espaço de pesquisa. A pesquisa, concebida em um sentido mais amplo, reiteramos, não está restrita à universidade. Como professores(as)/intelectuais que atuamos na escola, precisamos



enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores(as) dos saberes, valores e práticas que ensinamos e/ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 43).

Assim, além de trazer o conhecimento compilado até o momento, com o fim de “transmiti-lo” de geração em geração, o currículo também deve trazer mecanismos que, focados na pesquisa, permitam o desenvolvimento de novos saberes que, posteriormente, devem ser recompilados nos currículos e transmitidos para os novos alunos. Essa pesquisa ocorre, na maioria das vezes, quando o currículo é moldado pelos professores e, ainda, quando o currículo é colocado em ação, pois as atividades de ensino precisam ser desenvolvidas de forma indissociável com as de pesquisa.

As pesquisas, contudo, não podem ter como objetivo gerar conhecimento apenas para o “consumo interno” das universidades, pois é imprescindível que elas também se dediquem a buscar respostas para os problemas da sociedade, em determinado contexto e momento histórico, pois, caso contrário, o resultado das pesquisas acaba sendo um conhecimento descontextualizado.

Nesse sentido, defendemos que cabe à extensão ser o ponto de partida e o ponto de chegada, tanto do ensino quanto da pesquisa, razão pela qual o currículo deve ser elaborado a partir dos problemas reais enfrentados por determinada sociedade, buscar as melhores respostas e, ao final, ter como objetivo transmitir o conhecimento necessário para que seja possível a sua aplicação pelo egresso no contexto no qual ele está inserido.

Uma das soluções é a sustentada por Imperatore (2019) que defende que, ao contrário de se adotar o tripé acadêmico que envolve ensino, pesquisa e extensão, deve se adotar um quadripé, que começa com a extensão, passe por pesquisa e ensino e retorno para a extensão, permitindo que o conhecimento gerado e transmitido tenha como início e fim a extensão universitária, como meio de interlocução com a sociedade.

Nesse sentido, contudo, é imprescindível compreender como as políticas públicas são colocadas em prática, pois, a elaboração do currículo contendo créditos dedicados para a extensão universitária deverá atender à respectiva política pública. Para a presente tese, defendemos que a melhor forma de compreender as políticas públicas é utilizando a abordagem do ciclo de políticas criado por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), tema do próximo item.

## 4.2 A abordagem do ciclo de políticas públicas

O estudo das políticas públicas na área da educação tem ganho importância nos últimos anos no Brasil e tem se tornado, segundo Perez (2010), uma arena de acirrados conflitos, em especial em razão do grande volume de recursos públicos que são destinados, nos âmbitos federal, estaduais e municipais, para atender, em tese, todas as crianças e jovens do país.

Perez (2010) sustenta que, em razão dessa aplicação de recursos públicos, tem se buscado identificar como as políticas públicas são implementadas, como elas funcionam e se alcançaram os seus objetivos, ou seja, se são exitosas ou não. Para tanto, Perez (2010) divide as fases da política em quatro, quais sejam, agenda, formulação, implementação e avaliação, concentrando os seus estudos na fase da implementação. Para o autor, as pesquisas realizadas na implementação de políticas públicas podem trazer vários benefícios:

- 1) visam corrigir o curso das ações, fornecendo subsídios aos implementadores durante o curso da política, em razão de suas características de *policy oriented*; 2) buscam ampliar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos; 3) contribuem para ampliar a *accountability* dos programas; 4) ampliam a integração dos corpos administrativo, político e comunidade, fundamentais para a mudança do desempenho educacional (PEREZ, 2010, p. 1.183).

Essas contribuições, segundo Perez (2010), foram identificadas a partir de pesquisas que se beneficiaram dos dados obtidos em pesquisas realizadas nos EUA. No Brasil, tais pesquisas aportaram na década de 1990, em especial, de acordo com Perez (2010), em razão da consolidação da democracia, mas, também, em razão do ajuste econômico que exigiu maior eficiência na aplicação de recursos públicos, diante da redução de destinações para as áreas sociais, além de exigências impostas por financiadores internacionais.

Apesar de defender a importância das pesquisas realizadas na implementação das políticas públicas, Perez (2010) reconhece que, num primeiro momento, prevaleceu a ideia de que a simples determinação para que uma política pública fosse implementada já seria suficiente para o seu efetivo cumprimento, como se a decisão de uma autoridade criando uma política pública fosse automaticamente cumprida. Essa visão foi superada, posteriormente, segundo o autor, por outra, na qual passaram a ser reconhecidos os inúmeros obstáculos que uma política pública

precisa superar para que seja efetivamente implementada e alcance os objetivos que dela se espera (PEREZ, 2010).

A partir dos resultados empíricos de uma pesquisa realizada sobre a “Avaliação do processo de implementação do Projeto ‘Inovações no Ensino Básico’ e de algumas medidas da escola-padrão”, Perez (2010) desenvolveu três dimensões para a análise do processo de implementação de políticas públicas:

A primeira dimensão trata das relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado, e os formatos que os programas adquirem ao final do processo, de outro. A segunda é a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processam, sobre os atores que implementam (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais. A terceira refere-se às condições que propiciam ou entavam o processo de implementação (PEREZ, 2010, p. 1189).

A partir dessas dimensões, o autor propõe a criação de um modelo de pesquisa de processo que contemple as relações complexas em que existem variáveis dependentes, intervenientes e independentes:

Ao levar em conta essas dimensões, pode-se esboçar um modelo de pesquisa de processo de implementação que procura captar as relações complexas entre variáveis dependentes (graus e formas da implementação), variáveis intervenientes (comportamento dos agentes envolvidos na implementação) e variáveis independentes (estrutura de operação da rede, envolvendo as dimensões organizacionais, jurídicas, financeiras e de apoio logístico) (PEREZ, 2010, p. 1189).

As variáveis dependentes seriam aquelas que, por estarem vinculadas à política pública proposta, encontram-se dentro do raio de ação e de comando dos responsáveis pela implantação de uma política pública, os quais podem aumentar ou diminuir a intensidade na qual referida política é implementada, controlando, por exemplo, o seu alcance. Nesse sentido, é possível que a política pública seja implantada gradativamente, a partir de “projetos piloto” ou a partir de determinado cronograma, o qual é definido pelos responsáveis por sua implementação. Assim, nesta variável, caberia aos responsáveis pela implantação de uma política pública estabelecer o grau e a forma pela qual ela deverá ser implementada. A título de exemplo, um projeto que pressupõe a implantação de uma política pública educacional que fomente o ensino integral pode ser realizada de forma gradativa e de

formas diversas, a partir de um cronograma estabelecido pelas autoridades públicas responsáveis por tal política pública.

Ao lado das variáveis que dependem da vontade das autoridades responsáveis pela implantação de determinada política pública, Perez (2010) identificou algumas variáveis que, apesar de escaparem do comando de tais autoridades, influenciam a implantação de uma política pública por nela intervir. Nesse sentido, a atuação dos dirigentes, professores e alunos durante o desenvolvimento de uma política pública na área da educação exerce grande influência em sua implantação, nela interferindo, mas foge ao controle das autoridades responsáveis pela referida política pública. Nesse sentido, o grande desafio dos responsáveis pela implantação de uma nova política pública é conseguir a adesão daqueles que serão direta ou indiretamente afetados por ela, o que pode garantir o seu sucesso ou, por outro lado, provocar o seu fracasso. Mantendo o exemplo acima citado, da implantação da educação em período integral, é certo que ela, para ter sucesso, depende da adesão de dirigentes de escolas, professores e alunos.

Por fim, Perez (2010) defende que existem outras variáveis que são independentes e, a despeito de serem de extrema importância para o sucesso de uma política pública, não se encontram no raio de comando das autoridades responsáveis por sua implantação. Tais variáveis dizem respeito à estrutura de operação da rede e envolvem as dimensões organizacionais, jurídicas, financeiras e de apoio logístico. Isso ocorre porque uma política pública normalmente não pode ser aplicada de forma isolada e depende, para a sua implantação, do desenvolvimento de outros serviços e políticas públicas complementares, que viabilizem a sua implantação e, mais que isso, garantam o seu sucesso. Nesse sentido, a existência de uma estrutura adequada, não apenas física, mas também organizacional e jurídica, muitas vezes é imprescindível para que uma política pública seja implantada. A título de exemplo, não é possível implantar um ensino em período integral se não existem salas de aulas e professores suficientes para manter os alunos durante todo o dia na escola. Assim, como se vê, partindo das variáveis indicadas por Perez (2010), a implantação de uma política pública está sujeita a uma relação complexa de variáveis.

Nesse cenário de dimensões e variáveis, Perez (2010) reconhece que as pesquisas realizadas apontam para superação de um modelo simplificado baseado na análise da eficácia entre os objetivos traçados e os resultados alcançados, indicando a necessidade de adoção de modelos mais complexos e dinâmicos, que

levem em consideração aspectos de macropolítica, bem como interesses culturais, sociais, políticos e econômicos dos diversos autores envolvidos na implementação de uma política pública, o que gera diferentes graus de adesão e resistência em relação a ela. Perez (2010) sustenta que nesse contexto, uma conclusão é consensual: o problema da implementação é universal e, citando Charles Lindblom, reconhece que o processo de implantação de uma política pública usualmente é realizado por tentativas e erros.

Além da teoria adotada por Perez (2010) que divide as fases da implantação das políticas públicas em quatro (agenda, formulação, implementação e avaliação), concentrando os seus estudos na fase da implementação, existem diferentes teorias que defendem que a implantação das políticas públicas passam por outras fases, sendo que, dentre tais teorias, interessa para a presente tese a teoria da abordagem do ciclo de políticas, elaborada por Bowe, Ball e Gold (1992), segundo a qual as políticas públicas se submetem a um ciclo contínuo constituído por três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Estes contextos, conforme destaca Mainardes (2006, p. 50), “estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial, e não são etapas lineares”. Posteriormente, Ball (1994) expandiu esse ciclo de políticas nele incorporando dois novos contextos: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política, passando a sua abordagem do ciclo de políticas a contar com cinco contextos.

Antes de analisar cada um desses contextos, verifica-se que a referida teoria de abordagem do ciclo de políticas elaborado por Bowe, Ball e Gold (1992) não apresenta, ao contrário do que sustenta Perez (2010), uma fase da implementação da política pública. Isso porque, segundo tais autores, os responsáveis por políticas públicas não têm o poder de controlar como os seus textos serão compreendidos e aplicados.

O próprio Stephen Ball, em entrevista concedida em 11 de setembro de 2007 a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, que participavam da Reunião Anual da Associação Britânica de Pesquisa Educacional (*British Educational Research Association* – BERA), realizada no Instituto de Educação da Universidade de Londres, foi enfático em defender a impossibilidade de se falar em “implementação de políticas públicas”:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Assim, ao contrário de outros autores, que sustentam posição diferente (PEREZ, 2010), para Bowe, Ball e Gold (1992) as políticas públicas não são simplesmente implementadas, pois elas envolvem um processo de atuação, na qual ela é interpretada, aplicada na prática, reinterpretada e novamente aplicada na prática, num ciclo que se reproduz, ou seja, numa relação cíclica interminável.

No primeiro destes contextos, o contexto da influência, no qual as políticas públicas “nascem”, todos os atores envolvidos em determinada política pública atuam segundo os seus interesses. Atuam, nesse contexto, não apenas os agentes políticos envolvidos diretamente na política pública, mas também os partidos políticos, os profissionais vinculados às instituições de ensino, os alunos, os movimentos sociais e todos os demais agentes, indivíduos e instituições que direta ou indiretamente pretendam influenciar ou possam ser atingidos por determinada política pública. Bowe, Ball e Gold são enfáticos em defender que nesse contexto é que tem início as políticas públicas:

O primeiro contexto, o contexto de influência, é o local em que as políticas públicas são normalmente iniciadas. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação<sup>40</sup>. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 32, tradução nossa)

Os autores alertam que nesse contexto não são apenas as autoridades e instituições públicas que atuam, ou seja, não são apenas os responsáveis pela criação de uma política pública que nela desejam influenciar, pois, além da arena pública na qual as políticas públicas são debatidas e construídas, também existe uma arena privada, na qual as instituições e agentes do setor privado, normalmente atingidos por uma política pública, nela tentam influenciar para que ela atenda aos seus interesses.

---

<sup>40</sup> No original: The first context, the context of influence, is where public policy is normally initiated. It is here that policy discourses are constructed. It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated.

Na arena pública, os autores destacam a atuação dos conselhos<sup>41</sup>, comitês, órgãos e grupos representativos como locais de excelência para a influência na criação de uma política pública e, na área privada, indicam as forças que atuam no mercado como as que buscam mais influenciar as políticas públicas (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Os referidos autores mencionam, ainda, os meios de comunicação de massa como importantes instrumentos no contexto de influência de uma política pública, provavelmente porque, na época em que desenvolveram as suas teorias ainda não tinham alcançado o desenvolvimento atual as mídias sociais. Assim, se na década de 1990, quando Bowe, Ball e Gold (1992) desenvolveram a sua teoria sobre o ciclo de políticas os meios de comunicação de massa exerciam grande influência no convencimento da população sobre determinadas políticas públicas, na atualidade, entendemos que essa importância e influência dos meios de comunicação de massa devem ser compartilhadas como as mídias sociais, que ganharam destaque nas últimas décadas como mecanismos eficazes para se obter a adesão ou a rejeição da população a determinada política pública.

Assim, na atualidade, não pode ser desprezada, no mencionado contexto, a força das mídias sociais, como Facebook, Instagram e Twitter, por meio das quais grupos previamente organizados ou não, não raras vezes, conseguem impedir, alterar ou fazer com que sejam criadas ou descontinuadas políticas públicas que de qualquer forma desagradem aos seus interesses.

Essa atuação nas mídias sociais ainda apresentam um outro risco, que diz respeito ao uso de “fakenews” para legitimar ou deslegitimar uma política pública, ou seja, não apenas informações verídicas podem ser utilizadas para atuar no contexto de influência de uma política pública, pois tem crescido nos últimos anos a utilização de informações falsas, incompletas ou mesmo distorcidas e descontextualizadas para influenciar na atuação do poder público.

Nesse sentido, em 2016, o Dicionário Oxford definiu que a palavra do ano foi “pós-verdade”, definindo-a como “um adjetivo relacionado ou evidenciado por circunstâncias em que fatos objetivos têm menos poder de influência na formação da

---

<sup>41</sup> A importância dos Conselhos na definição de políticas públicas é imensa, em especial porque eles se apresentam como espaços democráticos para a participação da sociedade civil. Isso talvez justifique o desejo do atual Presidente da República em extinguir a maioria dos conselhos formados por governo e sociedade civil (MAZUI, 2019).

opinião pública do que apelos por emoções ou crenças pessoais” (GENESINI, 2018, p. 47).

Nessa nova realidade, além dos ambientes tradicionais de influência, as mídias sociais ganham importância e, ao lado de informações verdadeiras relacionadas a fatos objetivos, as emoções e crenças pessoais são exploradas no sentido de conseguir que as pessoas concordem ou discordem com determinada situação ou circunstâncias, fazendo com que elas passem a empunhar uma bandeira contra ou a favor de determinada coisa, que pode ser um candidato, uma política pública, uma decisão governamental<sup>42</sup>.

Assim, no contexto de influência, os interessados em determinada política pública tentam fazer valer os seus próprios interesses, atuando na construção dos princípios, conceitos e discursos que pretendem ser utilizados para legitimar as consequências buscadas pela referida política pública. O fim maior de cada um dos atores que atuam no contexto de influência é que os seus interesses sejam contemplados e adotados de forma hegemônica, deixando de lado os interesses conflitantes com os seus ou que digam respeito a outros autores, que acabam sendo preteridos na passagem do contexto de influência para o contexto de produção de texto. Nesse sentido:

É o território em que são hegemônicos os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam legitimar a intervenção. Nesse contexto, são estabelecidos os conceitos básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256)

Acreditamos que o contexto de influência acaba por se caracterizar como o principal dos contextos no ciclo de políticas públicas, não apenas porque ele representa o momento no qual supostamente nascem as políticas públicas mas, também, porque é nele que surgem as condicionantes que caracterizarão determinada política pública em razão dos atores que se sagrarem vencedores na luta pela hegemonia de seus interesses. Nesse sentido, inclusive, é a posição de Lopes e Macedo:

---

<sup>42</sup> Genesini (2018) menciona dois acontecimentos que teriam sido fortemente influenciados pela “pós-verdade”: a eleição do Presidente norte-americano Donald Trump e a aprovação do Brexit (de Britain e Exit) no Reino-Unido.



Sustentamos a ideia de que há certo privilégio do contexto de influência no ciclo contínuo de políticas, não apenas pelo fato que de ele assume o sentido de território originário do qual emanam as políticas públicas – que, em seguida, serão recontextualizadas para outros contextos –, mas também nas análises empreendidas por Ball (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256).

Como mencionam Lopes e Macedo (2011), o próprio Ball examina de forma mais detalhada o contexto da influência, a ele dedicando estudos tanto em conjunto com os demais contextos quanto de forma isolada, além de, em estudos mais recentes, defender que o contexto da influência deve contemplar, também, o contexto da ação estratégica, tema que veremos mais adiante (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Claro que os demais contextos do ciclo de políticas públicas também possuem grande importância, pois, afinal, até a sua conclusão, uma política pública pode sofrer profundas alterações e ser totalmente descaracterizada, mas sem o contexto de influência, que marca o nascimento de uma política pública, ela sequer é posta à prova.

A segunda fase da abordagem do ciclo de políticas públicas de Bowe, Ball e Gold (1992) é o contexto da produção do texto, que pode ser considerado o momento no qual as forças vencedoras no contexto da influência, incorporaram nos textos oficiais ou não, os conceitos que conseguiram fazer com que fossem considerados hegemônicos, a fim de que a política pública possa avançar para as fases seguintes.

Contudo, como alertam Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto da influência tem uma relação simbiótica com o contexto da produção de texto, ou seja, há uma profunda interação entre ambos, pois, apesar de no contexto de influência prevalecer a defesa de princípios e conceitos baseados em ideologias dogmáticas, o texto a ser elaborado se destina ao público externo e, em razão disso, deve ser compreensível pelo senso comum. Assim, os conceitos que restaram vencedores no contexto da influência precisam ser expostos de forma bastante clara no texto elaborado a fim de que toda a sociedade possa entender a política pública que ele prevê:

Esse contexto de influência tem uma relação simbiótica, mas não menos difícil, com o segundo contexto, o contexto da produção de textos de políticas. Porque, embora a influência esteja frequentemente relacionada à articulação de interesses estreitos e ideologias dogmáticas, os textos de políticas são normalmente articulados na linguagem do bem público geral. Seu apelo baseia-se em reivindicações ao senso comum e à política popular (e populista). Os

textos de políticas, portanto, representam políticas.<sup>43</sup>(BOWE; BALL; GOLD,1992, p. 32-33, tradução nossa)

Como se vê, o texto elaborado traz os conceitos e princípios que se consagraram como hegemônicos no contexto da influência, mas precisam ter o seu sentido “traduzido” para o grande público, a fim de conseguir fazer com que a população promova a sua adesão à política pública que é representada no texto. Entendemos que esta é uma importante premissa para compreender a abordagem do ciclo de políticas públicas de Bowe, Ball e Gold (1992): os textos representam políticas públicas, mas não podem ser considerados como políticas públicas, uma vez que estas compreendem diversos contextos nos quais os textos são frequentemente reinterpretados e novamente aplicados, como veremos ao analisar o contexto da prática.

Destacamos, também, que não apenas os textos oficiais são importantes, mas, também, os textos extraoficiais e todas as manifestações que digam respeito a determinada política pública, como uma campanha institucional em defesa de sua implantação. A título de exemplo, após a elaboração do texto da Proposta de Emenda à Constituição que promoveu a Reforma da Previdência, o Governo Federal lançou uma intensa campanha intitulada “Nova Previdência”, como o slogan “É para todos. É melhor para o Brasil” (BRASIL, 2019), composta de vídeos, gráficos, estatísticas e outras manifestações, com o nítido objetivo de convencer a opinião pública de que a aprovação da Reforma da Previdência Social é o melhor para o país, apesar de prejudicar praticamente toda a população. Muitas pessoas provavelmente sequer leram o texto oficial da PEC e confiaram nas informações que lhe foram passadas pelos vídeos oficiais, por exemplo.

Como sustentam Bowe, Ball e Gold (1992), muitos daqueles para os quais são direcionadas as políticas públicas sequer terão conhecimento dos textos oficiais e acabarão por acreditar em fontes secundárias a eles relacionados, como comentários, vídeos, textos extraoficiais, etc. Nesse campo, ganha importância a pós-verdade, como já mencionada anteriormente, pois os fatos objetivos acabam ficando em segundo plano ao se confrontarem com paixões e crenças pessoais.

---

<sup>43</sup> No original: This context of influence has a symbiotic but none the less uneasy relation to the second context, the context of policy text production . Because while influence is often related to the articulation of narrow interests and dogmatic ideologies, policy texts are normally articulated in the language of general public good. Their appeal is based upon claims to popular (and populist) commonsense and political reason. Policy texts therefore represent policy.

Lopes e Macedo (2011) sustentam que, como os textos são elaborados dentro de um contexto no qual prevalecem as lutas, as negociações e acordos entre posições muitas vezes contraditórias, o resultado é uma *bricolagem*, ou seja, uma montagem que torna o texto difuso e contraditório. Essa característica já havia sido destacada por Bowe, Ball e Gold (1992), para os quais os textos que representam políticas públicas não são necessariamente claros e coerentes, uma vez que tendem a contemplar diferentes interesses, além de terem que ser “traduzidos” para o público em geral. Além disso, as políticas públicas normalmente não estão representadas por apenas um texto, pois dependem da elaboração de textos complementares aos textos legislativos que a preveem. Assim, nessa sequência de textos de diferentes níveis organizacionais é comum que os conceitos e princípios inicialmente estabelecidos sejam reinterpretados em textos complementares, uma vez que lutas realizadas no contexto da influência podem ser reiniciadas, razão pela qual ganha importância a intertextualidade, pois “o que está em jogo são as tentativas de controlar o significado da política por meio de sua representação”<sup>44</sup> (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 33, tradução nossa).

Nesse sentido parece-nos que é importante destacar que o fato de determinado grupo ter saído vencedor nas lutas e negociações travadas no contexto da influência não significa que o grupo momentaneamente preterido se submeterá passivamente ao texto oficial hegemônico elaborado, uma vez que ele pode ser sucessivamente reinterpretado e gerar novos textos, a partir das vozes que se legitimarem no contexto da elaboração do texto. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) sustentam que:

Como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores. Assim, abrem-se espaços de ação, na medida em que o lugar em que as políticas são codificadas é também ele instável e ambíguo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258).

Assim, o contexto da elaboração do texto mantém íntima relação com o contexto da influência, pois os textos são constantemente reescritos e complementados a fim de representar determinada política pública. A título de exemplo, se verificarmos a já mencionada Reforma da Previdência Social, veremos que o texto inicialmente elaborado pelo Poder Executivo foi submetido a novas arenas

---

<sup>44</sup> No original: “What is at stake are attempts to control the meaning of policy through its representation”.

de luta de interesses, tanto na Câmara dos Deputados (e suas comissões), quanto no Senado Federal (e suas comissões, também), até resultar no texto final, o qual ainda dependerá de regulamentações e admitirá novas reinterpretações nos seus conceitos e princípios momentaneamente consagrados no texto promulgado.

Essa circunstância dificulta o controle do texto e dos seus sentidos e, por consequência, o controle da política pública, uma vez que os responsáveis pela elaboração dos textos continuam a competir nos textos e manifestações complementares, como em relatórios, buscando o controle dos sentidos do texto e da representação da política. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) defendem que:

[...] a impossibilidade de controle dos sentidos reside nas próprias características do texto, cuja função de controle é dependente de uma interação com o leitor que só pode ser conseguida em detrimento do próprio controle. Um texto não lido é incapaz de controlar e um texto só é lido por um leitor que interage, interfere no próprio texto e compartilha sentidos com ele. Para controlar, portanto, o texto precisa abrir mão da pretensão de controle absoluto. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258)

Assim, o contexto da elaboração do texto não é um contexto linear e segmentado, ou seja, não tem um momento definido e definitivo para começar e terminar, pois é contínuo e cíclico, pois sofre influência das consequências reais de sua aplicação na prática, o que ocorre no contexto da prática, no qual a política pública, representada no texto, não é simplesmente implementada, como quer fazer crer alguns autores (PEREZ, 2010), mas interpretada e recriada (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Isso ocorre porque grande parte dos destinatários das políticas públicas, dos quais alguns deles terão contato com a política pública apenas no contexto da prática, não as recebem como leitores ingênuos e desinteressados, mas sim como novos atores e autores, com interesses próprios, que os levaram a aderir ou não a partes dos textos, bem como a reinterpretá-las a partir de suas próprias visões e valores. Nesse sentido, Bowe, Ball e Gold (1992) defendem que:

Os profissionais não confrontam textos de políticas como leitores ingênuos, eles vêm com histórias, com experiência, com valores e propósitos próprios, eles têm interesses no significado de políticas. As políticas serão interpretadas de maneira diferente como histórias, experiências, valores, propósitos e interesses que compõem qualquer arena. O ponto simples é que os redatores de políticas não podem controlar o significado de seus textos. Partes dos textos serão

rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal compreendidas, as respostas podem ser frívolas, etc. Além disso, mais uma vez, a interpretação é uma questão de luta. Diferentes interpretações estarão em disputa, pois se relacionam com interesses diferentes (Ball 1987), uma ou outra interpretação predominará, embora leituras desviantes ou minoritárias possam ser importantes<sup>45</sup> (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 35, tradução nossa)

Nesse sentido, os destinatários de políticas públicas, ao receberem o texto resultante do contexto de elaboração do texto, passarão a interagir com ele e a interpretá-lo, utilizando-se do apoio de textos complementares e de esclarecimentos posteriores elaborados por outros atores. Ao final, partes dos textos serão deliberadamente ignoradas, outras serão reinterpretadas e adaptadas à realidade local do leitor, além de ser possível que o texto seja recriado a fim de ser aplicado em diferentes contextos sociais, a partir dos valores, da história e dos interesses dos responsáveis por aplicar os textos que representam as políticas públicas.

Em razão desse processo contínuo e vívido que é a aplicação de um texto que contempla uma política pública é que Ball (1994) defende que não é possível se dizer que uma política pública é simplesmente implementada. É complexa a junção do arcabouço teórico textual que descreve a política pública com a ação em prática, que inclui o fazer acontecer da própria política pública de fato, é um processo “quase como uma peça teatral” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

O terceiro contexto da abordagem do ciclo de políticas públicas de Bowe, Ball e Gold (1992) é o contexto da prática. Nele, a colocação em prática de um texto que representa uma política pública pressupõe uma nova tradução, agora da palavra escrita para a ação. Assim, se no contexto da elaboração do texto é necessário traduzir para uma linguagem mais simples os conceitos e princípios que se consagraram vencedores no contexto da influência, no contexto da prática é necessária uma nova tradução, mas do texto contemplado para ações concretas que tenham como objetivo dar vida à política pública.

---

<sup>45</sup> No original: “Practitioners do not confront policy texts as naive readers, they come with histories, with experience, with values and purposes of their own, they have vested interests in the meaning of policy. Policies will be interpreted differently as the histories, experiences, values, purposes and interests which make up any arena differ. The simple point is that policy writers cannot control the meanings of their texts. Parts of texts will be rejected, selected out, ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous, etc. Furthermore, yet again, interpretation is a matter of struggle. Different interpretations will be in contest, as they relate to different interests (Ball 1987), one or other interpretation will predominate, although deviant or minority readings may be important.”

Nesse sentido, a atuação dos destinatários de políticas públicas não é a de mero espectador, ou seja, de um agente passivo que simplesmente reproduz o que lhe é determinado. Os destinatários de uma política pública, sejam eles professores ou os demais profissionais que nela estejam envolvidos, são agentes ativos cuja atuação influencia de forma intensa a colocação em prática de uma política pública, pois os seus valores, pensamento e mesmo postura em relação ao texto que representa uma política pública permitem que eles a reinterpretem, colocando-a em prática a partir de seus próprios interesses. Neste sentido, Mainardes (2006):

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Cada destinatário de um texto que representa uma política pública fará a sua própria leitura e, em seguida, tentará se fazer ouvir no momento da colocação em prática de referida política pública. Da mesma forma que, no contexto da influência, apenas algumas vozes são ouvidas, as quais conseguem que os seus conceitos e princípios sejam incorporados ao texto que representa a política pública, também no momento da colocação em prática desse texto apenas algumas vozes são ouvidas, as quais se legitimam como sendo os intérpretes dos textos e das políticas públicas que eles representam.

As vozes que formulam críticas em relação a determinada política pública devem ser destacadas no momento em que ela entra no contexto da prática. Essas críticas e contestações, segundo Bowe, Ball e Gold (1992) são importantes para que uma política pública possa se desenvolver e ser testada. Do conjunto total de manifestações a favor e contra determinada política pública, em especial em relação ao texto que a representa, acabam sendo estabelecidos os critérios que permitem que ela seja avaliada. Nesse sentido:

De maneira semelhante, a avaliação da política na prática ou das respostas dos profissionais será o resultado de interpretações contestadas. A avaliação é uma maneira de entender como se dá prática tendo em vista fins específicos. A definição desses propósitos

e o controle ou o mecanismo de avaliação são importantes<sup>46</sup>. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 35, tradução nossa)

Assim, após uma política pública ingressar no contexto da prática e ser interpretada, reinterpretada e recriada, serão estabelecidos os critérios para que ela seja avaliada em razão de seus efeitos ou resultados. Nesse sentido, Bowe, Ball e Gold (1992) defendiam que seria desejável falar em “efeitos” de uma política pública e não de “resultados”, diante da complexidade que a sua colocação em prática envolve.

Nesse ponto, após elaborar com Bowe e Gold, em 1992, o ciclo de políticas públicas com três contextos, ou seja, os contextos da influência, da elaboração do texto e da prática, os quais já foram aqui analisados, Ball, no livro “Education reform: a critical and post-structural”, de 1994, ampliou esse ciclo, incluindo mais dois contextos: o quarto contexto, o dos resultados (efeitos) e o quinto contexto, o da estratégia política.

No contexto dos resultados ou efeitos, mais uma vez Ball (1994) manifesta preferência pela utilização do termo efeitos e defende que as políticas públicas devem ser analisadas a partir de seus impactos e interações com as desigualdades e injustiças que existiam no momento em que elas foram colocadas em prática, dando destaque, na referida obra, à influência que os interesses do mercado têm demonstrado em face das políticas públicas na área da educação, inclusive no que diz respeito aos currículos das escolas<sup>47</sup>.

Ball (1994) divide os efeitos, inicialmente, em efeitos gerais e efeitos específicos, sendo que os efeitos gerais seriam o conjunto dos efeitos específicos produzidos por determinada política pública. Dando o exemplo do Reino Unido, Ball (1994) sustenta que, no aspecto geral, os efeitos cumulativos das políticas públicas na área da educação alteraram profundamente o trabalho dos professores, em vários aspectos específicos, como a elaboração dos currículos, a avaliação dos resultados, o desempenho organizacional das instituições, a remuneração e as condições de trabalho.

---

<sup>46</sup> No original: In a similar way the evaluation of policy in practice or of practitioner responses will be the outcome of contested interpretations. Evaluation is a way of making sense of practice for particular purposes. The definition of those purposes and the control or the machinery of evaluation are what is important.

<sup>47</sup> Ball dedica o capítulo 7 da referida obra para analisar: “Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como estratégia de classe no Reino Unido e nos EUA”, p. 102 e ss.

Além disso, Ball também divide os efeitos classificando-os como de primeira ordem e de segunda ordem:

Mas há outra distinção importante a ser feita em relação aos efeitos, uma distinção entre o que pode ser chamado de efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são mudanças na prática ou na estrutura (que são evidentes em locais específicos em todo o sistema) e os efeitos de segunda ordem são o impacto dessas mudanças sobre padrões de acesso social, oportunidade e justiça social<sup>48</sup>. (BALL, 1994, p. 25-26, tradução nossa)

Os efeitos de primeira ordem, portanto, são aqueles que atingem diretamente a estrutura por meio da qual as políticas públicas são prestadas, bem como a atuação prática dos profissionais nela envolvidos. São aqueles efeitos imediatos das políticas públicas, os quais se apresentam evidentes para todos. Já efeitos de segunda ordem, efeitos mediatos das políticas públicas, são os efeitos que alteram os padrões de acesso às políticas públicas, ampliando as oportunidades e gerando justiça social.

A partir dessas lições de Ball (1994), entendemos que mais importante do que as mudanças estruturais provocadas pelas políticas públicas são os efeitos que elas produzem na redução das desigualdades sociais que comumente interferem de forma decisiva no acesso à educação e na oferta de oportunidades para os menos favorecidos.

Por fim, o quinto contexto do ciclo de políticas públicas apresentado por Ball (1994) diz respeito ao contexto da estratégia política, que congrega um conjunto de atividades políticas e sociais que permitem enfrentar com maior eficácia as desigualdades provocadas por políticas públicas. Nesse sentido, citando Foucault, Ball (1994) defende que o grande desafio de nosso tempo é desmascarar instituições que se apresentam como neutras e independentes, mas, na verdade, atuam de forma obscura em defesa de interesses não revelados, para que se possa criticar o seu modo de atuação.

Assim, quando as políticas públicas já foram supostamente concluídas e, em tese, bastaria adotar medidas para colocá-las em prática, novos grupos passam a atuar no sentido de tentar controlar os seus resultados de forma que os seus

---

<sup>48</sup> No original: But there is a further importante distinction to be made in regard to effects, a distinction between what might be called first order and second order effects. First order effects are changes in practice or structure (which are evidente in particular sites and across the system as a whole), and second order effects are the impact of these changes on patterns of social access, opportunity and social justice.



interesses sejam contemplados ou, pelo menos, não afetados. Esses grupos, contudo, nem sempre deixam claros os seus objetivos e, não raras vezes, se utilizam de argumentos falaciosos para justificar posicionamentos que, na verdade, baseiam-se em desejos inconfessáveis.

Como a abordagem de Bowe, Ball e Gold (1992) é cíclica, essa quinta fase se interliga com uma nova primeira fase, ou seja, o contexto da influência e assim sucessivamente, repetindo-se o ciclo de políticas conforme defendem os mencionados autores.

Apesar de apresentar um ciclo de políticas públicas com cinco contextos, quais sejam os contextos da influência, da elaboração do texto, da prática, dos efeitos (resultados) e da estratégia política, posteriormente, ao ser questionado por Mainardes e Marcondes (2009) sobre o fato de muitos pesquisadores utilizarem-se apenas dos três primeiros contextos, tidos como principais, Ball reconheceu que o contexto dos efeitos (resultados) deve ser incluído no contexto da prática e, o contexto da estratégia política, deve ser incluído no contexto da influência:

Eu já repensei isso. Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

A justificativa para essa volta para a abordagem do ciclo de políticas públicas com três contextos é que os efeitos produzidos pelas políticas públicas acabam se localizando dentro do contexto da prática, retroalimentando as medidas adotadas, por meio das reinterpretações realizadas pelas pessoas a partir de suas leituras dos textos que representam as políticas públicas. Já o contexto da estratégia política ou de ação política representaria o retorno ao contexto da influência, a partir do círculo que

retroalimenta políticas públicas e faz com que elas sejam mudadas ou o pensamento sobre elas é mudado.

Claro que, da mesma forma que Bowe, Ball e Gold (1992) reconheceram que as críticas e contestações às políticas públicas não podem ser desprezadas, a própria abordagem de ciclo de políticas públicas elaborada pelos referidos autores também não escapou de severas críticas. Nesse sentido, Mainardes (2006) enumera algumas das críticas à referida abordagem, indicando que elas dizem respeito ao fato de o ciclo de políticas precisar de uma teoria de Estado mais sofisticada (LINGARD, 1993); que, por não ter um teoria de Estado clara, a abordagem, a partir de uma perspectiva marxista, não deixa claro as relações das políticas educacionais com os interesses econômicos (HATCHER; TROYNA, 1994); e que a abordagem prescinde de uma perspectiva feminista (HENRY, 1993; HATCHER; TROYNA, 1994; LINGARD, 1996).

Diante dessas críticas, Vidovich (2002), citado por Mainardes (2006, p. 57-58), propôs algumas mudanças na abordagem do ciclo de políticas, inicialmente para incluir no contexto da influência não apenas aspectos locais, ou seja, de um determinado país, mas, também, aspectos globais, reconhecendo a inter-relação existente entre os níveis macro, intermediário e micro. Além disso, para o mencionado autor, o papel do Estado precisa ser evidenciado de forma mais evidente nas políticas públicas.

Apesar das críticas e das sugestões para a sua alteração, consideramos que a abordagem de ciclo de políticas é extremamente útil para se analisar uma política pública, em especial porque, conforme destaca Mainardes (2006), ela se apresenta de forma bastante flexível, trazendo instrumentos para a análise da trajetória seguida por políticas públicas e programas educacionais.

No caso específico da presente tese, interessa analisar como a abordagem do ciclo de políticas pode ser utilizada para analisar as políticas públicas direcionadas, de forma geral, para os currículos e, de forma especial, para a extensão universitária e sua curricularização.

No primeiro aspecto, ou seja, quanto à aplicação da abordagem do ciclo de políticas na análise das políticas relacionadas ao currículo, Lopes e Macedo (2011) defendem que a maior contribuição de Ball e de seus colaboradores para as políticas do currículo é a compreensão de que “inconsistências e incoerências nesses textos sejam compreendidas como produto das hibridizações que este jogo político propicia e necessita” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259).

A partir dessa premissa, Lopes e Macedo (2011) sustentam, baseados em Ball (1994), que todos os textos devem ser lidos em polifonia com outros textos. Assim, ao lado dos textos principais que tratam de políticas públicas e, para as autoras, de currículos, devem ser analisados os textos complementares, elaborados pelos diversos autores envolvidos com a política pública que se pretende analisar e com a elaboração de currículos, a fim de extrair o exato sentido de tais textos em conjunto.

Lopes e Macedo (2011), aplicando a abordagem do ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores, reconhecem que as passagens do contexto da influência para o contexto da produção de texto e, posteriormente, para o contexto da prática, estão marcados pela noção de representação da política e pela releitura dos textos que são experienciados na prática. Isso ocorre porque os responsáveis por analisar as políticas públicas e concretizá-los em currículos não são, como já mencionado, destinatários neutros. Neste sentido:

Os praticantes dos currículos trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras. Assim, se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas são determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259)

Assim, para as autoras, os praticantes dos currículos acabam influenciando definitivamente na aplicação de determinada política pública, pois podem reinterpretá-la e, ainda, reaplicá-la a partir de novas concepções, criando, em alguns casos, releituras de políticas públicas e até mesmo novas políticas públicas. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) discordam de Bowe, Ball e Gold (1992) quando afirmam que todas as políticas públicas nascem no contexto da influência, pois defendem que, ao contrário do que sustentam Ball e seus seguidores, as políticas públicas não nascem e são aplicadas a partir de uma visão estruturada, linear, pois sempre possuem uma estrutura desestruturada, inexistindo centro emanador e fluxo definido de seus sentidos. Concordando com as autoras, entendemos que é possível imaginar que uma nova política pública possa nascer no contexto da prática, exatamente no momento em que se realiza a “tradução” do texto que representa determinada política pública para a ação concretizadora dos seus sentidos ou, melhor dizendo, do sentido que dela extraiu o seu leitor e responsável pela sua colocação na prática, a partir de sua realidade local.

No mesmo sentido, Lopes e Macedo (2011), citando Bowe, Ball e Gold (1992), mencionam trabalhos que analisaram os diferentes efeitos produzidos por políticas públicas em diferentes escolas, a partir das características da comunidade na qual estão inseridas e, também, das diferentes experiências, habilidades e capacidades que eles possuem. Assim, uma mesma política pública pode produzir diferentes efeitos, de acordo com o local no qual ela é aplicada. Nesse sentido:

As especificidades das comunidades disciplinares se cruzam também às especificidades institucionais, pois nas diferentes escolas há diferentes experiências e habilidades (denominadas capacidades) em responder às mudanças, contingências capazes de favorecer ou inibir mudanças, compromissos e histórias, correlacionadas a múltiplos paradigmas pedagógicos ou disciplinares, produzindo a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas. Por conseguinte, textos e discursos das políticas são recontextualizados, dando origem a novos sentidos, não necessariamente previstos inicialmente. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 266).

Aqui se encontra outra crítica de Lopes e Macedo (2011) à aplicação da abordagem do ciclo de políticas ao currículo, uma vez que ela daria prioridade na análise de aspectos macros, como as discussões sobre mercado, ideologia e classe, considerando como inevitáveis as ações globais. Para as autoras, contudo, ao lado dessa preocupação com os aspectos macros, que, evidentemente, influenciam nas políticas do currículo, também precisa ser reconhecida a importância de aspectos micros, como a realidade na qual a política será aplicada.

Nesse cenário, a proposta de Lopes e Macedo (2011, p. 272) é ir “para além da abordagem do ciclo de políticas”, adotando o hidridismo, que permite articular aspectos macros e micros no momento de se analisar uma política pública relacionada ao currículo, no sentido de, sem se desprender dos aspectos globais, como mercado, ideologia, etc, que influenciaram a formulação de uma política pública, também ficar atento para os aspectos locais, como a realidade na qual está inserida a escola e os professores que precisam elaborar um currículo a partir de suas políticas públicas.

As autoras pretendem, com isso, substituir o binarismo existente quando se fala de políticas do currículo, não a substituindo por um terceiro termo, mas sim por uma mescla entre os termos que, supostamente, seriam opostos. Nesse sentido:

Tentamos, com isso, romper com os binarismos usuais da análise das políticas do currículo: proposta e prática, prescrição e implementação, dominação e resistência. Mas os pares binários não são substituídos

por um terceiro termo que expressa a síntese ou soluciona a crise estabelecida pelos termos antecedentes. A política incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as dimensões curriculares nas instituições escolares. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 273).

Nesse cenário, não se pode mais falar, também, apenas em aspectos globais ou locais, variáveis macro ou micro, porque a conjunção “ou” precisa ser substituída pela conjunção “e”. As políticas públicas do currículo, portanto, precisam ser inclusivas e não exclusivas ou alternativas.

#### **4.3 A teoria do currículo, a abordagem do ciclo de políticas públicas e a curricularização da extensão universitária**

Para analisar as políticas públicas relacionadas à curricularização da extensão universitária, entendemos necessária uma combinação entre as lições de Sacristán (2000), de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994). Nesse sentido temos, de um lado, Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) que defendem uma abordagem do ciclo de políticas públicas com cinco contextos: 1) o contexto da influência, 2) o contexto da elaboração do texto, 3) o contexto da prática, 4) o contexto dos efeitos (resultados) e 5) o contexto da estratégia política. Por outro lado, temos Sacristán (2000) que defende que o currículo não é um documento único, mas a união de seis documentos, quais sejam: 1) currículo prescrito, 2) currículo apresentado aos professores, 3) currículo moldado pelos professores, 4) currículo em ação, 5) currículo realizado e 6) currículo avaliado.

Passemos para a análise, portanto, das políticas públicas que tratam (ou tratavam) da curricularização da extensão universitária.

Inicialmente, entendemos que, como a abordagem de políticas públicas elaborada por Bowe, Ball e Gold (1992) é estadocêntrica, somente podemos falar de uma política pública destinada a promover a curricularização da extensão com o PNE 2001-2010, apesar de reconhecermos que, mesmo antes de sua aprovação, a curricularização da extensão já se colocava como uma das pautas dos Fóruns Nacionais de Extensão, em especial o FORPROEX que, inclusive, previu a curricularização em sua proposta de Política Nacional de Extensão Universitária,

elaborada em 1999 e atualizada em 2012, já sob a vigência do PNE 2001-2010, conforme se debateu no Capítulo 2.

Assim, quando foi publicado o PNE 2001-2010, teria sido superada, pela primeira vez, o contexto da influência e se ingressaria no contexto da elaboração do texto, pois na fase imediatamente anterior à Lei nº 10.172/2001, que aprovou o referido Plano, atuaram de forma intensa os autores que pretendiam que os seus desejos fossem contemplados no texto a ser elaborado e que passaria a representar uma política pública que se propunha a curricularizar a extensão universitária.

Concluída a elaboração do texto, por sua vez, ingressamos no contexto da prática, no qual o texto produzido deveria ser “traduzido” em ações. Contudo, como bem demonstraram Bowe, Ball e Gold (1992), os destinatários das políticas públicas não são leitores isentos e indiferentes à política pública representada no texto que lhes é apresentado.

Essa leitura é “contaminada” pelas histórias, interesses, desejos, valores e expectativas dos leitores, que passam a interpretar, reescrever, reinterpretar e recriar a política pública, levando-se em consideração não apenas aspectos macros e o papel do Estado, como defende Ball (1994), mas, também, a partir de aspectos micros, relacionados ao contexto social no qual está inserido, num hibridismo, conforme defendido por Lopes e Macedo (2011).

No caso, defendemos que esse novo contexto de prática em relação ao PNE 2001-2010 transformou-se em contexto de influência na elaboração do PNE 2014-2024, uma vez que os leitores e destinatários da política pública representada no primeiro Plano que tratou da curricularização da extensão reinterpretaram com tamanha intensidade que acabaram por gerar a necessidade de criação de uma nova política pública, a qual foi representada no PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014.

As diferenças entre os dois Planos são nítidas, pois, enquanto o PNE 2001-2010 se resumia a prever que a extensão universitária deveria ocupar 10% dos créditos curriculares, o PNE 2014-2024, apesar de adotar a mesma meta, atribuiu à curricularização da extensão universitária o objetivo de elevar tanto a taxa bruta quanto a taxa líquida de matrículas. Além disso, o PNE 2001-2010 previa que o mencionado percentual fosse destinado a atividades extensionistas, enquanto que o PNE 2014-2024 restringiu a curricularização da extensão universitária a programas e projetos. Outra diferença existente entra as duas políticas é que o PNE 2014-2024

expressamente restringiu os programas e projetos para as áreas de grande pertinência social, condicionante que não existia no PNE anterior.

Com a elaboração do PNE 2014-2024, portanto, ingressamos em um novo contexto de elaboração de texto, superando um novo contexto de influência, que antecedeu a sua elaboração e, publicada a lei que o aprovou, ingressamos novamente em um contexto de prática, no qual os destinatários da nova política pública da curricularização da extensão voltaram a interpretá-la, reinterpretá-la e reescrevê-la.

Dessa forma, apesar de, eventualmente, algumas instituições terem adotado mecanismos para promover a curricularização da extensão<sup>49</sup> na vigência do PNE 2001-2010, outro documento foi elaborado, posteriormente, para tratar do tema, voltando-se para novos contextos de influência e, depois, para novos contextos de produção de texto e de prática, segundo a abordagem do ciclo de políticas de Ball.

Esse novo contexto de prática tornou-se, novamente, contexto de influência para a elaboração de uma nova política pública que, no caso, foi a aprovação das DCEU, o primeiro instrumento normativo a impor coercitivamente a curricularização da extensão universitária, uma vez que os instrumentos anteriores se caracterizavam por serem “planos”, ou seja, a mera manifestação de um desejo, de uma meta, de um objetivo a ser alcançado, sem maiores consequências, apesar de serem documentos oficiais emitidos pelo Estado.

As DCEU mantiveram a carga horária mínima estabelecida na estratégia 12.7 do PNE 2014-2024, porém em nenhum momento citou o *caput* da Meta 12, que se refere às taxas de matrícula, bruta e líquida.

Outro ponto que as DCEU não mencionaram foi a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, como previsto na Constituição Federal e sim “articulação entre ensino/pesquisa/extensão, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico” (art. 5º, inciso IV). Essa opção é justificável pelo fato de as DCEU se dirigirem para todas as IES e não apenas para as universidades, para as quais a Constituição é expressa em impor a indissociabilidade.

---

<sup>49</sup> A pesquisa realizada no presente trabalho entre as universidades filiadas aos Fóruns Nacionais de Extensão encontrou apenas uma universidade que em seu PDI demonstrou o efetivo início do processo da curricularização da extensão antes mesmo de sua obrigatoriedade, iniciativa que será analisada no Capítulo 5.

O art. 8º das DCEU também ampliou o rol das atividades que podem ser consideradas extensionistas e curricularizáveis, pois, além dos programas e projetos sugeridos no PNE 2014-2024, também previram a possibilidade de inclusão na matriz curricular de cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços. Com isso, o rol de atividades de extensão passíveis de serem curricularizadas foi ampliado consideravelmente. Além disto, a necessidade de “grande pertinência social” exigida pelo PNE 2014-2024 para os temas tratados pelas ações de extensão universitária também foi suprida pelas DCEU, ampliando a possibilidade de realização de atividades para todas as áreas. Ainda, as DCEU previram a possibilidade da curricularização da extensão universitária ocorrer nos cursos de pós-graduação, ao contrário dos documentos anteriores, que se referiam apenas aos cursos de graduação.

Assim, utilizando a abordagem do ciclo de políticas públicas de Bowe, Ball e Gold (1992) conseguimos identificar que não existe apenas uma política pública para a curricularização da extensão universitária, mas sim pelo menos três diferentes políticas públicas, pois cada um dos Planos Nacionais, ou seja, o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024 estabeleceram diferentes políticas com o fim de curricularizar a extensão, alterando, inclusive, os efeitos esperados. Além disso, as DCEU, apesar de mencionarem o PNE 2014-2024 e expressamente indicarem que o seu objetivo é permitir a sua concretização, ignoraram vários aspectos do referido PNE e inovaram a alterar inclusive o conceito de extensão.

Assim, pela abordagem das políticas públicas, vemos que a edição de cada um dos Planos e, depois, das DCEU, estariam no contexto da elaboração do texto e teriam sido precedidos de períodos nos quais teriam ocorrido as lutas e negociações características do contexto da influência. Após a elaboração de cada um desses documentos teria se iniciado os contextos da prática, nos quais a política pública representada nos textos teria sido traduzida em medidas concretas. Nesse ponto, concordamos plenamente com Ball (1994) no sentido de que não é possível falar que as políticas públicas são implementadas, pois realmente isso representaria uma construção linear que não ocorre.

Com a publicação das DCEU que tornaram obrigatória a curricularização da extensão universitária, o contexto da elaboração do texto teria alcançado um novo patamar, impondo às instituições de ensino uma maior atuação na colocação em



prática de medidas efetivas visando a curricularização da extensão, inclusive com indicativos que a exigirá inclusive na pós-graduação.

Contudo, entendemos que as DCEU, que inauguram um novo contexto de prática, passando por um contexto de elaboração do texto após um intenso contexto de influência, também não encontrarão leitores imparciais, inertes e que estão dispostos a simplesmente “cumprir” a nova política pública, sem novamente interpretá-la, reinterpretá-la, etc.

E essa reinterpretação pode ocorrer no momento da elaboração dos currículos, pois, ao trazer novos parâmetros mínimos para a curricularização da extensão universitária, as DCEU impõem uma regra legal a ser obedecida e podem ser consideradas a primeira fase do currículo, segundo Sacristán (2000), ou seja, a do currículo prescrito, o qual deverá ser colocado em ação até o final do ano de 2020, segundo as DCEU.

Antes disso, contudo, esse currículo prescrito será apresentado aos professores (fase 2), que o moldarão a partir de seus próprios valores e contando com o apoio dos materiais didáticos que forem colocados à sua disposição, até chegar ao currículo por eles moldado (fase 3) e colocado em ação (fase 4). Na sequência, a partir da análise do que realmente for colocado em ação, poderemos avaliar qual foi o currículo realizado (fase 5) e, por fim, avaliá-lo (fase 6).

Entendemos, contudo, que essas fases do currículo se inter-relacionarão com os contextos da abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), criando um círculo contínuo para a aplicação da política de curricularização da extensão universitária.

Assim, a partir das premissas adotadas pelos mencionados autores, entendemos que o contexto da influência precede o currículo prescrito, uma vez que seria anterior a referido texto. Já as fases de currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores estariam dentro do contexto da elaboração do texto, uma vez que este não se encerraria no texto principal da política pública, incluindo os textos complementares, no caso, os apresentados e elaborados pelos professores. Por fim, as fases do currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado estariam dentro do contexto da prática, em especial se não considerarmos de forma isolada os dois últimos contextos da abordagem do ciclo de política (contextos de prática e de efeitos), conforme propôs o próprio Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009). Nesse momento, novas forças

começam a agir em relação ao currículo, dando início a um novo contexto de influência, repetindo-se os demais contextos de forma cíclica.

Em certa medida, entendemos que a reestruturação dos PDIs pelas universidades, a fim de cumprir as referidas DCEU, tende a repetir os contextos indicados na abordagem do ciclo de política de Bowe, Ball e Gold (1992), ou seja, os vários interessados na curricularização da extensão devem promover embates no contexto da influência, a fim de que os seus interesses sejam contemplados na fase seguinte, a do contexto da produção do texto, no caso, a elaboração dos PDIs. Isso deve ocorrer porque a curricularização da extensão deve exigir uma ampla reestruturação curricular, além de demandar investimentos econômicos, medidas que atingirão direta ou indiretamente toda a comunidade acadêmica e não apenas aos professores e alunos vinculados à extensão universitária.

#### **4.4 A elaboração dos PDI (Planos de Desenvolvimento Institucional), dos currículos e novos desafios para a curricularização**

Inicialmente, é preciso considerar que a elaboração e colocação em prática de um PDI, no âmbito de uma universidade, podem ser equiparadas às fases semelhantes enfrentadas por uma política pública e, portanto, sujeitas à mesma abordagem do ciclo de política pública criado por Bowe, Ball e Gold (1992). Isso ocorre porque, da mesma forma que uma política pública, antes de ingressar no contexto da elaboração do texto, o PDI está sujeito ao contexto da influência, no qual cada um dos envolvidos tentará fazer com que os seus interesses prevaleçam no âmbito do texto do PDI que, segundo as DCEU, deverão conter vários requisitos que vão desde a definição da concepção de extensão até a previsão de estratégias para o seu financiamento<sup>50</sup>.

Assim, os professores e coordenadores vinculados à pesquisa tendem a defendê-la como a atividade mais importante realizada pela universidade, postura que

---

<sup>50</sup> Art. 13 Para efeito do cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), as instituições devem incluir em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os seguintes termos, entre outros: I - a concepção de extensão, que se ajuste aos princípios estabelecidos na presente Resolução, a ser aplicado na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, quando necessários; II - o planejamento e as atividades institucionais de extensão; III - a forma de registro a ser aplicado nas instituições de ensino superiores, descrevendo as modalidades de atividades de extensão que serão desenvolvidas; IV - as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão; V - a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão, as estratégias e os indicadores que serão utilizados para o cumprimento das disposições constantes no art. 4º desta Resolução; VI - a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão.

tende a ser repetida pelos responsáveis pelas atividades de ensino e, também, pelos defensores da extensão universitária. Essas discussões tendem a envolver não apenas a definição das atividades a serem desenvolvidas pela universidade, como também acabam envolvendo a alocação de recursos, sejam eles públicos ou privados, tanto nas atribuições de carga horária para professores, quanto na disponibilização de bolsas para alunos.

Além disso, depois de superada a fase da elaboração dos PDIs, o desafio será elaborar o currículo de cada curso com os respectivos créditos nos quais se concentrarão as atividades de extensão curricularizadas, momento em que teremos as fases do currículo que, segundo Sacristán (2000) envolvem cinco fases.

Além disso, e na sua devida proporção, parece-nos que a abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) tende, também, a se reproduzir no momento da elaboração do currículo, a fim de dar cumprimento ao PDI, pois entendemos que a tendência é que os professores defendam a sua disciplina e a forma pela qual ela será ministrada, exigindo que ela seja ministrada da forma tradicional e refutando a possibilidade de ela envolver atividades relacionadas à curricularização da extensão.

Nesse sentido, entendemos que o percentual mínimo de 10% (dez por cento) deve ser concebido apenas como uma referência, pois o ideal é que a partir do perfil do egresso que se deseja, bem como do modelo de ensino que se pretende oferecer, esse percentual varie de curso para curso e de instituição para instituição, sendo possível imaginar que, em algumas circunstâncias, esse percentual possa atingir índices mais elevados, passando de 50% (cinquenta por cento) da matriz curricular.

Ao interpretar tal PNE 2014-2024, Deus e Henriques (2017, p. 86) defendem que, com o objetivo de cumpri-lo e efetivamente curricularizar a extensão universitária, “[...] as universidades brasileiras devem inserir as atividades extensionistas na grade curricular dos cursos de graduação e regulamentá-las como prática acadêmica”. Não concordamos com essa posição, pois entendemos que não é adequado que as atividades de extensão universitária sejam simplesmente “inseridas” na grade curricular, pois tal medida impede que ela cumpra a sua função que é permitir que o conhecimento gerado pela universidade seja pluriversitário e acessível. Assim, entendemos que a curricularização da extensão universitária depende de uma reformulação do próprio currículo, a fim de que ele seja reelaborado a partir de novas premissas. Assim, não basta destacar 10% dos créditos da matriz curricular e transformá-los em atividades extensionistas, pois representaria uma burla às

intenções das DCEU e a perda de uma grande oportunidade para as IES, que podem aproveitar a curricularização da extensão universitária para se reinventar e criar algo verdadeiramente novo.

Contudo, além da elaboração do PDI e dos currículos, que é um grande desafio para que a curricularização seja realizada, outros desafios se apresentarão e devem levar à atuação de novos atores, em novos contextos, o que pode resultar, inclusive, em profundas alterações na política pública que propõe as DCEU.

Um desses contextos é o ensino na modalidade a distância, pois as DCEU estabeleceram que, nestes casos, as atividades de extensão que serão curricularizadas deverão ser feitas de forma presencial<sup>51</sup>.

Esse tema deve trazer alguma dificuldade, pois o fato dos alunos optarem pelo ensino a distância pode indicar que eles não possuam disponibilidade de horário para realizar atividades, quaisquer que sejam, durante o horário comercial ou mesmo nos finais de semana, o que exigirá certa criatividade por parte dos professores para criar uma estrutura curricular que contemple atividades de extensão condizentes com tais restrições. A situação só não é pior pelo fato de terem sido reincluídos, pelas DCEU, dentre as atividades de extensão que podem ser curricularizadas, os cursos, eventos e prestação de serviços, ao contrário do que previa o PNE 2014-2024.

Junto a esta dificuldade pode surgir outra, também relacionada aos alunos do ensino a distância, a qual diz respeito à integração da universidade com a comunidade e a geração de um conhecimento apto a ser aplicado no contexto social do aluno, pois, atualmente, tem prevalecido no ensino a distância uma matriz curricular generalista, aplicável a qualquer local do país e mesmo do mundo, sem qualquer preocupação com o contexto social no qual o curso de graduação é oferecido ao aluno que optou pelo ensino a distância.

Outra questão trazida pelas DCEU diz respeito à autoavaliação, razão pela qual a Comissão Própria de Avaliação – CPA deve ser uma importante ferramenta de avaliação da extensão curricularizada na IES. Além da avaliação interna da IES, a avaliação externa *in loco* realizada pelo Ministério da Educação (MEC) deve buscar a continuidade e aperfeiçoamento da política de extensão. Para tanto os avaliadores

---

<sup>51</sup> Art. 9º Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância.

devem avaliar se o percentual mínimo de 10% da carga horária do curso destinado às atividades de extensão está sendo cumprido, além de verificar se ocorre a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

## 5 UM EXEMPLO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Como se demonstrou até aqui, a extensão universitária enfrentou grande evolução nos últimos anos, até chegar às DCEU, que pretendem promover a curricularização da extensão universitária em, no mínimo, 10% dos créditos do total da carga horária dos cursos de graduação, devendo fazer parte, inclusive, da matriz curricular do curso.

Entendemos que as mencionadas DCEU, na verdade, representam a terceira política pública destinada a promover a curricularização da extensão universitária, substituindo as políticas públicas anteriores (PNE 2001-2010 e 2014-2024), após uma sucessão de contextos de influência, de elaboração de texto e de prática, segundo a abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), conforme se mencionou no capítulo anterior.

Essa aplicação das DCEU demandará a ocorrência de novos contextos no âmbito de cada uma das IES, tanto no momento da elaboração de seus PDIs, quanto no momento da criação dos currículos de cada um dos seus cursos, razão pela qual optamos por apresentar, nesse capítulo, um exemplo de IES que já iniciou o processo de implantação da curricularização da extensão universitária.

A premissa adotada foi a de que, como os PNEs e as DCEU incorporaram, em grande medida, contribuições advindas dos documentos expedidos pelos Fóruns Nacionais de Extensão, deveríamos pesquisar os PDIs das universidades filiadas a tais Fóruns a fim de verificar se elas também tinham incorporado, em seu âmbito interno e do ponto de vista documental, tais contribuições que indicavam a necessidade de se realizar a curricularização da extensão universitária.

Foram avaliados os PDI de 143 (cento e quarenta e três) universidades filiadas aos Fóruns Nacionais de Extensão<sup>52</sup> - FOREXP (6), FOREXT (35) e FORPROEX (102). Para isso, foi realizada uma pesquisa nas páginas mantidas na Internet pelas mencionadas universidades, sendo que em 119 (cento e dezenove) páginas (83%) foi constatado que a IES disponibilizava o PDI em meio eletrônico. Do total de 119 (cento e dezenove) PDIs de universidades encontrados, 2 (dois) são de universidades privadas filiadas ao FOREXP, 23 (vinte e três) de universidades comunitárias filiadas

---

<sup>52</sup> A pesquisa realizada para a presente tese se concentrou nas Universidades filiadas aos Fóruns Nacionais de Extensão, deixando de investigar os PDI relacionados a faculdades isoladas e centros universitários.

ao FOREXT e 94 (noventa e quatro) de universidades públicas filiadas ao FORPROEX. Dentre os PDI disponibilizados, apenas 81 (oitenta e um) estão atualizados (68%), ou seja, cobrem o ano de 2018/2019, período relacionado ao da pesquisa. Os demais (38) estão desatualizados e não foi encontrado documento atualizado.

Separada a amostra, foi realizada uma nova pesquisa e elaborada uma tabela com os dados dos PDI disponibilizados pelas universidades filiadas. Tal tabela (apêndice B) possui sete colunas: sigla da IES, data do documento do PDI, período do documento do PDI, se há as palavras “curricularização” ou “curricularizar” no PDI, se há previsão da inclusão da extensão no currículo da IES<sup>53</sup> no PDI e se há descrição do roteiro de como deve ser feita a curricularização.

Nos PDIs encontrados, o primeiro item pesquisado foi se as palavras “curricularização” ou “curricularizar” eram mencionadas. Os PDI das duas universidades filiadas no FOREXP não trazem tais palavras e, nos PDI das 23 (vinte e três) filiadas ao FOREXT, apenas 04 (quatro) as mencionam. Dentre as filiadas ao FORPROEX, dos 94 (noventa e quatro) PDI analisados, 24 (vinte e quatro) apresentam o termo “curricularização” ou “curricularizar”.

Na sequência, a partir do termo “extensão”, com a leitura dos documentos, a pesquisa buscou compreender se o PDI contemplava a “extensão no currículo” de alguma forma. A pesquisa resultou no seguinte resultado: nos PDIs das 2 (duas) Universidades filiadas ao FOREXP, apenas um apresentou a extensão no currículo. No caso do FOREXT, 08 (oito) PDIs das Universidades apresentaram extensão no currículo dentre os 23 (vinte e três) pesquisados. E dentre as filiadas ao FORPROEX, no PDI de 69 (sessenta e nove) Universidades foi constatada a existência de extensão no currículo num universo de 94 (noventa e quatro) instituições.

Ainda que curricularização da extensão não tenha aparecido com a mesma intensidade que a extensão nos currículos, a pesquisa demonstrou que as Universidades evoluíram e passaram a cada vez mais valorizar e exigir a extensão de diversas formas.

---

<sup>53</sup> Para a pesquisa foi concebido que as palavras “curricularização” e “curricularizar” representam situações diferentes que a expressão “extensão no currículo” pois, segundo se constatou, o uso da mencionada expressão se refere à inclusão da extensão universitária como atividade complementar e não como efetiva inclusão da extensão universitária no currículo.

Por fim, a pesquisa buscou verificar se o PDI, além de prever a curricularização da extensão ou mesma a inclusão da extensão no currículo dos cursos, também estabelecia um roteiro que contemplasse o roteiro para realização da curricularização da extensão universitária. Nessa nova fase da pesquisa, apenas uma universidade, filiada ao FOREXT, estabelece em seu PDI o roteiro para a realização da curricularização da extensão universitária, o qual será objeto de análise mais detida no próximo item.

### **5.1 A curricularização da extensão a partir de uma reformulação do currículo baseado em competências**

A partir da pesquisa realizada nos PDIs das universidades filiadas aos Fóruns Nacionais de Extensão, identificamos uma única universidade que prevê em seu PDI o roteiro para a curricularização da extensão universitária, processo que se iniciou durante a vigência do PNE 2001-2010 e, portanto, muito antes da aprovação das DCEU.

A fim de aprofundar o estudo da referida universidade, optamos pela realização de uma entrevista com a Diretora de Extensão<sup>54</sup> da referida universidade, a partir de um roteiro previamente elaborado, com questões semiestruturadas, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa (Parecer nº 3.504.621).

O objetivo principal da entrevista foi obter informações detalhadas de como se iniciou o processo de curricularização da extensão universitária na mencionada universidade e, em especial, quais foram os desafios iniciais enfrentados, pois imaginamos que a implantação das DCEU exigirá grande esforço das IES e conhecer os obstáculos já enfrentados por uma instituição que iniciou o trajeto é de grande utilidade. Afinal, como defendem Marconi e Lakatos (2002, p. 92), a entrevista é um importante instrumento para “ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social [e] tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”.

---

<sup>54</sup> Entrevista realizada com a Profa. Dra. Simone Loureiro Brum Imperatore. Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2017), Mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2007), Pós-graduada em Controladoria (URI - 2003), em A Moderna Educação (PUCRS - 2019) e Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (ULBRA -2019) e Bacharel em Ciências Contábeis (2001) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Linhas de Pesquisa: Educação Superior, Extensão Universitária, Inclusão Acadêmica e Social, Gestão Educacional. Atualmente é Diretora de Extensão da Universidade Luterana do Brasil.



A primeira pergunta formulada à Diretora de Extensão<sup>55</sup> foi “1) Para iniciar, eu gostaria que você contasse da sua trajetória profissional e suas experiências até o cargo de diretora de extensão na ULBRA?”, a qual recebeu a seguinte resposta:

Fernanda, trabalhei no sistema financeiro de 1988 a 2004. Contudo, desde 2001 atuo em instituições de educação superior (não falo ensino porque sempre penso em extensão-pesquisa-ensino) como docente, gestora e extensionista. Minhas vivências, pessoais e profissionais dos últimos trinta e dois anos – dentro e fora dos “muros” da academia – ora como educadora social, ora como docente e ou gestora acadêmica, ora como extensionista.

Inicialmente, a dialogicidade e liberdade, como essenciais ao ato de conhecer e as relações homens-mundo, como fundamentos do processo crítico-reflexivo de aprendizagem e emancipação (FREIRE, 1987), tornaram-se referenciais como prática educativa e inspiração para toda a vida. Esse processo ocorreu especialmente a partir do meu primeiro encontro com a obra de Paulo Freire, no final da década de 1980, durante minha formação em magistério no Instituto Estadual de Educação Professor Isaias, no interior gaúcho, município de Santiago. Na sequência, no período de 1994 a 2004, em que atuei como alfabetizadora voluntária de jovens e adultos no Programa BB Educar e professora de alfabetizadores na Fundação Banco do Brasil, experienciei os círculos de cultura, como espaços de partilha e construção cooperativa de saberes. Guardo carinhosamente os registros das histórias de vida de alguns alunos na obra coletiva “Garra de Aprender” (FRANTZ, 1996), e a lembrança de Vanildas e Paulos com quem tive a alegria de ler o mundo e escrever a vida nos onze anos em que atuei em grupos de alfabetização nos municípios gaúchos de Santo Antônio das Missões, Mata e Santiago.

Concomitantemente, a graduação incompleta em Letras, a formação em Ciências Contábeis e o trabalho extensionista de inclusão produtiva na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Santiago, foram experiências marcantes nessa trajetória. Contudo, foi a especialização em Processos de Alfabetização na Vida Adulta, de abril de 2004 a maio de 2005, na Universidade de Brasília (UNB), que me lapidou como educadora social, a partir do estudo de teorias educacionais neocognitivistas, sociocríticas, holísticas e pós-modernas.

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

Em outubro de 2010, passei a integrar a equipe da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da ULBRA, com a atribuição de

---

<sup>55</sup> As questões não serão apresentadas de forma sequencial e sim de acordo com a temática abordada em sua resposta.

reestruturar seu sistema informacional, incumbência catalisadora de todo o processo de institucionalização da política de extensão. Durante esse processo – fio condutor do presente estudo – retomei a obra de Paulo Freire como uma das fontes da pedagogia latino-americana (STRECK, 2010), e a referência brasileira para os que, como eu, mantêm a utopia de romper com os padrões de poder e saber eurocêntricos dominantes na educação superior. Como Diretora de Assuntos Comunitários (hoje Diretora de Extensão), concertei uma discussão institucional acerca dos sentidos e práticas extensionistas (2010 a 2014) sob a perspectiva do Projeto de Lei 8.035/2010 (embrião do PNE 2014-2024) do que derivou a política de extensão a partir de sua ressignificação, territorialização, institucionalização, sistematização, articulação à pesquisa e por fim, curricularização da extensão a partir de programas de extensão interdisciplinares.

Como se vê pela resposta apresentada, a Diretora de Extensão foi contratada em 2010, justamente para tratar de extensão universitária, momento em que se deparou com o Projeto de Lei nº 8.035/2010, que resultou na aprovação do PNE 2014-2024.

A partir das informações prestadas pela Diretora de Extensão, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de a universidade aqui estudada, que, na qualidade de instituição comunitária, está vinculada ao FOREXT, ter iniciado o seu processo de curricularização da extensão universitária ainda na vigência do PNE 2001-2010 e antes do PNE 2014-2024, apesar de reconhecer que o projeto de lei que resultou na sua aprovação serviu como fonte de inspiração para a política desenvolvida pela IES.

Interessante destacar que, ao ser questionada quanto ao motivo pelo qual a instituição iniciou o processo de curricularização antes mesmo de ele se tornar obrigatório, a Diretora de Extensão justifica tal postura diante da missão institucional da universidade e não fala simplesmente em “curricularização da extensão”, mas sim de “reestruturação curricular”. Nesse sentido a resposta à questão 5:

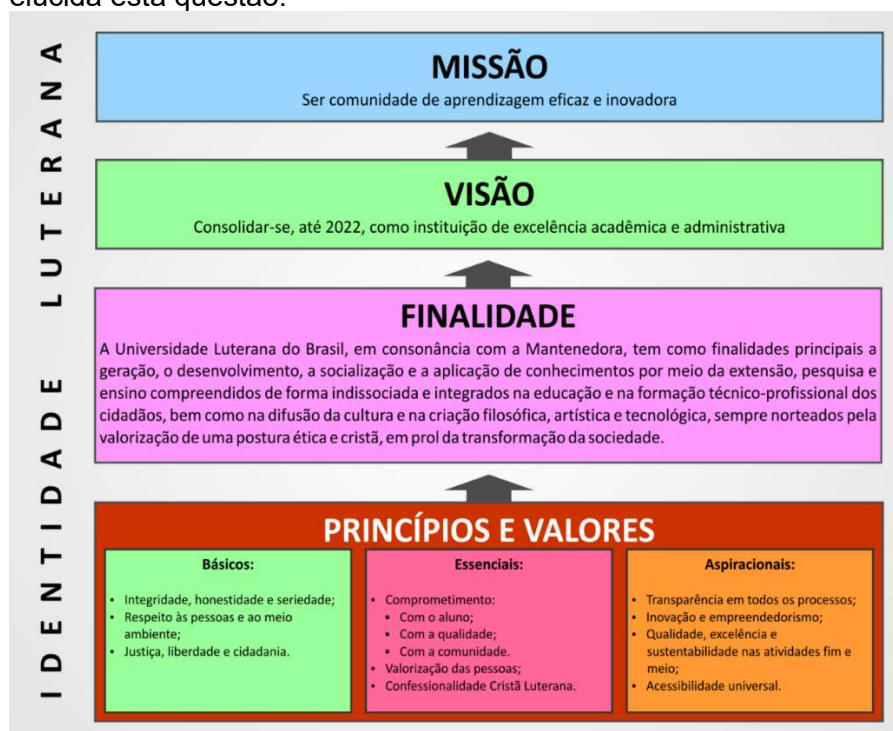
5) O que levou a ULBRA a iniciar o processo de curricularização da extensão mesmo antes da publicação da Diretriz?

A efetivação de nossa missão institucional. A reorientação do eixo acadêmico tem a ver com nossa natureza, nossos valores, nossa visão e, em especial, a inovação proposta em nossa reestruturação curricular (em curso desde 2016) lastreada em uma educação reconstrucionista. Como discuti em minha tese, o caráter reconstrutivo de um currículo orientado pela aprendizagem (não pelo ensino) é coerente com a reinvenção da ciência a partir do paradigma educacional emergente e com a curricularização da extensão proposta pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024. Implica, como asseverado anteriormente, na associação do currículo à vida, aos

saberes cotidianos, aos modos de produção, às tradições, à diversidade cultural e, por consequência, na humanização do conhecimento por meio da práxis. Exige, contudo, pedagogias plurais que emergem dos coletivos sociais e promovam a consciência de si, do mundo e de si no mundo.

A missão, a visão, a finalidade, os princípios e os valores constam da resposta à questão 7 que, traz, inclusive, um quadro que consta no PDI da IES (ULBRA, 2016, p. 40):

7) Quais são os valores incorporados na ULBRA que permitiram que esta Universidade iniciasse o processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação?  
 Creio que o quadro-síntese constante em nosso PDI 2016-2022 elucida esta questão.



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

- profissão da fé cristã como proposta de compreensão de realidade e fundamento da concepção de humanidade e de mundo, do que decorre o reconhecimento da espiritualidade como uma das dimensões da condição humana;
- comprometimento com os valores nobres da humanidade numa vivência ética que se responsabiliza pelo eu e pelo outro;
- cultivo de um ambiente organizacional que evidencie o comprometimento com o outro e a vivência do amor como consequência inequívoca da fé cristã;
- busca continuada do conhecimento com respeito às diferenças, diálogo constante, postura ética e liberdade acadêmica responsável;
- partilha deste conhecimento;

- promoção da necessária e inesgotável dialética/dialógica entre ciência e fé;
- estímulo à educação formal de qualidade;
- promoção do ser humano em todas as suas potencialidades;
- valorização das diversas vocações que compõem a tessitura social e busca de constante aperfeiçoamento das mesmas;
- valorização da pluralidade cultural, entendida não como dissolução de diferenças ou relativismo ético, mas reconhecimento da riqueza presente na diversidade;
- respeito, cuidado e valorização do mundo natural que nos cerca, compreendido como dádiva pela qual somos responsáveis (ULBRA, 2016a, p. 40-41).

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

Nesse sentido, o PDI da universidade prevê como sendo a sua missão “Ser comunidade de aprendizagem eficaz e inovadora” (ULBRA, 2016, p. 7). Assim, para a instituição, a curricularização da extensão universitária é um dos meios pelos quais a universidade pode cumprir a sua missão, a partir de sua natureza e valores. Apesar de reconhecer a importância dessa premissa, para a presente tese, defendemos que o principal objetivo da universidade é produzir conhecimento pluriversitário e a curricularização da extensão universitária é um dos meios pelos quais esse conhecimento pode ser obtido e colocado à disposição da comunidade.

A partir dessas premissas, a instituição apresenta em seu PDI o roteiro que adotou para promover a curricularização da extensão universitária, o qual está previsto no art. 7º da Resolução nº 48, de 08 de dezembro de 2016, do Conselho Universitário (ULBRA, 2016b) e foi reiterado pela Diretora de Extensão ao responder a questão 6:

6) Como é a curricularização da extensão na ULBRA? A exigência de, no mínimo 10%, em atividades de extensão deve ser somente efetivada por Programa de Extensão Interdisciplinar- PEI ou o aluno pode fazer outras atividades extensionistas?

Sim, o aluno além dos 10% integralizado em PEIs (no mínimo) tem a possibilidade de participar de outras modalidades extensionistas (cursos, eventos, prestação de serviços, projetos comunitários, ligas, por exemplo).

Em síntese, os programas de extensão interdisciplinares (PEIs) são orientados por linhas de extensão – aderentes ao perfil profissiográfico dos cursos (definidas pelos Núcleos Docentes Estruturantes) e aos contextos locoregionais, correlacionadas a eixos de pesquisa institucionais, compostos de disciplinas-projetos. As etapas para sua estruturação encontram-se delimitadas na Resolução ConsUn nº

48/2016 (disponível em <http://www.ulbra.br/upload/863e75f985977eb8a6517ee2e5c07d96.pdf>) conforme segue:

- (a) Estudo-diagnóstico das regiões do entorno da ULBRA, a que designamos “leitura de território”, para identificação de problemas concretos aderentes à proposta de formação dos cursos;
- (b) Pré-definição de linhas de extensão que constituirão o marco orientador dos programas de extensão, articuladas ao perfil profissiográfico, ao diagnóstico territorial, bem como aos eixos da pesquisa;
- (c) Delineamento dos objetivos acadêmicos dos programas, relacionados aos conhecimentos, habilidades, atitude e valores dos cursos (e da instituição) definidos pelo perfil de formação;
- (d) Delimitação de objetivos comunitários exequíveis, pactuados com os públicos participantes e, preferentemente, alinhados às políticas públicas;
- (e) Desenvolvimento de programas de extensão em rede para cursos homônimos a partir da definição conjunta (e comum) das linhas de extensão e do planejamento dos referidos programas;
- (f) Estruturação das disciplinas-projeto integrantes dos Programas de Extensão Interdisciplinares, inter-relacionadas entre si pela natureza metodológica, por abordagens temáticas aderentes ao programa, pela interdependência das etapas de operacionalização das atividades previstas, pelo processo avaliativo;
- (g) Proposição da integração de outras atividades de extensão aos referidos programas (projetos comunitários, cursos, eventos, publicações, prestação de serviços);
- (h) Possibilidade de planejamento de programas de extensão comuns por área do conhecimento;
- (i) Planejamento e sistematização de programas de extensão por grupos de trabalho constituídos por coordenadores acadêmicos, de extensão, de cursos, NDEs, docentes, representantes discentes e da comunidade;
- (j) Adoção de categorização específica das disciplinas de curricularização com vistas ao gerenciamento acadêmico compartilhado (coordenações acadêmicas, de extensão e de cursos);
- (k) Incorporação da curricularização da extensão no projeto pedagógico do curso, explicitando a articulação extensão-pesquisa-ensino prevista por intermédio dos PEIs;

Importante destacar que se trata de uma universidade que possui vários *campi*, razão pela qual a “leitura do território” acima mencionada ganha importância. Afinal, como já se defendeu no presente trabalho, a atuação das IES e, em especial das universidades, deve levar em consideração o contexto social no qual ela está inserida, pois, caso contrário, o conhecimento por ela produzido será totalmente dissociado da realidade e nunca poderá ser considerado pluriversitário (SANTOS, 2011).

A partir desse diagnóstico do território, a instituição aqui estudada estabeleceu as suas linhas de extensão, como marco para orientar a definição das atividades extensionistas a serem desenvolvidas, de forma integrada com os seus eixos de

pesquisa e sempre tendo em mente o perfil profissiográfico esperado para o seu egresso.

É certo que o roteiro adotado pela referida universidade não é apto a ser reproduzido como modelo para as demais instituições de ensino, uma vez que cada uma deverá desenvolver a sua própria proposta de curricularização da extensão a partir de sua realidade, contudo, entendemos importante verificar que os dois primeiros passos, indicados na relação acima nas letras “a” e “b” tiveram como objetivo justamente conhecer o contexto no qual está inserida a universidade aqui estudada e podem ser adotados como ponto de partida para as instituições que ainda não tenham dado início ao seu processo de curricularização da extensão universitária.

Já os passos elencados nas letras “c” e “d” se referem à construção dessa ligação entre a universidade e a sociedade, integração imprescindível para qualquer atividade extensionista que, de acordo com o defendido nessa tese, não pode ter como público alvo única e exclusivamente os alunos da instituição, pois, nesse caso, estaríamos diante de uma atividade de ensino e não de extensão.

Os passos indicados nas demais letras, a partir da “e”, dizem respeito a medidas que devem ser adotadas pela universidade em relação aos seus documentos e práticas a fim de que a curricularização da extensão possa ser realizada de forma interdisciplinar. Nessa fase, fica clara a necessidade de participação de todos os interessados com a extensão universitária e com o currículo, quais sejam, os docentes, o NDE (Núcleo Docente Estruturante), os alunos e a comunidade. Nesse momento, conforme já mencionamos, deve ocorrer, com as devidas proporções, um novo contexto de influência, não idêntico ao que ocorre quando da elaboração de uma política pública, no que diz respeito à dimensão, mas parecido no que diz respeito às práticas, uma vez que entendemos que os professores, alunos e demais envolvidos na curricularização da extensão universitária tenderão a defender os seus próprios interesses nas discussões que precedem a elaboração dos documentos da instituição de ensino que efetivamente promoverão a curricularização da extensão universitária.

A Diretora de Extensão explicou, também, que antes de se adotar os passos acima indicados para a curricularização da extensão universitária, a universidade aqui estudada substituiu o tripé acadêmico previsto no texto constitucional e nos atos normativos (ensino-pesquisa-extensão) por um quadripé acadêmico, que congrega extensão-ensino-pesquisa-extensão. A ideia parte da premissa de que a extensão

deve ser o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem e, também, o ponto de chegada, de forma a retroalimentar o processo. Para a entrevista, apenas com essa substituição é possível se falar, efetivamente, em indissociabilidade entre cada um dos pilares:

3) Como você avalia a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão?

Em minha trajetória acadêmica a indissociabilidade das dimensões acadêmicas consagrou-se mítica. Somente com a reconfiguração do eixo pedagógico extensão-pesquisa-ensino-extensão experienciada na ULBRA (extensão que apreende a realidade e a problematiza, pesquisa-ação que investiga respostas a problemas reais/demandas/potencialidades, retroalimentando o ensino e, promovendo aprendizados/devolutivas acadêmico-sociais) entendo a potência da efetivação da indissociabilidade prescrita no Art. 207 da CF/88 e em todos os documentos institucionais. Portanto, um novo modelo de educação superior, endógeno, orientado para o contexto real possibilitará a exequibilidade da tríade (que no meu entender, conforme citei, é uma quadriade extensão-pesquisa-ensino-extensão).

Bastante esclarecedora a premissa adotada pela universidade de que a extensão deve ser o início e o fim de suas atividades, seguindo um caminho que, conforme acima mencionado, permeia a “extensão que apreende a realidade e a problematiza, pesquisa-ação que investiga respostas a problemas reais/demandas/potencialidades, retroalimentando o ensino e, promovendo aprendizados/devolutivas acadêmico-sociais”.

Para entender melhor a resposta acima, importante destacar o que a Diretora de Extensão considera como extensão universitária e, ainda, como ela vê a extensão universitária diante das demais funções da universidade:

2) O que você considera como extensão?

A extensão é uma metodologia de aprendizagem em contextos reais (aprendizagem experiencial), portanto, configura-se como uma dimensão acadêmico-social. Acadêmica porque alinhada a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relacionados às diretrizes dos cursos de graduação e social porque orientada a objetivos/demandas/potencialidades comunitárias. A ordem dos termos tem como intencionalidade o destaque à dimensão acadêmica como fundamento da práxis extensionista (ação-reflexão/problematização-ação). Quer seja, a extensão como um espaço de aprendizagem, de criação de conhecimentos a partir do diálogo homens-homens e homens-mundo.

Nesse contexto, engloba programas/projetos e não atividades esporádicas, marginais/complementares ao currículo (cursos = ensino; eventos = publicização da pesquisa/discussões teóricas; estágios = práticas pré-profissionais).

[...]

4) Qual seu olhar sobre a extensão frente às outras funções da Universidade?

Como reportei na questão anterior, entendo a extensão como a conexão da Universidade (a partir de seus cursos de graduação) com o território (entidades governamentais/políticas públicas, movimentos sociais, empresas de todos os portes, terceiro setor, outros), tendo por linha mestra a tessitura de objetivos acadêmicos e comunitários bem definidos (e por consequência, metodologia, processos avaliativos) para a formação cidadã (compromisso das IES brasileiras). Não vejo como dissociar extensão-pesquisa-ensino sob a perspectiva da pesquisa-ação. Como exemplo, repito a fala de um aluno: “Extensão contém pesquisa e ensino. Pesquisa contém ensino. Ensino contém a si mesmo somente”. Poderia citar inúmeros relatos de como a extensão proporciona aprendizados mais significativos (desde que devidamente sistematizada) que aliam teoria/prática e uma reflexão crítica acerca do papel /responsabilidade de cada acadêmico em seu contexto sócio-histórico.

Contudo, a universidade brasileira (na graduação) ainda é estelionatária do ponto de vista de universalização da extensão e da pesquisa, arraigada a modelos exógenos (napoleônico e norte-americano) e, por vezes, transformando tais dimensões em um balcão de negócios para captação de recursos extraorçamentários, tendo por conceito sua “sustentabilidade financeira” dista do conceito acadêmico.

Também a relação da extensão à responsabilidade social institucional acarreta um enfoque marginal, voluntarista e assistencialista (temo que até terceirizado), dissociado da trajetória de formação discente. Costumo reafirmar que não uso na mesma oração os termos “extensão e responsabilidade social” dado o impasse teórico ainda não superado. Mister destacar que a responsabilidade social engloba um compromisso voluntário que extrapola os requisitos legais e abarca extensão-pesquisa-ensino-gestão e, por consequência, o cumprimento de sua missão institucional pré-definida.

Inicialmente, vê-se que para a Diretora de Extensão o conceito de extensão universitária deve abranger apenas os programas e projetos, conforme definido no PNE 2014-2024, e não as demais atividades esporádicas, como cursos e eventos, tidos como extensionistas para as DCEU e, portanto, aptos a serem curricularizados. Aqui, mais um vez se confirma o que é defendido por Bowe, Ball e Gold (1992) de que os destinatários de políticas públicas não são leitores inertes e indiferentes, pois, apesar de as DCEU preverem que os cursos e eventos são considerados como atividades extensionistas, tal entendimento, em certa medida, não é compartilhado pela Diretora de Extensão.



No mais, bastante interessante a concepção de extensão adotada como sendo a conexão da Universidade com entidades governamentais, movimentos sociais, empresas de todos os portes, terceiro setor e, também como as políticas públicas, pois essa interrelação é imprescindível para que a extensão possa cumprir o seu papel de mão dupla, ligando universidade e sociedade.

Ainda, ao responder a questão 4, a Diretora de Extensão elencou dois dos principais problemas que, atualmente, assolam a extensão universitária e, segundo o nosso entendimento, deve se agravar com as DCEU, que tendem a aumentar o número de IES que desenvolvem projetos de extensão. São eles, a mercantilização da extensão universitária e a sua redução a atividades assistenciais, substitutivas do poder público, ambas realizadas de forma dissociada com as atividades de ensino e pesquisa.

Realmente, a adoção da extensão universitária como mero “balcão de negócios” dela retira toda a importância e força transformadora, pois passa a ser desenvolvida de forma mercantilizada e sem qualquer preocupação com as atividades de ensino e pesquisa, bem como ignorando o seu principal objetivo que é gerar conhecimento e torná-lo acessível. Claro que, como já se mencionou, inclusive com aporte em Santos (2011), que a universidade não deve menosprezar o contato com as empresas e o setor produtivo, mas é importante que ela mantenha o controle de sua agenda, sob pena de se descaracterizar e deslegitimar-se.

No outro extremo, também deve ser combatida a comum associação das atividades de extensão universitária com a simples prestação de serviços assistenciais, pois esta postura, da mesma forma que a mercantilização da universidade, acaba por descaracterizá-la e, também, pode ser tida como um dos motivos de sua crise de legitimidade, conforme sustentado por Santos (2011) e Botomé (1996).

A partir dessa concepção de extensão universitária e de sua relação com as demais funções da universidade, a Diretora de Extensão também esclareceu o que entende por quadripé acadêmico e como ele deve substituir o tripé acadêmico previsto na Constituição e nos demais atos normativos:

9) No que consiste o quadripé acadêmico extensão-ensino-pesquisa-extensão?

Como esbocei na questão 3 - extensão que apreende a realidade e a problematiza, pesquisa-ação que investiga respostas a problemas

reais/demandas/potencialidades, retroalimentando o ensino e, promovendo aprendizados/devolutivas acadêmico-sociais. O fio condutor é a pesquisa-ação, tendo por etapas desenvolvidas nas disciplinas-projeto integrantes dos PEIs:

- 1) Análise locorregional (para delimitação das linhas de extensão e eixos de pesquisa);
- 2) Fundamentos teóricos basilares/uso de ambiente virtual de aprendizagem como apoio (indicação de materiais de apoio, estudos de caso, etc)
- 3) Problematização/Identificação de problemas, demandas
- 4) Levantamento de dados pertinentes
- 5) Análise dos dados
- 6) Significação dos dados levantados
- 7) Identificação da necessidade da mudança
- 8) Planejamento de Ações/Discussão do Plano de Trabalho Proposto
- 9) Validação das ações planejadas com a comunidade/entidade
- 10) Desenvolvimento do Plano de Trabalho/Devolutiva
- 11) Avaliação dos Resultados Comunitários (em conjunto com a comunidade/entidade)
- 12) Avaliação dos Aprendizados Acadêmicos (processo/instrumentos avaliativos)
- 13) Sistematização dos resultados/aprendizados construídos coletivamente

As etapas relacionadas evidenciam a interlocução da extensão-pesquisa-ensino-extensão tendo a reflexão-crítica permeando todas as fases. Em cada PEI deve ser observada a referida metodologia.

Essa adoção do quadripé acadêmico, para a presente tese, permite que o conhecimento gerado e disponibilizado pela universidade atenda os interesses não apenas de seu público interno, mas, também, dos membros da sociedade na qual ela está inserida, ou seja, será um conhecimento pluriversitário e tende a transformar, para melhor, a situação de todos. Nesse sentido, o PDI é expresso em mencionar que a instituição busca uma “atuação social emancipatória e transformadora”:

[...] assume a sua reestruturação curricular, buscando a formação crítico reflexiva com vistas a uma atuação social emancipatória e transformadora, como mote da formação acadêmica [...] Para isso, veicula proposições pedagógicas que promovam o desenvolvimento da reflexão crítica, através da análise contextualizada e alicerçada sobre situações-problema, advindas da comunidade na ênfase e no exercício da Extensão, da Pesquisa, do Ensino e da Extensão, enquanto processo de retroalimentação (ULBRA, 2016, p. 65-66).

A comunidade, além disso, deixa de ser mera destinatária das atividades de extensão universitária e passa a ser parceira na identificação de problemas que permitirão o desenvolvimento de atividades de pesquisa e ensino, avaliando em conjunto com a universidade os resultados obtidos e retroalimentando o ciclo.

O sucesso da universidade na curricularização da extensão, a partir dessa lógica, permitirá que a respectiva política pública de extensão atinja o que dela se espera. Falamos aqui não os efeitos de primeira ordem que, segundo o PNE 2014-2024 deveria ser a ampliação das taxas bruta e líquida de matrículas, mas sim, nas palavras de Ball (1994), os efeitos de segunda ordem, consistentes na promoção de mudanças nos padrões de acesso social, de geração de oportunidade e na promoção de justiça social.

Com tal objetivo, a IES aqui estudada adotou, em seu PDI, o quadripé extensão-pesquisa-ensino-extensão como parâmetro para a realização de uma “reestruturação curricular” dos seus cursos, a qual teve como fundamento o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que apresentou quatro pilares para a educação do futuro: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS et al, 1998). No caso do referido PDI, os mencionados pilares receberam uma releitura e foram classificados como: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver e podem ser distribuídos da seguinte forma:

Figura 1 – Apresentação do quadripé acadêmico



Fonte: HERNÁNDEZ, 2016, apud IMPERATORE, 2018, p. 27:

Com base em tais pilares, a universidade reformulou os projetos pedagógicos dos cursos de graduação, com foco na “sinergia de conhecimentos, habilidades e atitudes” (CARBONE et al apud ULBRA, 2016, p. 58), obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso e tendo como objetivo:

[...] atender as demandas da sociedade frente às transformações da mesma e que vão influenciar no perfil dos futuros profissionais [...] a fim de desenvolver capacidades de inovar, de produzir, de solucionar, de aprender, de cooperar e de organizar (ULBRA, 2016, p. 60)

Desde então, adotou uma estrutura curricular baseada na aprendizagem por competências, a partir de quatro eixos temáticos: projeto de vida, formação acadêmica, formação profissional e atuação profissional. No caso da extensão universitária, as suas atividades, que congregam cursos, eventos e prestação de serviços, além de projetos e programas, são curricularizadas a partir de tais eixos temáticos, em especial no eixo da atuação profissional. A escolha das atividades de extensão universitária a serem curricularizadas levam em consideração o perfil profissiográfico dos egressos de cada curso de graduação, bem como as demandas da sociedade e os preceitos das políticas públicas (ULBRA, 2016, p. 61).

Como perfil profissiográfico considera-se o perfil desejado para o futuro profissional dentro do ambiente no qual ele deverá desenvolver as suas habilidades, ou seja, a universidade preocupa-se em formar um profissional contextualizado com o seu tempo e espaço, objetivo que deverá ser alcançado por meio de currículos previamente elaborados a partir dessa premissa e o qual já traz de forma intrínseca a extensão universitária, que já nasce curricularizada. A universidade, assim, não se apropriou de um currículo previamente elaborado e nele incluiu atividades de extensão universitária, pois optou em elaborar um novo currículo, baseado em competências, que traz desde o seu nascedouro as atividades de extensão de forma integrada com ensino e pesquisa. Trata-se da aplicação prática do quadripé acadêmico: extensão-ensino-pesquisa-extensão. Ao ser entrevistada, a Diretora de Extensão explicou a adoção de um currículo baseado em competências:

11) A adoção de um currículo por competência é pré-requisito para a curricularização da extensão universitária?

Inicialmente é preciso contextualizarmos o conceito de competência dada a sua polissemia. Para além de uma definição

instrumental/operacional de organização de saberes em um sistema funcional (desempenho), nosso trabalho lastreou-se na discussão e problematização de problemas reais, inclusive os do mundo do trabalho (não exclusivamente). Desse ponto de vista, se propõe a articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores levando os acadêmicos a novas integrações reflexivas que ultrapassem os contextos teóricos iniciais. Através da pesquisa-ação, o acadêmico, orientado pelo docente, aparece como protagonista, envolvido nas práticas que analisa, tentando compreendê-las em sua complexidade, a fim de intervir para transformar-se e transformá-las.

Nesse sentido, para a ULBRA foi uma definição acadêmica basilar a adoção de um currículo por competência, não somente para a curricularização da extensão, mas para a curricularização da internacionalização, para a educação continuada, para a acessibilidade universal como componente curricular transversal, para a organização do currículo em eixos temáticos (projeto de vida/formação, formação acadêmica, formação profissional, atuação profissional) e para a implementação de um processo avaliativo processual e emancipatório.

Mas não entendo como pré-requisito obrigatório, desde que se tenha lucidez acerca dos objetivos acadêmicos e comunitários envolvidos e não se efetive a partir de mero rateio curricular (10% de extensão articulado ao currículo).

O currículo baseado em competências, portanto, tem como objetivo permitir que o aluno desenvolva os seus conhecimentos, habilidades, atividades e valores, e não simplesmente adquira conhecimentos previamente elaborados, que lhe são passados de forma descontextualizada e sem se preocupar com a sua vida extramuros. A formação acadêmica é colocada em pé de igualdade com o projeto de vida, bem como com a formação e atuação profissional

Contudo, apesar de reconhecer a importância da adoção de um currículo baseado em competências, a Diretora de Extensão não o considera como um requisito obrigatório para a curricularização da extensão universitária que não poderá, apenas, ser efetivada por meio de mero rateio curricular como, aparentemente, parecem entender alguns autores.

Além do currículo baseado em competências, outra forma adotada pela universidade para garantir que as atividades desse quadripé respeitem a sua vocação institucional, a qual leva em consideração o contexto social no qual ela está inserida, foi definir linhas, grupos e eixos de pesquisa que incluem não apenas a graduação, mas também a pós-graduação, possibilitando ao aluno a mobilidade acadêmica entre os diferentes níveis. Na definição dessas linhas de pesquisa, no caso da extensão universitária, devem ser observados: a) Impacto e transformação social; b)

Indissociabilidade Extensão, Pesquisa e Ensino; c) Interação dialógica; d) Interdisciplinaridade e interprofissionalidade; e) Impacto na formação discente (ULBRA, 2017, p. 62-63).

Dentre essas diretrizes, destaca-se a indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino, a qual, segundo o PDI:

Indissociabilidade Extensão, Pesquisa e Ensino: reafirma-se a Extensão como processo acadêmico, definido e efetivado em função do compromisso institucional com a formação acadêmica, técnica e cidadã, orientado por Eixos Temáticos (projeto de vida/formação, formação acadêmica, formação profissional e atuação profissional), concepções basilares institucionais (conhecimento, formação pessoal, empreendedorismo e empregabilidade) e diretrizes estratégicas (encantar o aluno, equilíbrio econômico-financeiro, valorizar as pessoas, identidade luterana) (ULBRA, 2016, p. 62).

Nesse contexto, é que a curricularização da extensão foi realizada pela mencionada universidade, com a aprovação da Resolução nº 48, de 08 de dezembro de 2016 (ULBRA, 2016). Aprovada a curricularização da extensão universitária e traçadas as premissas que ela deve respeitar, a sua operacionalização se dá através de Programas de Extensão Interdisciplinares (PEI) que podem incluir uma ou mais disciplinas do curso, devem adotar uma metodologia de trabalho diferenciado, em especial quanto à sua avaliação e, também, caracterizar-se por apresentar problemáticas em contextos reais e discutir possíveis soluções (ULBRA, 2016, p. 63). Todo o cenário da curricularização da extensão universitária é representado no PDI pela seguinte figura:

Figura 2 - Convergência entre a Curricularização da Extensão e Educação Continuada



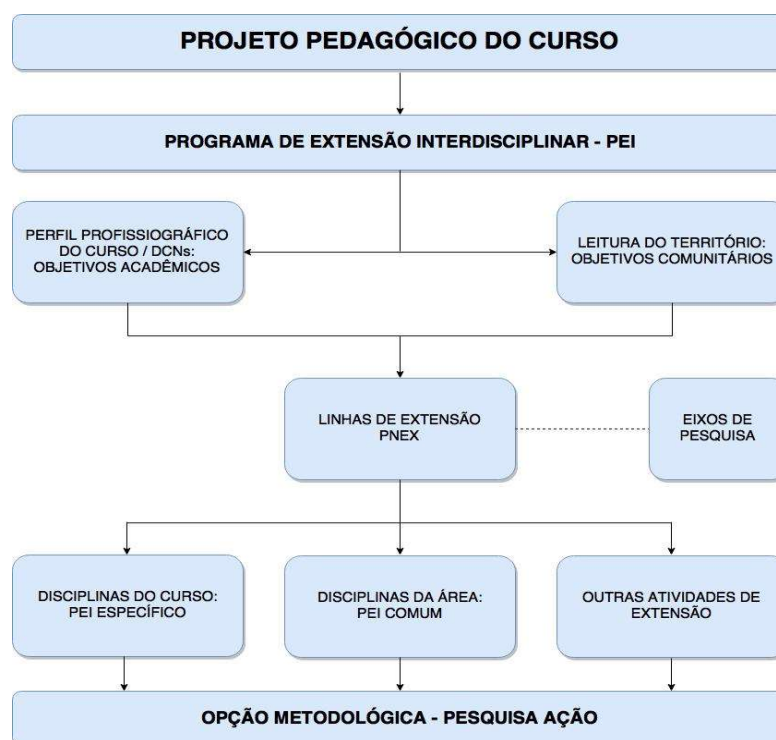
Fonte: ULBRA, 2016, p. 64

Como se vê na figura acima, o processo pedagógico está estruturado pelos mencionados eixos temáticos (projeto de vida, formação acadêmica, formação profissional e atuação profissional), compondo desta forma o currículo, baseado em competências, obedecendo às Diretrizes Curriculares Nacionais.

As disciplinas de curricularização são elos da estrutura curricular proposta com a extensão universitária e estão vinculadas a um Programa de Extensão Interdisciplinar (PEI), que, por sua vez, pode congrega uma ou mais disciplinas do mesmo ou de diferentes cursos, vocacionados com as linhas institucionais de Extensão que estão em consonância com as Linhas Nacionais de Extensão.

Assim, ao lado de um PEI com disciplinas de apenas um curso (específico), pode ser criado, por exemplo, um PEI com disciplinas comuns a todos os cursos da área da saúde, o que garante a sua interdisciplinaridade e, para o futuro profissional, a experiência de trabalhar em equipe com os profissionais das carreiras com as quais atuará no futuro. A figura abaixo demonstra essa possibilidade de PEI específico e comum:

Figura 3 – Esquema do Projeto Pedagógico do Curso



Fonte: IMPERATORE, 2018, p. 28

Além disso, a preocupação da instituição com o contexto social no qual atua e, também, com os membros de sua comunidade, em especial dos seus egressos, demonstra que o conhecimento que pretende produzir deve estar relacionado a esta realidade, ou seja, precisa ser pluriversitário como defende Santos (2011). Não se trata de um conhecimento voltado apenas para o consumo interno da universidade, pois tem como destinatária, também, a comunidade. Ainda, nas disciplinas de extensão curricularizadas, os alunos têm contato com a comunidade na qual a universidade está inserida e precisa buscar soluções para os problemas concretos que lhes são apresentados.

A pesquisa também não é deixada de lado, pois, além das disciplinas de curricularização, o aluno tem a oportunidade de ações de extensão: projeto de extensão, eventos e publicações. Os cursos de extensão, por sua vez, são o elo do programa de extensão interdisciplinar com a educação continuada, possibilitando a mobilidade do aluno entre os níveis graduação e pós-graduação, esta última local de excelência da pesquisa. A figura apresenta, na sua parte inferior, a opção metodológica pela pesquisa-ação, conforme defendido por Santos (2011).

A aceitação dos professores pela adoção da pesquisa-ação, contudo, tem sido uma das dificuldades enfrentadas pela universidade na curricularização da extensão, segundo a sua Diretora de Extensão:

10) Quais foram e são as principais dificuldades na implantação da política de curricularização da extensão da ULBRA?

A primeira dificuldade é o conceito hegemônico de “ensinagem” no contexto acadêmico, somado ao um processo avaliativo tradicional arraigado à trajetória de formação (provas). Na sequência, não menos importante, o “luto” pelo que inicialmente entenderam como “perdas” de conteúdos a partir da articulação dos PEIs aos currículos, o que corroborou a insuficiente formação e experiência docente em extensão/programas e projetos.

Também é importante destacar a tendência dos docentes em tentarem incorporar práticas extensionistas consagradas em seus cursos, em detrimento da pesquisa-ação (ou pior, replicar experiências de estágios/supervisão docente). Por fim a abertura de campos de trabalho para cursos noturnos é um desafio permanente.

Assim, como já mencionamos, uma coisa é o currículo prescrito e, outra coisa, são os currículos apresentados e formulados pelos professores (SACRISTÁN, 2000), pois os professores tendem a manter as suas preferências, em detrimento das atividades que lhes são apresentadas. O mesmo justifica a supervalorização do



ensino e a tradição da realização de provas, ao lado da dificuldade de se admitir a suposta “perda” de conteúdo em razão da curricularização da extensão.

Interessante que essas dificuldades são perfeitamente explicáveis pela aplicação da abordagem de ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), pois, segundo tais autores, os “vencidos” nos contextos da influência e da elaboração do texto, ou seja, no presente caso, na elaboração do PDI e na definição dos currículos, tendem a reiniciar suas lutas pela prevalência de seus desejos durante o contexto da prática, com o fito de reiniciar o ciclo, com novos contextos de influência e elaboração de textos que contemplem os seus interesses.

Apesar dessas dificuldades, a Diretora de Extensão imagina que a curricularização da extensão é um processo inevitável e já produziu importantes efeitos, desde o início de sua implantação:

8) Como era antes e o que mudou após o início da implantação da curricularização da extensão em sua Universidade?

Entendo como mudanças a destacar:

- a) Ressignificação da extensão como um processo/metodologia de aprendizagem;
- b) Formação continuada docente em extensão (programas e projetos e pesquisa-ação);
- c) Envolvimento dos docentes, NDEs e coordenações de curso na rediscussão dos PPC a partir das políticas acadêmicas delimitadas em 2016 (a partir da apreensão prévia das diretrizes acadêmicas, do diagnóstico locorregional, dos imperativos mercadológicos, da delimitação do perfil profissiográfico);
- d) Universalização da extensão e da pesquisa articuladas ao ensino, dada a metodologia de pesquisa-ação;
- e) Planejamento coletivo dos PEIs de forma a contemplar o alinhamento à Política Nacional de Extensão e às diretrizes institucionais, potencializando aprendizados interprofissionais e interdisciplinares;
- f) Mudanças no processo avaliativo (de classificatório para emancipatório);
- g) Autonomia discente no processo de aprendizagem experiencial (orientados por docentes).

Como se vê dos efeitos indicados pela Diretora de Extensão, a extensão universitária ganhou importância e destaque com a sua curricularização, além de produzir efeitos em toda a instituição de ensino, inclusive no âmbito do ensino e da pesquisa, não representando um simples cumprimento de normas. A partir dessas

mudanças, a Diretora de Extensão elenca, inclusive, os próximos desafios da instituição:

14) Quais são os próximos passos na curricularização da extensão na ULBRA?

- 1-Avaliação continuada dos Programas de Extensão Interdisciplinares (resultados acadêmicos e impactos sociais);
- 2-Formação permanente em extensão;
- 3-Sistematização das experiências/publicação dos resultados.

Os desafios imaginados pela Diretora de Extensão deverão ser enfrentados por todas as instituições de ensino, uma vez que com a aprovação das DCEU, a curricularização da extensão passará a ser exigida de todas as instituições de ensino e não apenas das universidades, inclusive no âmbito do ensino a distância e na pós-graduação. Na verdade, as instituições que ainda não iniciaram o seu processo de curricularização da extensão poderão ter ainda mais dificuldade, pois terão que passar, em nosso entendimento, em menor escala, é claro, por toda o ciclo de políticas criado por Bowe, Ball e Gold (1992), uma vez que a elaboração de todos os documentos internos, começando pelo PDI e passando pelos demais documentos até chegar ao currículo de cada um dos cursos, será antecedida por um contexto de influência, no qual todos os interessados tentarão fazer valer a sua leitura feita dos documentos oficiais que tratam da curricularização da extensão.

O exemplo aqui apresentado, como já foi dito, apesar de ter a possibilidade de servir como fonte de inspiração, não pode ser adotado como um roteiro infalível a ser adotado por todas as instituições de ensino. A própria Diretora de Extensão da universidade analisada alerta quanto a este aspecto:

15) Você gostaria de incluir mais alguma coisa?

Urge destacar que não há uma “receita” de como implementar a curricularização da extensão. Há que se considerar a natureza institucional (inclusive de manutenção), o estágio da extensão nas políticas acadêmicas, o apoio político-institucional. Não se pode ratear currículos sem uma discussão de que IES estamos falando e qual sua opção epistemológica de educação. Por consequência, o repensar a extensão exige repensar a pesquisa e sua pertinência social.

Dessa forma, caberá a cada instituição elaborar a sua própria política de curricularização da extensão universitária, não apenas a partir dos documentos oficiais, mas, também, da análise dos demais textos que tentam interpretar tais

documentos e viabilizar dita curricularização. Quanto ao exemplo aqui apresentado, entendemos que ele possui várias potencialidades e algumas possíveis deficiências, perfeitamente compreensíveis em razão de não ter completado a sua plena colocação em prática.

## **5.2 Possíveis potencialidades e deficiências**

A curricularização da extensão universitária em processo de implantação pela universidade estudada apresenta inúmeras potencialidades, sendo que a principal delas é a possibilidade de que o conhecimento produzido pela universidade seja contextualizado, ou seja, pluriversitário e apto a ser apropriado pela comunidade extramuros da universidade.

A referida universidade ainda tem um percurso institucional a percorrer para incorporar em todos os cursos de graduação (e de pós-graduação) a curricularização da extensão e para isto, inclusive, já apresentou um cronograma de implantação (ULBRA, s.d.). Nos cursos em que a curricularização da extensão já foi iniciada, ela está integrada na matriz curricular e articulada com o ensino e na organização da pesquisa institucional, em um processo interdisciplinar, atendendo o que determina o art. 3º das DCEU.

O PDI também atende outros pontos exigidos nas DCEU, como a troca de saberes entre a universidade e a comunidade, bem como a participação e contato dos alunos com as questões complexas do dia a dia, presentes no contexto social. Buscase, conforme determinam as DCEU, uma formação mais humana dos alunos, consolidada pela vivência do cotidiano, com a reestruturação das instituições e setores envolvidos. O PDI prevê, ainda, a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico, além da previsão de 10% em extensão dos créditos curriculares. Além disso, o PDI da universidade deixa claro que o Programa de curricularização envolverá diretamente a comunidade externa, como exigido nas DCEU.

Em relação à avaliação, o PDI expressamente menciona “a metodologia de trabalho nessas disciplinas é diferenciada assim como o processo de avaliação da aprendizagem” (ULBRA, 2017, p. 53), ou seja, a disciplina será avaliada de acordo

com as suas particularidades e não como as disciplinas tradicionais, considerando que adota uma metodologia diferenciada, que incentiva o contato com a comunidade.

Outra potencialidade é que a universidade disponibiliza na sua matriz curricular, além dos programas de extensão, outras atividades de extensão, o que garante uma flexibilidade curricular para que o aluno escolha as atividades de extensão das quais ele deseja participar, em consonância com o que preceituam as DCEU, em seu art. 12, o qual dispõe: “aos estudantes, deverá ser permitido participar de quaisquer atividades de extensão, mantidas pelas instituições de ensino superior, respeitados os eventuais pré-requisitos especificados nas normas pertinentes” (BRASIL, 2018).

O PDI da universidade ora estudada também traz preceito expresso quanto ao registro e documentação das atividades curricularizadas, atendendo ao que determina o art. 15 das DCEU.

Apesar de, até o presente momento, nem todos os cursos estarem com a curricularização implantada em seus currículos, a universidade pode ser considerada um modelo, pois atende vários pontos das DCEU, apesar de ter iniciado a curricularização da extensão com base no PNE 2001-2010 e antes da publicação das DCEU. Além disso, segundo se verificou na pesquisa realizada para a elaboração do presente trabalho, as demais universidades filiadas ao Fóruns Nacionais de Extensão ainda não incluíram em seus PDIs a descrição detalhada do processo de curricularização da extensão, não cumprindo o que determina as DCEU.

Ao lado dessas várias potencialidades, também podem ser indicadas possíveis deficiências no mencionado modelo. Se comparado com as DCEU, o PDI da universidade ora estudada apresenta algumas deficiências, o que é compreensível, uma vez que foi elaborado antes de sua publicação.

Apesar disso, duas omissões que podem ser notadas no PDI, se comparados os seus termos com os dos documentos existentes na época de sua elaboração, é a falta de previsão quanto à forma que será adotada para financiar as atividades de extensão universitária, bem como a não elaboração de indicadores para medir a eficiência das ações de extensão universitária, temas que sempre estiveram presentes, em todos os debates e documentos relacionados à curricularização da extensão universitária, no âmbito dos Fóruns Nacionais de Extensão.

Quanto aos indicadores, ao ser questionada, a Diretora de Extensão esclareceu que:

13) A ULBRA possui indicadores que permitam avaliar os resultados da curricularização da extensão?

Temos avaliações qualitativas (no sistema de gerenciamento da extensão - SISDEX) que têm reafirmado a relevância da aprendizagem em contextos reais e a coerência do proposto com a perspectiva dos acadêmicos.

As visitas de avaliação in loco (INEP), por sua vez, têm reiterado a curricularização como uma inovação dos cursos.

Mas é importante destacar que temos um calendário de implementação que teve início em 2017 com os cursos das áreas de Saúde, Bem-estar e Agrárias; em 2018 com Engenharias, Licenciaturas, Matemática e Computação e, em 2019, Ciências Sociais Aplicadas, Negócios e Direito e que os resultados ainda são incipientes.

O processo de curricularização da extensão na universidade estudada, portanto, está ainda em fase de implantação, sendo compreensível a dificuldade de existência de indicadores para avaliá-la, em especial quando esses indicadores, no âmbito do Ministério da Educação, ainda não estão claros.

Fora os aspectos acima tratados, podem ser indicadas, ainda, outras eventuais deficiências:

- 1) Em relação aos cursos a distância da universidade, o PDI não os inclui e tampouco os exclui, razão pela qual não é possível afirmar se a curricularização está sendo feita e, em caso positivo, como tal processo tem se desenvolvido, o que também pode se caracterizar como uma eventual deficiência.
- 2) Em relação à avaliação descrita nas Diretrizes relacionada à Comissão Própria de Avaliação, o PDI não menciona como isto será feito e a universidade também não expõe no PDI seus indicadores de autoavaliação, em especial no caso das disciplinas curricularizadas.
- 3) Não há identificação no PDI de como os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos cursos de graduação irão prever a avaliação individual dos alunos, contando com a participação dos alunos e a forma como estes créditos constarão no histórico.
- 4) Em relação à organização da ementa da disciplina que contemplará a curricularização da extensão, não há nada exposto no PDI que demonstre como isto será feito.
- 5) O PDI também não prevê a possibilidade de realização de atividades de extensão universitária por meio de parcerias com outras IES, o que poderia incentivar a mobilidade interinstitucional de alunos e professores (o que não significa que tal intercâmbio não exista na prática).

Por fim, no que diz respeito à curricularização da extensão universitária em geral, uma das responsáveis pela curricularização da extensão na universidade estudada elenca as seguintes tensões/desafios (IMPERATORE, 2018, p. 36-37):

- Mercantilização, padrões de excelência e ranqueamento (dilema da esfinge de Gallo) versus democratização do acesso à educação superior e equidade (inclusão e permanência);
- Credenciamento, qualificação e inserção profissional versus educação para a cidadania e participação plena na sociedade;
- Mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas/dilemas sociais;
- Diversidade, diálogo intercultural e desierarquização de saberes;
- Internacionalização e territorialização;
- Rigidez e disciplinaridade da formação universitária (e da gestão)

A autora segue, indicando os riscos da curricularização da extensão universitária (IMPERATORE, 2018, p. 38):

- Ratear o currículo existente superficial/esteticamente;
- “Disciplinar” a extensão;
- Contabilizar a extensão com foco no “quanto” em detrimento do “como”, “por quê”, “para quem”;
- “Terceirizar” a extensão – creditação

Sem discordar da autora, parece-nos que o maior risco para a curricularização da extensão universitária é que ela deixa de cumprir o seu papel de permitir que o currículo seja repensado a fim de permitir que a universidade cumpra a sua função precípua que é gerar conhecimento pluriversitário e torná-lo acessível, pois, caso isso não ocorra, as universidades continuarão a possuir barreiras intransponíveis para a comunidade, inclusive para aquela na qual a universidade está inserida, que não consegue perceber como o conhecimento ali gerado lhe pode ser útil.

## 6 CONCLUSÃO

O foco da presente tese é o estudo da política de curricularização da extensão universitária e sua influência nas matrizes curriculares dos cursos de graduação no Brasil, com o objetivo de investigar como esta política possibilita o aprimoramento da aprendizagem e promove a aproximação da universidade com a sociedade.

Foi apresentada a seguinte hipótese da pesquisa: a política de curricularização da extensão universitária representa um processo histórico de amadurecimento conceitual operacional da extensão universitária como atividade acadêmica integradora do ensino e da pesquisa em mão dupla com a comunidade externa, que potencialmente contribui para o redimensionamento das práticas voltadas para o aprimoramento da aprendizagem e do currículo, na perspectiva da produção e disseminação do conhecimento pluriversitário.

O estudo do Estado da Arte sobre a extensão universitária no Brasil indicou que este pilar do tripé educacional não goza de prestígio acadêmico no âmbito dos periódicos qualificados na Área de Educação da CAPES, tanto que inexistem periódicos no estrato mais elevado (Qualis A), bem como não há um número significativo de teses e dissertações que versam sobre o tema. Apesar disso, pesquisa que realizamos nos PDIs das Universidades filiadas aos Fóruns Nacionais de Extensão identificamos um certo avanço e conquista de destaque da extensão universitária nestes documentos, pois parte destas Universidades já preveem, inclusive, a curricularização da extensão universitária nas matrizes pedagógicas dos cursos de graduação, demonstrando o mencionado amadurecimento conceitual operacional.

Nesse ponto, entendemos necessária a elaboração de uma divisão na história da extensão universitária, considerando as características prevalentes em cada uma das fases, que seriam sete: 1) Formação política (Brasil Colônia até 1930); 2) Assistencialismo (1930-1968); 3) Normatização (1968-1988); 4) Constitucionalização (1987-1988); 5) Amadurecimento conceitual (1987-1990); 6) Diversificação de representação institucional (1990-2010); e 7) Curricularização (a partir de 2010).

Assim, a trajetória da extensão universitária foi reconstruída, vivenciando seu processo de amadurecimento histórico, diversificação de representação institucional, até chegar na atual política de curricularização. Este percurso deve ser valorizado, pois a nossa extensão universitária tem inspiração e características advindas do

modelo latino-americano e aproximando-se das práticas de caráter emancipador defendidas na América Latina, em especial da forma adotada pelo Manifesto de Córdoba. Além disso, nossa extensão universitária experimentou grande influência dos Fóruns Nacionais de Extensão e inspira o compromisso social das IES, apesar de também reconhecemos que universidade acaba atuando como uma instituição prestadora de serviços, por inspiração do modelo norte-americano.

Esse amadurecimento, contudo, não tem se dado de forma linear e sim de forma cíclica, com avanços e retrocessos, razão pela qual se verificou a necessidade de que as atividades de pesquisa, ensino e extensão se retroalimentem a fim de viabilizar a curricularização da extensão universitária.

A partir dos referenciais teóricos metodológicos que influenciaram o direcionamento da tese, concluímos que a extensão universitária deve passar a ocupar posição de destaque no tripé acadêmico das Universidades, a fim de que elas possam produzir e disseminar conhecimento pluriversitário.

Essa mudança de paradigma deve se iniciar pela realização de um diagnóstico que permita identificar em que sociedade a universidade está inserida e quais os problemas dessa sociedade. Após identificar a sociedade e seus problemas por meio desse olhar para fora, a Universidade, em seguida, deve realizar um olhar para dentro, a fim de reconhecer a sua vocação institucional, bem como a identidade dos cursos por ela mantidos, inclusive com o perfil dos egressos que pretende formar. Em seguida, os membros dos Núcleos Docentes Estruturantes e dos Conselhos de Curso, bem como os demais professores e alunos devem dialogar sobre tais temas, a fim de construir as linhas de extensão da Universidade e elaborar os programas e projetos de extensão que deverão ser curricularizados em cada um dos cursos, com sua inclusão na matriz curricular.

Essa inclusão, contudo, deve partir de uma reformulação curricular, que permita a substituição de aulas teóricas por programas e projetos de extensão que visem solucionar problemas concretos da sociedade na qual está inserida a Universidade.

Entendemos, portanto, que não basta que seja realizado um mero rateio curricular, com a simples alocação de 10% de atividades de extensão na matriz curricular, pois essa medida, apesar de atender formalmente as DCEU, não permite que os seus objetivos sejam cumpridos e que efetivamente a universidade atue de forma integrada com a sociedade, produzindo um conhecimento pluriversitário que



permita retroalimentar as atividades de ensino e pesquisa, num círculo virtuoso que lhe garanta o cumprimento de seus principais objetivos. Assim, o referido percentual deve ser adotado como patamar mínimo e mero referencial, não impedindo que no caso de algumas universidades e cursos esse percentual seja amplamente superado, com a alocação de atividades extensionistas na maior parte dos créditos da matriz curricular.

O próximo passo é a capacitação dos professores que ficarão responsáveis por orientar (e não supervisionar) os alunos na realização das atividades extensionistas previstas na ementa das disciplinas, a fim de cumprir os objetivos previstos nos documentos institucionais (PDI e PPC) e com isso formar um egresso que esteja apto a enfrentar os desafios de seu tempo, na sociedade na qual ele está inserido.

Entendemos, ainda, que a melhor forma de convencer coordenadores, professores e alunos a participarem desses programas e projetos é incluindo-os na sua construção, favorecendo o protagonismo dos alunos e demonstrando que somente assim a Universidade conseguirá produzir conhecimento pluriversitário e torná-lo acessível. É preciso, portanto, ressignificar a relação de ensino e aprendizagem, para que ela beba de uma fonte real, pois as principais universidades do futuro serão aquelas com maior capacidade para resolverem problemas reais.

É claro que entendemos que não existe um roteiro único, pré-determinado e linear, pois, de acordo com o referencial teórico adotado, defendemos que é imprescindível que a curricularização da extensão universitária seja discutida e rediscutida a todo momento, pois sua agenda ora será influenciada por atores internos, ora por autores externos, que também afetarão, inclusive, a efetiva aplicação do currículo que, como demonstramos, não é um documento único, mas um processo.

Mais que simplesmente cumprir a legislação imposta, esta tese demonstrou que é necessário um resgate da inspiração que a extensão universitária teve no início com as experiências latino-americanas, levando este pertencimento para dentro da comunidade acadêmica, e a partir daí cada universidade, através de seus cursos de graduação, deve construir uma trilha de aprendizagem com significados que permitam a todos desenvolver suas potencialidades.

Assim, a curricularização da extensão universitária é uma grande oportunidade para que as universidades possam se legitimar nas comunidades nas quais estão localizadas, em especial para que, no futuro, juntas universidade e comunidade, possam enfrentar os desafios e obstáculos que a atualidade impõe.

## REFERÊNCIAS

- ARGENTINA. Universidad de Córdoba. Manifiesto liminar. Data: 22 jun. 1918. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35 (2), p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BARRETO, Arnaldo Lyrio. FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens da universidade brasileira. **Quim. Nova**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, 2007.
- BONAVIDES, Paulo. ANDRADE, Paes de. **História constitucional do Brasil**. Brasília : OAB Editora, 2002.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar; Caxias do Sul: EDUCS, 1996.
- BOWE, Richard. BALL, Stephen J. GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRAGON, Ranier. CANCIAN, Natália. CARAM, Bernardo. SALDAÑA, Paulo. No primeiro semestre sob Bolsonaro, 44 indicadores pioram e 28 melhoram. **Folha de S. Paulo**. Data: 11 ago. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/08/no-primeiro-semester-sob-bolsonaro-44-indicadores-pioram-e-28-melhoram.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Política educacional e organização da educação brasileira**. São Paulo: Cultura acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Pró-reitoria de graduação, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Diário Oficial - 15/4/1931, p. 5800.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, p. 10369.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União – 23/12/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União –10/01/2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União – 26/06/2014 - Edição extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Comissões (Atualizado em março de 2017). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16787-ces-camara-de-educacao-cne&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16787-ces-camara-de-educacao-cne&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Nova previdência. Data: 2019. Disponível em: <https://www.brasil.gov.br/novaprevidencia/>. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. O plano nacional de educação e a expansão da educação superior. Data: nov. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12082-apresentacao-inep-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12082-apresentacao-inep-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Data: 20 dez. 2010. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. Projeto Rondon. Data: 2019. Disponível em: <https://projektorondon.defesa.gov.br/portal/operacao/realizadas>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Anteprojeto constitucional. Data: 26 set. 1986. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/AfonsoArinos.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CABRAL, Nara Grivot **Saberes em extensão universitária**: contradições, tensões, desafios e desassossegos. Data: 01/02/2012. 261 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. (coord.). **Educação superior**: construindo a extensão universitária nas IES particulares. São Paulo: Xamã, 2007.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Repensando o papel da universidade. **RAE**: Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 104-108, 2004.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Universidade mercantil**: uma nova universidade para uma sociedade em transformação. 2000. 197 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. *In*: TRINDADE, Hélio (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 211-222.

CHAUÍ, Marilena. **Contra a universidade operacional**: a greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Disponível em: [https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex\\_chau\\_i.pdf](https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau_i.pdf). Acesso em: 06 maio 2019.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

DALMOLIN, Bernadete Maria; VIEIRA, Adriano José Hertzog. CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: Potências e desafios no contexto da gestão acadêmica. *In*: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. Anais. Curitiba: Educere, 2015. p. 7185-7201. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20159\\_9517.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20159_9517.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2019.

DE DEUS, Sandra; HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. A Universidade Brasileira e sua Inserção social. *In*: CASTRO, Jorge Orlando. TOMMASINO, Humberto (org.). **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. p. 77-91.

DELORS, Jacques et all. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, Jefferson Aparecido; SERVA, Fernanda Mesquita; AGOSTINHO JÚNIOR, Francisco. Uma proposta de ensino jurídico a partir de experiência com crianças com paralisia cerebral. *In*: AGUIAR, Alexandre Kehrig Veronese; MIHALIUC, Katherine de Macedo Maciel (org.). **Questões emergentes sobre a regulação dos cursos de direito no Brasil**. Lumen Juris: Rio de Janeiro, 2018. p. 155-168.

FÁVERO, M. L. A. A suposta outorga do título de doutor honoris causa ao rei da Bélgica e a criação da Universidade do Rio de Janeiro. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 26, n.53, p. 81-103, 2004. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/104\\_maria\\_lurdes\\_a.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/104_maria_lurdes_a.pdf). acesso em: 31 jul. 2019.

FGV-CPDOC. Anos de Incerteza (1930 - 1937). Universidade do Distrito Federal. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FOREXP. Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares. s.d. Disponível em: <http://www.funadesp.org.br/redes/extensao/24-forexp>. Acesso em: 17 jan. 2020.

FOREXT. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias. Carta de Goiânia. Data: 1999. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/documentos/goianiaforext.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FOREXT. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituição de Ensino Superior Comunitárias. EXTENSÃO NAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR: Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES. Data: 2013. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2585.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FORPROEX. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. O Plano Nacional de Extensão Universitária. Data: 1999. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FORPROEX. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Data: maio de 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FORPROEX (Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras). Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da Extensão. Porto Alegre : UFRGS; Brasília : MEC/SESu. 2006. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Indissociabilidade-e-Flexibilizacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FORPROEX (Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras). I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Data: nov. 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FORPROEX (Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras). XLI ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX: CARTA DE PORTO SEGURO/BA. Data: mai. 2017. Disponível em: [https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta\\_Porto\\_Seguro-2017.pdf](https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_Porto_Seguro-2017.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

FORPROEX (Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras). Extensão Universitária: organização e sistematização. Belo Horizonte: Coopmed,

2007. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** Data: 15 fev. 2017.

Disponível em: [https:// docplayer.com.br/47354671-Extensao-universitaria-para-que.html](https://docplayer.com.br/47354671-Extensao-universitaria-para-que.html). Acesso em: 20 jan. 2020.

GENESINI, Silvio. Revista A pós-verdade é uma notícia falsa. **Revista USP**. São Paulo. n. 116, p. 45-58, janeiro/fevereiro/março 2018.

GONZÁLEZ, Gil Ramón González; FERNÁNDEZ-LARREA, Mercedes González. Itinerarios de la Extensión Universitaria en Cuba: apuntes para un debate. In CASTRO, Jorge Orlando. TOMMASINO, Humberto (org). **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. p. 15-29.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et all. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Editora Pioneira, 1999. p. 59-101.

HATCHER, Richard. TROYNA, Barry. The “policy cycle”: a Ball by Ball account. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 155-170, 1994.

HENRY, Miriam. What is policy? A response to Stephen Ball. **Discourse**, London, v. 14, n. 1, p. 102-105, 1993.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão**: construção de sentidos e práticas. Data: maio 2018. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2018/05/Curriculo.pptx>. Acesso em: 09 maio 2019.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2008.

LINGARD, Bob. The changing state of policy production in education: some Australian reflections on the state of policy sociology. **International Studies in Sociology of Education**, London, v. 3, n. 2, p. 25-47, 1993.

LINGARD, Bob. Review essay: educational policy making in a postmodern state. On Stephen J. Ball’s education reform: a critical and poststructural approach. **The Australian Educational Researcher**, Victoria, v. 23,

n. 1, p. 65-91, 1996.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

MAGNA Charta Universitatum. Data: 18/09/1988. Disponível em: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas. v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANESCHY, Patricia. SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. GRINSPUN, Mirian Zippin. Política cultural e a construção de uma proposta articuladora na extensão universitária. *In*: CALDERÓN, Adolfo Ignacio. SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. SARMENTO, Dirléia Fanfa (org.). **Extensão universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 39-51.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17 (Suplemento 3), p. 4-6, 2002.

MAZUI, Guilherme. Bolsonaro diz que quer extinguir a maioria dos conselhos formados por governo e sociedade civil. **G1**, Data: 22 jul. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/22/bolsonaro-diz-que-quer-extinguir-a-grande-maioria-dos-conselhos-formados-por-governo-e-sociedade-civil.ghtml>. Acesso em: 17 dez. 2019.

MINAS GERAIS. Lei nº 761, de 09 de setembro de 1920. Autoriza o governo a criar, no Estado, uma Escola Superior de Agricultura e Veterinária e contém outras disposições. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=761&comp=&ano=1920>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MIRRA, Evandro. **A Ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 35-47, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/7/8>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NOGUERA, Juan José Martí. CALDERÓN, Adolfo Ignacio. FERNÁNDEZ-GODENZI, Adriana. La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. IX, p. 107-124, 2018.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. p. 31-42.

OLIVEIRA, Elida. Plano nacional de educação está com 80% das metas estagnadas, diz estudo. **G1**. Data: 27 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/27/plano-nacional-de-educacao-esta-com-80percent-das-metas-estagnadas-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 07 out. 2019.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? **Educação em Debate**, Fortaleza, jul./dez. 1983; jan./jun. 1984, v. 6/7, n. 2/1, p. 53-60.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2017, n. 33, p. 1-22.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. La universidad como empresa económica. **Revista de la Educación Superior**, México, v. XXX (1), n. 117, p. 99-104, enero/mar. 2001.



SERVA, Fernanda Mesquita. BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Responsabilidade Social da Educação Superior: oportunidades e desafios da curricularização da extensão para instituições do setor privado. *In*: CARVALHO, Camila Griguc de (org.). **Responsabilidade Social**. Ano 13, n. 9. Brasília: ABMES Editora, 2019. Disponível em: <https://www.responsabilidadesocial.abmes.org.br/index.php/campanha/revistas-responsabilidade#>. Acesso em: 08 ago. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Dearing Report: novas mudanças na educação superior inglesa? *In*: TRINDADE, Hélio (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 95-116.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 79-99, jan./mar. 2016.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

UFAM, Universidade Federal do Amazonas. História da UFAM. Data: 05 dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/historia-da-ugm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UFPR, Universidade Federal do Paraná. A mais antiga do Brasil. Sem data. Disponível em: <http://www.ufpr.br/portalufpr/a-mais-antiga-do-brasil/>. Acesso em: 19 jan. 2020.

ULBRA. Universidade Luterana do Brasil. Conselho Universitário. Canoas (RS). Resolução nº 48, de 08 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.ulbra.br/upload/863e75f985977eb8a6517ee2e5c07d96.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

ULBRA. Universidade Luterana do Brasil. Canoas PDI ULBRA. Plano de desenvolvimento institucional 2017-2022. Data: 08 dez. 2016a. Disponível em: <http://www.ulbra.br/upload/fa0c1cd2e347b7e4959972cc680467d7.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

ULBRA. Universidade Luterana do Brasil. Canoas. Resolução nº 48, de 08 de dezembro de 2016, do Conselho Universitário. Data: 06 dez. 2016b. Disponível em: <http://www.ulbra.br/upload/863e75f985977eb8a6517ee2e5c07d96.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

ULBRA. Universidade Luterana do Brasil. Canoas Processo de Reestruturação dos Projetos Pedagógicos. Resumo operacional. Data: s.d. Disponível em:

<http://www.ulbra.br/upload/f2a8d79eff0000a7db9df0a56300ba04.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

UNE (União Nacional dos Estudantes). Declaração da Bahia. I Seminário Nacional de Reforma Universitária. Data: maio de 1961. Disponível em: <https://movimentosjuvenisbrasileirosparte7.blogspot.com/2009/10/declaracao-da-bahia-i-seminario.html>. Acesso em: 09 jul. 2019.

VALÊNCIO, Norma Felicidade Lopes da Silva. A indissociabilidade entre Ensino/Pesquisa/Extensão: verdades e mentiras sobre o pensar e o fazer da Universidade Pública no Brasil. *Revista Proposta*. n. 83. Rio de Janeiro. Dez./Fev. 1999/00, p. 72-82.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Do compromisso maximizador ao constitucionalismo resiliente. *In*: DRIMOULIS, Dimitri et al. **Resiliência constitucional**: compromisso maximizador, consensualismo político e desenvolvimento gradual. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 18-24.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**. v. 44, n.151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Para iniciar, eu gostaria que você contasse da sua trajetória profissional e suas experiências até o cargo de diretora de extensão na ULBRA?
- 2) O que você considera como extensão?
- 3) Como você avalia a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão?
- 4) Qual seu olhar sobre a extensão frente às outras funções da Universidade?
- 5) O que levou a ULBRA a iniciar o processo de curricularização da extensão mesmo antes da publicação da Diretriz?
- 6) Como é a curricularização da extensão na ULBRA? A exigência de, no mínimo 10%, em atividades de extensão deve ser somente efetivada por Programa de Extensão Interdisciplinar- PEI ou o aluno pode fazer outras atividades extensionistas?
- 7) Quais são os valores incorporados na ULBRA que permitiram que esta Universidade iniciasse o processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação?
- 8) Como era antes e o que mudou após o início da implantação da curricularização da extensão em sua Universidade?
- 9) No que consiste o quadripé acadêmico extensão-ensino-pesquisa-extensão?
- 10) Quais foram e são as principais dificuldades na implantação da política de curricularização da extensão da ULBRA?
- 11) A adoção de um currículo por competência é pré-requisito para a curricularização da extensão universitária?
- 12) O que se espera do egresso que teve a possibilidade de realizar um curso na ULBRA cuja extensão universitária tenha sido curricularizada?
- 13) A ULBRA possui indicadores que permitam avaliar os resultados da curricularização da extensão?
- 14) Quais são os próximos passos na curricularização da extensão na ULBRA?
- 15) Você gostaria de incluir mais alguma coisa?

**APÊNDICE B**

Informações dos PDIs das universidades filiadas aos Fóruns Nacionais de Extensão

**FOREXP**

SIGLA	DATA DO DOCUMENTO	PERÍODO DO DOCUMENTO	CURRICULARIZAÇÃO	EXTENSÃO NO CURRÍCULO	COMO FAZER A CURRICULARIZAÇÃO
IES 1	-	2014-2018	Não	Não	Não
IES 2	-	2011-2015	Não	Sim	Não

## FOREXT

SIGLA	DATA DO DOCUMENTO	PERIODO DO DOCUMENTO	CURRICULARIZAÇÃO	EXTENSÃO NO CURRÍCULO	COMO FAZER A CURRICULARIZAÇÃO
IES 3	Set, 2018	2018-2020	Não	Não	Não
IES 4	11,dez,2014	2015-2019	Não	Sim	Não
IES 5	-	2018-2022	Não	Não	Não
IES 6	-	2015-2019	Não	Não	Não
IES 7	Julho,2018	2016-2020 2018 (revisão)	Sim	Sim	Sim (instituir comissão)
IES 8	-	2011-2015	Não	Não	Não
IES 9	Out,2018	2017-2021	Não	Não	Não
IES 10	2013	2013-2017	Não	Não	Não
IES 11	Dez,2018	2019-2023	Não	Sim	Não
IES 12	2016	2017-2021	Sim	Sim	Não
IES 13	-	2013-2017	Não	Sim	Não
IES 14	-	-	-	-	-
IES 15	Junho/2015	2015-2019	Não	Não	Não
IES 16	2017	2018-2022	Não	Sim	Não
IES 17	-	-	-	-	-
IES 18	2018	2018-2022	Sim	Sim	Não

IES 19	2016	2010-2018	Não	Não	Não
IES 20	-	2017-2021	Não	Não	Não
IES 21	Março/2017	2014-2017	Não	Não	Não
IES 22	2015	2016-2020	Não	Não	Não
IES 23	-	2017-2022	Sim	Sim	Sim
IES 24	2013	2013-2017	Não	Sim	Não
IES 25	2017	2017-2022	Não	Não	Não

## FORPROEX

SIGLA	DATA DO DOCUMENTO	PERÍODO DO DOCUMENTO	CURRICULARIZAÇÃO	EXTENSÃO NO CURRÍCULO	COMO FAZER A CURRICULARIZAÇÃO
IES 26	2017	2017-2021	Sim	Sim	Sim
IES 27	-	2016-2025	Não	Sim	
IES 28	-	2016-2025	Sim	Sim	Sim
IES 29	2015	2012-2016	Não	Não	Não
IES 30	-	2014-2024	Não	Não	Não
IES 31	03 fev 2015	2015-2019	Não	Sim	Sim
IES 32	-	2015-2019	Não	Sim	Não
IES 33	26 jan 2017	2016-2020	Não	Não	Não
IES 34	Junho 2014	2014-2018	Não	Sim	Não
IES 35	05 abril 2016	2016-2020	Não	Sim	Não
IES 36	-	2017-2021	Não	Sim	Não
IES 37	2017	2018-2022	Sim	Sim	Não
IES 38	21 set 2014	2015-2019	Não	Não	Não
IES 39	9 fev 2015	2014-2018	Não	Não	Não
IES 40	2018	2013-2020	Não	Sim	Não
IES 41	2016/2017	2016-2025	Não	Sim	Não

IES 42	2012	2013-2017	Não	Não	Não
IES 43	2014	2014-2018	Não	Não	Não
IES 44	Out 2014	2014-2019	Sim	Sim	Não
IES 45	2010	2010-2019	Não	Não	Não
IES 46	2015	2015-2019	Não	Não	Não
IES 47	-	2016-2020	Não	Não	Não
IES 48	17 julho 2015	2015-2019	Sim	Sim	Sim
IES 49	-	2018-2022	Não	Não	Não
IES 50	-	2013-2019	Não	Sim	Não
IES 51	12 set 2017	2015-2019	Não	Não	Não
IES 52	22 set 2017	2018-2022	Não	Não	Não
IES 53	-	2012-2016	Não	Sim	Não
IES 54	Março 2016	2018-2022	Não	Sim	Não
IES 55	Junho 2018	2012-2023	Não	Sim	Não
IES 56	-	2013-2017	Não	Não	Não
IES 57	Mai 2016	2016-2020	Não	Sim	Não
IES 58	2013	2013-2017	Não	Sim	Sim
IES 59	2013	2013-2022	Não	Não	Não



IES 60	Junho 2015	2015-2019	Não	Não	Não
IES 61	-	2018-2023	Não	Sim	Não
IES 62	Fevereiro 2014	2014-2018	Não	Não	Não
IES 63	Set 2016	2017-2021	Sim	Sim	Não
IES 64	-	2015-2018	Não	Sim	Não
IES 65	-	2016-2020	Sim	Sim	Não
IES 66	-	2012-2016	Não	Sim	Sim
IES 67	2016	2016-2020	Não	Sim	Sim
IES 68	8 set 2016	2016-2021	Não	Sim	Não
IES 69	2015	2016-2025	Não	Sim	Sim
IES 70	19 abril 2013	2013-2017	Não	Sim	Não
IES 71	Nov 2015	2016-2020	Não	Sim	Não
IES 72	Dez 2017	2017-2021	Sim	Sim	Não
IES 73	2012	2012-2018	Não	Sim	Não
IES 74	2017	2018-2022	Não	Sim	Não
IES 75	Abril 2015	2015-2019	Não	Sim	Não
IES 76	-	2015-2018	Não	Sim	Não
IES 77	-	2014-2019	Sim	Sim	Não

IES 78	2013	2014-2018	Não	Sim	Não
IES 79	2016	2016-2026	Sim	Sim	Não
IES 80	24 junho 2016	2016-2026	Não	Sim	Sim
IES 81	10 nov 2015	2015-2020	Não	Sim	Não
IES 82	2017	2018-2022	Sim	Sim	Não
IES 83	Set 2013	2013-2017	Não	Não	Não
IES 84	06 julho 2017	2020	Sim	Sim	Sim
IES 85	-	2016-2021	Sim	Sim	Não
IES 86	2018	2014-2019	Não	Sim	Não
IES 87	Out 2017	2018-2022	Não	Não	Não
IES 88	-	2017-2021	Não	Sim	Não
IES 89	30 set 2013	2012-2016	Não	Não	Não
IES 90	-	2017-2027	Não	Sim	Não
IES 91	2017	2018-2022	Não	Sim	Não
IES 92	2017	2016-2020	Não	Não	Não
IES 93	2014	2014-2018	Não	Sim	Não
IES 94	2013	2011-2015	Sim	Sim	Sim
IES 95	2012	2013-2017	Não	Sim	Não

IES 96	-	2017-2022	Sim	Sim	Não
IES 97	Dez 2013	2014-2018	Não	Sim	Não
IES 98	-	2018-2022	Não	Não	Não
IES 99	2017	2017-2021	Não	Sim	Não
IES 101	2017	2017-2021	Sim	Sim	Sim
IES 102	-	2014-2020	Não		
IES 103	2016	2016-2026	Sim	Sim	Não
IES 104	Abril 2015	2015-2019	Sim	Sim	Não
IES 105	19 julho 2012	2013-2017	Não	Sim	Não
IES 106	2011	2012-2016	Não	Não	Não
IES 107	Abril 2010	2010-2015	Não	Sim	Não
IES 108	Abril 2017	2017-2021	Não	Não	Não
IES 109	-	2014-2018	Não	Não	Não
IES 110	-	2014	Não	Não	Não
IES 111	2016	2016	Não	Sim	Não
IES 112	Agosto 2012	2012-2017	Não	Não	Não
IES 113	2017	2018-2022	Não	Sim	Não
IES 114	Abril 2014	2015-2024	Não	Sim	Não
IES 115	2018	2019-2023	Sim	Sim	Não

IES 116	2018	2018-2022	Sim	Sim	Não
IES 117	-	2016-2021	Não	Sim	Não
IES 118	11 set 2018	2018-2020	Sim	Sim	Não
IES 119	Jan 2017	2017-2021	Sim	Sim	Não
IES 120	Fev 2012	2012-2017	Não	Sim	Não
IES 121	2018	2016-2020	Sim	Sim	Não
IES 122	03 abril 2018	2012-2017	Não	Sim	Não

## REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS CONSULTADOS

**FILIADAS FOREXP**

FUNADESP. IES FILIADAS. Data: 2016/2017. Disponível em:  
<http://www.funadesp.org.br/redes/extensao/47-ies-filiadas>. Acesso em: 22 jan. 2019

UNIPAR - UNIVERSIDADE PARANAENSE. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI 2011-2015. Disponível em:  
[http://presencial.unipar.br/files/arquivos/Plano\\_Developmento\\_Institucional\\_PDI\\_2011\\_2015\\_.pdf](http://presencial.unipar.br/files/arquivos/Plano_Developmento_Institucional_PDI_2011_2015_.pdf). Acesso em: 25 jan. 2019

UNIVÁS. UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2014 – 2018. Disponível em:  
<http://www.univas.edu.br/docs/2018/planoDesenvolvimentoInstitucional.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019

**FILIADAS FOREXT**

FOREXT. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária. Instituições filiadas. s.d. Disponível em: [http://portal.pucminas.br/forext/index\\_padrao.php?pagina=4557](http://portal.pucminas.br/forext/index_padrao.php?pagina=4557). Acesso em: 22 jan. 2019.

FURB - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2016-2020 (revisão 2018). Blumenau, julho de 2018. Disponível em:  
[http://www.furb.br/upl/files/avaliacao\\_institucional/PDI%202016\\_2020%20REVISAO%202018%20CONSUNI.pdf?20190125172144](http://www.furb.br/upl/files/avaliacao_institucional/PDI%202016_2020%20REVISAO%202018%20CONSUNI.pdf?20190125172144). Acesso em 25 jan. 2019.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI 2018-2020. Edição atualização: setembro de 2018. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/PDI-2018-2020.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

PUC CAMPINAS. SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO PUC-RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI-PUC-Rio) 2018-2022. Disponível em:  
<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/ccpa/cpa/pdf/PDI-2018-2022-publicado-site.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015. Disponível em:  
<http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/PDI.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

PUC-SP. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2015-2019. Data: 11/12/2014. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/pucsp-pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019-r2.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

UCB - Universidade Católica de Brasília. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2013 – 2017. Data: 2013. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/128/Documentos/PDF/PDI20130327.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

UCPEL. Universidade Católica de Pelotas. Data: 2013. Disponível em: [http://www.ucpel.edu.br/htmlarea/midia/editais\\_e\\_publicacoes/39605112014150245.pdf](http://www.ucpel.edu.br/htmlarea/midia/editais_e_publicacoes/39605112014150245.pdf). Acesso em: 28 jan. 2019.

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil. PDI ULBRA. Plano de desenvolvimento institucional 2017-2022. Disponível em: <http://www.ulbra.br/upload/fa0c1cd2e347b7e4959972cc680467d7.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

UNC. Universidade do Contestado. Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2015-2019. Data: junho de 2015. Disponível em: <https://www.unc.br/institucional/PDI%20-%20Nova%20Versao%2029%2009.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI 2018-2022. Data: 2017. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/files/124/PDI%202018%20-%202022%20-%2030-11%20-%20para%20divulga%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco. Plano de desenvolvimento institucional 2017-2022. Data: 22/12/2016. Disponível em: <http://www.unicap.br/home/wp-content/uploads/2018/09/PDI-2017-2022-Versa%CC%83o-e-MEC-06.09.2018.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

UNICRUZ. Universidade de Cruz Alta. Plano de Desenvolvimento Institucional. PDI 2013-2017. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/PDI-2013-2017.pdf>. Acesso em: 28/01/2019.

UNIDAVI. CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2017 a 2021. Data: junho de 2017. Disponível em: [https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/siteunidavi/2017/9/PDI+UNIDAVI+2017-2021+\(final\).pdf](https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/siteunidavi/2017/9/PDI+UNIDAVI+2017-2021+(final).pdf). Acesso em: 28 jan. 2019.

UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2010-2018. Disponível em: <https://data.uniplaclages.edu.br/documentos/f6989a0f6bb67e9a0ec1517dfa952cdd.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul. Disponível em: <https://www.unisc.br/pt/home/estrutura-administrativa/pro-reitoria/pro-reitoria-de-planejamento-e-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 28 jan. 2019.

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Unisinos. Missão e Perspectiva.

Plano de Desenvolvimento Institucional. PDI Unisinos 2014-2017. Disponível em: <http://www.unisinos.br/minha-unisinos/images/conteudo/pdi-2014-2017.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

UNISO - Universidade de Sorocaba. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (Síntese) 2015-2019. Disponível em: [http://www.uniso.br/uniso/doc/Plano\\_de\\_Developolvimento\\_Institucional.pdf](http://www.uniso.br/uniso/doc/Plano_de_Developolvimento_Institucional.pdf). Acesso em: 25 jan. 2019.

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí. Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em: <https://www.univali.br/institucional/vice-reitoria-planejamento-desenvolvimento-institucional/gerencia-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 28 jan. 2019.

UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) RESUMIDO 2017-2021. Data: outubro de 2018. Disponível em: [https://www.univates.br/media/avaliacao/catalogo\\_institucional/pdi\\_2017-2021\\_resumido.pdf](https://www.univates.br/media/avaliacao/catalogo_institucional/pdi_2017-2021_resumido.pdf). Acesso em: 28 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEEVALE. Conhecimento para inovar o mundo. PDI 2016-2020. Data: 2015. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/5c415793-6b37-4870-b339-58d3c094d13f/Universidade%20Feevale-PDI.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville. PDI 2017-2021. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/1010180/PDI-2017-2021.pdf>. Acesso em: 28/01/2019.

UNOCHAPECÓ - UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2019-2023. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/pdi/wp-content/uploads/2014/05/PDI-2019-2023-texto-PUBLICADO.pdf>. Acesso em: 28/01/2019.

UNOESC. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2018-2022. Data: 2018. Disponível em: [https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/atendimento/PDI\\_-\\_web\\_12\\_04.pdf](https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/atendimento/PDI_-_web_12_04.pdf). Acesso em: 28 jan. 2019.

### **FILIADAS FORPROEX**

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UFR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA. Plano de desenvolvimento institucional 2014-2018. Disponível em: [http://www.pdi.unir.br/uploads/91293291/arquivos/pdi\\_unir\\_2014\\_2018\\_versao\\_pos\\_consun\\_15\\_de\\_junho\\_2014\\_251029970.pdf](http://www.pdi.unir.br/uploads/91293291/arquivos/pdi_unir_2014_2018_versao_pos_consun_15_de_junho_2014_251029970.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UFRB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Plano de desenvolvimento institucional 2015-2019. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/soc/images/PDI/PDI\\_2\\_ETAPA\\_28\\_07\\_2016.pdf](https://www.ufrb.edu.br/soc/images/PDI/PDI_2_ETAPA_28_07_2016.pdf). Acesso em:

30 jan. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UFRR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Conselho Universitário. Plano de desenvolvimento institucional 2016-2020. Disponível em:

[http://ufrr.br/cpa/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=11&Itemid=266](http://ufrr.br/cpa/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11&Itemid=266). Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA. Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2013-2017. Data: setembro de 2013. Disponível em:

<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>.

Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2026. Data: 2016.

Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/wp-content/uploads/sites/342/2018/04/0510013d-1d91-47d4-bf67-1e3120598fa6.pdf>.

Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNIVASF. UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. GABINETE DA REITORIA. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI (2016 – 2025). Data: 12/05/2017.

Disponível em: <http://portais.univasf.edu.br/pdi/documentos/pdi-univasf-2016-2025.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019

BRASIL. UFABC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2022. Data: 2013. Disponível em:

[http://nte.ufabc.edu.br/images/docs/PDI\\_UFABC\\_2013-2022.pdf](http://nte.ufabc.edu.br/images/docs/PDI_UFABC_2013-2022.pdf). Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UFAC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Plano de desenvolvimento institucional 2015-2019. Data: 24/10/2016. Disponível em:

<http://www.ufac.br/site/unidades-administrativas/informativos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-1>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. UFAM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. PDI. Plano de desenvolvimento institucional 2016-2025. Disponível em:

[http://www.sic.ufam.edu.br/SIC/arquivos\\_sic/pdi\\_2016-2025.pdf](http://www.sic.ufam.edu.br/SIC/arquivos_sic/pdi_2016-2025.pdf). Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 – 2022. Disponível em:

[https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/plano-desenvolvimento-institucional-ufba\\_web\\_compressed.pdf](https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/plano-desenvolvimento-institucional-ufba_web_compressed.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017. Disponível em:

[http://www.ufc.br/images/files/a\\_universidade/plano\\_desenvolvimento\\_institucional/pdi\\_ufc\\_2013-2017.pdf](http://www.ufc.br/images/files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_ufc_2013-2017.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.



BRASIL. UFCG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019. Disponível em: [http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/PDI%20da%20UFCG\\_outubro%20de%202014.pdf](http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/PDI%20da%20UFCG_outubro%20de%202014.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFCSPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014 – 2019. Disponível em: <https://www.ufcspa.edu.br/ufcspa/normasedocs/docs/ufcspa-pdi-2014-2019.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. UFERSA - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Disponível em: [https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2015/03/PDI\\_arquivo-2017.compressed.pdf](https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2015/03/PDI_arquivo-2017.compressed.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Data: junho de 2015. Disponível em: [http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi - 2015-2019\\_1.88mb .pdf](http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi - 2015-2019_1.88mb .pdf). Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Plano de Desenvolvimento Institucional PDI UFF 2018-2022. Data: março de 2018. Disponível em: [http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/196/2018/06/PDI\\_2018-2022\\_aprovado-CUV\\_30-05-2018.pdf](http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/196/2018/06/PDI_2018-2022_aprovado-CUV_30-05-2018.pdf). Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UFFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2012-2018. Resolução nº 22/CONSUNI/UFFS/2017 prorrogou a vigência do atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal da Fronteira Sul pelo período de um ano, compreendendo o septênio 2012-2018. Data: 2012. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/plano\\_de\\_desenvolvimento\\_institucional](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022. Disponível em: [https://www.ufg.br/up/1/o/PDI\\_UFG\\_-\\_Plano\\_de\\_desenvolvimento\\_institucional\\_2018-2022.pdf](https://www.ufg.br/up/1/o/PDI_UFG_-_Plano_de_desenvolvimento_institucional_2018-2022.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PROAP/PDI%20APROVADO%20PELO%20COUNI%20-%20RES.%20196-13.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de Desenvolvimento Institucional UFJF 2016-2020. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1UfnpC3oWUah3VR8bexF2ZTrFpr4ojdN>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UFLA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Data: 2016. Plano de desenvolvimento institucional 2016-2020. Disponível em: <http://www.ufla.br/pdi/wp->

[content/uploads/2017/04/PLANO\\_DE\\_DESENVOLVIMENTO\\_INSTITUCIONAL-UFLA-2016-2020\\_V1\\_1.pdf](content/uploads/2017/04/PLANO_DE_DESENVOLVIMENTO_INSTITUCIONAL-UFLA-2016-2020_V1_1.pdf). Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017 – 2021. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/puwEW8dc9aoshs4.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Plano de Desenvolvimento Institucional 2013 – 2017. Data: 19/04/2013. Disponível em: [https://www.ufmg.br/dai/textos/PDI\\_UFMG%202013\\_2017.pdf](https://www.ufmg.br/dai/textos/PDI_UFMG%202013_2017.pdf). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. UFMS - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Data: 12/09/2017. Disponível em: <https://proplan.ufms.br/files/2017/09/PDI-realinhado-2017.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFMT - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2018. Disponível em: <http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/4df326c111023870f9d4db6c49077e98.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFOP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. PDI UFOP. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 – 2025. Data: 14/12/2015. Disponível em: [https://www.ufop.br/sites/default/files/pdi\\_ufop\\_2016\\_2025.pdf](https://www.ufop.br/sites/default/files/pdi_ufop_2016_2025.pdf). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. UFOPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Aditamento PDI 2012-2016. Data: 2015. Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/pdi\\_2012-2016\\_aditamento.pdf](http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/pdi_2012-2016_aditamento.pdf). Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. UFPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. PDI. Plano de desenvolvimento institucional 2016-2025. Disponível em: <http://pdi.ufpa.br/index.php/minuta-pdi-2016-2015>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Disponível em: [http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi\\_ufpb\\_2014-2018.pdf](http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2014-2018.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Data: 09 fev. 2015. Disponível em: [https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/pdi\\_14\\_18\\_of.pdf/28b6c0d5-ed53-4484-9936-1b8a9236e9ec](https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/pdi_14_18_of.pdf/28b6c0d5-ed53-4484-9936-1b8a9236e9ec). Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. UFPel. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015-2020. Data: 10/11/2015. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/cpa/files/2016/08/PDI-UFPel-2015-2020.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Disponível em:

[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proplan/arquivos/files/PDI%20%202015-2019 UFPI Reformulado Versao%20Final docx\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proplan/arquivos/files/PDI%20%202015-2019 UFPI Reformulado Versao%20Final docx(1).pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. Coordenadoria de Planejamento Institucional. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017–2021. Data: dezembro de 2017.

Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/pdi/PDI%20UFPR%202017-2021.pdf>. Data: 04 fev. 2019.

BRASIL. UFRA - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. Planejamento Estratégico Institucional da UFRA 2014-2024. Disponível em:

[https://propladi.ufra.edu.br/old/images/th/PROPLADI\\_PLAIN\\_UFRA\\_2014-2024\\_VEXECUTIVA.pdf](https://propladi.ufra.edu.br/old/images/th/PROPLADI_PLAIN_UFRA_2014-2024_VEXECUTIVA.pdf). Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. UFRGS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2026. Data: 24/06/2016. Disponível em:

[http://www.ufrgs.br/pdi/PDI\\_2016a2026\\_UFRGS.pdf](http://www.ufrgs.br/pdi/PDI_2016a2026_UFRGS.pdf). Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2023. Data: junho de 2018. Disponível em:

<https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2018/08/pdi.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UFRN - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019. Disponível em:

<https://ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI-2010-2019-final.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFRPE - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Plano de Desenvolvimento Institucional UFRPE 2013-2020. Disponível em:

[http://www.proplan.ufrpe.br/sites/www.proplan.ufrpe.br/files/pdi\\_2018\\_versao\\_revisada\\_e\\_atualizada.pdf](http://www.proplan.ufrpe.br/sites/www.proplan.ufrpe.br/files/pdi_2018_versao_revisada_e_atualizada.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017. Data: 2013. Disponível em:

<http://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2016/11/PDI-UFRRJ-2013-2017.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020. Disponível em:

[http://oficiais.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/1005/PDI-UFS\\_2016-2020\\_1\\_min.pdf](http://oficiais.ufs.br/uploads/page_attach/path/1005/PDI-UFS_2016-2020_1_min.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Disponível em:

<http://pdi.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. UFSCar - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Plano de Desenvolvimento Institucional PDI/MEC 2013-2017. Data: 2013. Disponível em: <http://www.spdi.ufscar.br/documentos/arquivos/pdi-mec-ufscar-2013-2017.pdf/view>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UFSJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pplan/PDI%20VERSAO%202014.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UFT - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 – 2020. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/RSI6HHU0Que2MulybdLJJw>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UFTM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional Ciclo 2012-2016. Disponível em: <http://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=N29zTFVkdGh2bjcyeC9odGFISIRIRGthNjZ1VWY5Z1N1bFtdTJlUnFmbDdkU0V1YzVvZEtjbkZhTyt2UFBaeXRFsnpFbEMweitJNWV6NXR3RWZBVGE2T2dYMityc3JqbVp5UitkT3Z4LzFiNFNtNHdwU2ZNRtQ0R3RCVURjenluR0hnVzE4Ynd2T0psYkdwZFUeHRpTXBUQmVDVFNyM1FZZFM1Mzd4VHpbBMGR2N1o3YTNxY3F6d0k3L1I3dUpk&secret=uftm>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão da UFU - PIDE - 2016-2021. Data: 09/03/2017. Disponível em: [http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/pide\\_2016-2021\\_aprovado\\_pelo\\_consun.pdf](http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/pide_2016-2021_aprovado_pelo_consun.pdf). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. UFV - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023. Disponível em: <http://www.planejar.ufv.br/wp-content/uploads/PDI-2018-2023-UNIVERSIDADEFEDERALDEVICOSA.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UFVJM - UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021. Disponível em: [http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/105/2017/07/PDI\\_2017\\_2021-2.pdf](http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/105/2017/07/PDI_2017_2021-2.pdf). Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UNIFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. Data: 30/11/2015. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/sites/default/files/proplan/PDI/2016-2020.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. UNIFAP - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA. Plano de desenvolvimento institucional 2015-2019. Disponível em: <http://www2.unifap.br/pdi/files/2009/08/PDI-2015-2019-UNIFAP.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. UNIFEI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2018. Disponível em: <https://www.unifei.edu.br/files/anexos/PDI.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UNIFESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Plano de Desenvolvimento Institucional Unifesp PDI 2016-2020. Data: maio de 2016. Disponível em: [https://www.unifesp.br/world/images/arquivos/PDI\\_2016-2020.pdf](https://www.unifesp.br/world/images/arquivos/PDI_2016-2020.pdf). Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UNIFESSPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014/2019. Data: 2018. Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/images/documentos/PDI-2014-2019-Unifesspa.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. UNIPAMPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014 – 2018. Data: 2013. Disponível em: [https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2015/08/PDI\\_Unipampa\\_v19\\_compressed.pdf](https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2015/08/PDI_Unipampa_v19_compressed.pdf). Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016. Disponível em: <http://www.unirio.br/proplan/pdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-2012-2016/view>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB. PDI da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) 2016 – 2021. Disponível em: <http://www.proplan.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/PDI-2016-2021.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fundação Universidade de Brasília. Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022. Data: 2017. Disponível em: [http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Plano\\_de\\_Developimento\\_Institucional\\_2018-2022.pdf](http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Plano_de_Developimento_Institucional_2018-2022.pdf). Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. PDI UFCA 2020. Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Cariri. Data: 06/07/2017. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/portal/documentos-online/pdi/6430-pdi-1/file>. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA – UFOB. Disponível em: <https://pdi.ufob.edu.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/102-main-feature/157-content-elements-2>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. Projeto

Pedagógico Institucional – PPI 2011-2022. Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2015-2018. Data: 2011. Disponível em: [https://pdi.furg.br/images/PPI-2011-2022\\_PDI-2015-2018.pdf](https://pdi.furg.br/images/PPI-2011-2022_PDI-2015-2018.pdf). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANA – UTFPR. Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2018-2022. Data: 18/12/2017. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi/pdi-2018-2022>. Acesso em: 04 fev. 2019.

#### Instituições Estaduais e Municipais

ALAGOAS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. Plano de Desenvolvimento Institucional – 2013/2017. Data: 2012. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/institucional/pdi/3pdi-uneal-2013-2017.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

ALAGOAS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE ALAGOAS. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015/2019. Data: abril de 2015. Disponível em: [http://www.uncisal.edu.br/wp-content/uploads/2018/05/PDI-UNCISAL-2015\\_Aprecia%C3%A7%C3%A3o-Comunidade-Acad%C3%AAmica.pdf](http://www.uncisal.edu.br/wp-content/uploads/2018/05/PDI-UNCISAL-2015_Aprecia%C3%A7%C3%A3o-Comunidade-Acad%C3%AAmica.pdf). Acesso em: 07 fev. 2019.

AMAPÁ. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018/2022. Data: outubro de 2017. Disponível em: <http://www2.ueap.edu.br/Arquivos/Postagens/Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20Site%202018/Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional%20PDI%20-%202018-2022.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

AMAZONAS. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. UEA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021. Disponível em: <http://www.pdi.uea.edu.br/data/area/a01/download/2-1.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BAHIA. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017–2022. Disponível em: [https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/PDI\\_2017\\_2022-.pdf](https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/PDI_2017_2022-.pdf). Acesso em: 06 fev. 2019.

BAHIA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015. Vigência 2016. Data: 08/04/2016. Disponível em: [http://www.uefs.br/arquivos/File/ASPLAN/PDI\\_2011\\_2016.pdf](http://www.uefs.br/arquivos/File/ASPLAN/PDI_2011_2016.pdf). Acesso em: 07 fev. 2019.

BAHIA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018. Disponível em: <http://www.uesc.br/pdi/arquivos/pdi20142018.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BAHIA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB. Plano de Desenvolvimento Institucional 2013–2017. Data: dezembro de 2012. Disponível em: <http://www2.uesb.br/proreitorias/agp/wp-content/uploads/PDI-UESB-2013-20171.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CEARÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021. Disponível em: <http://www.uece.br/uece/dmdocuments/PDI%202017%20-%202021.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CEARÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual Vale do Acaraú 2018-2022. Disponível em: [http://www.uvanet.br/documentos/PDI\\_2018\\_2022\\_v03.pdf](http://www.uvanet.br/documentos/PDI_2018_2022_v03.pdf). Acesso em: 06 fev. 2019.

CEARÁ. UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021. Data: 2017. Disponível em: <http://www.urca.br/novo/portal/index.php/documentos/category/2-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>. Acesso em: 06 fev. 2019.

GOIÁS. UNIVERSIDADE DE RIO VERDE – UniRV. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2020. Data: 03/04/2018. Disponível em: <http://www.unirv.edu.br/conteudos/fckfiles/files/PDI20172020.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

GOIÁS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Plano de Desenvolvimento Institucional – 2010 - 2019. Data: abril de 2010. Disponível em: [http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao\\_institucional2/conteudoN/8109/pdi\\_aprovado\\_csu.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao_institucional2/conteudoN/8109/pdi_aprovado_csu.pdf). Acesso em: 07 fev. 2019.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2020. Data: 2017. Disponível em: <https://www.uema.br/paginterna/PDI-VERSAO-12-6-2017.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Plano de Desenvolvimento Institucional. Projeto Pedagógico Institucional 2014 – 2018. Disponível em: [http://www.uems.br/assets/uploads/orgaos\\_colegiados/4\\_2014-08-25\\_13-31-56.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/orgaos_colegiados/4_2014-08-25_13-31-56.pdf). Acesso em: 07 fev. 2019.

MATO GROSSO. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017 - 2021. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/PDI%202017-2021.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

MINAS GERAIS. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Plano de desenvolvimento institucional PDI UEMG 2015-2024. Data: abril de 2014. Disponível em: [http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/PDI\\_final\\_site.pdf](http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/PDI_final_site.pdf). Acesso em: 07 fev. 2019.

PARÁ. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2027. Data: 2017. Disponível em: [https://paginas.uepa.br/prograd/index.php?option=com\\_rokdownloads&view=file&Itemid=16&id=283:pdi-2017-2027](https://paginas.uepa.br/prograd/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=16&id=283:pdi-2017-2027). Acesso em: 06 fev. 2019.

PARAÍBA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2020. Disponível em: <http://sites.uepb.edu.br/pdi/download/PDI%20UEPB%202014-2020.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

PARANÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. PDI 2016-2021. Disponível em: [http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/planos/pdi/PDI\\_2016\\_2021\\_ATUALIZ\\_ACAO.pdf](http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/planos/pdi/PDI_2016_2021_ATUALIZ_ACAO.pdf). Acesso em: 07 fev. 2019.

PARANÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG. PDI 2018-2022. Plano de desenvolvimento institucional. Vol. I. Disponível em: <https://proplan.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2018/09/PDI-2018-2022-Vol-I-ok.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

PARANÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG. PDI 2018-2022. Plano de desenvolvimento institucional. Vol. II. Disponível em: <https://proplan.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2018/09/PDI-2018-2022-Vol-II-ok.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

PARANÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. Plano de desenvolvimento institucional 2018-2022. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proplan/wp-content/uploads/sites/17/2018/10/PDI-FINAL-SITE.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

PARANÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Disponível em: <https://uenp.edu.br/documentos-oficiais-uenp/pro-reitorias/propav-documentos/propav-documentos-1/81-plano-de-desenvolvimento-institucional-2012-2017/file>. Acesso em: 07 fev. 2019.

PARANÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. PDI 2019-2023. Plano de desenvolvimento institucional. Data: 04/10/2018. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portal/images/proplan/PDI\\_2019-2023\\_atual.pdf](https://www5.unioeste.br/portal/images/proplan/PDI_2019-2023_atual.pdf). Acesso: 07 fev. 2019

PERNAMBUCO. UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018. Data: dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.upe.br/images/industrial/arquivos/institucional/documentos/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

PIAUI. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2012 – 2016. Data: 2011. Disponível em: <http://www.uespi.br/proplan/arquivos/PDI%202012-2016.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

RENEX. Rede Nacional de Extensão. Lista de Instituições Federais, Estaduais e Municipais ligadas ao Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX. Data: 21/11/2016. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao/instituicoes>. Acesso em: 21



jan. 2019.

RIO DE JANEIRO. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2014. Disponível em: [http://www.uerj.br/wp-content/uploads/2017/10/PDI\\_UERJ\\_25\\_MARCO2015.pdf](http://www.uerj.br/wp-content/uploads/2017/10/PDI_UERJ_25_MARCO2015.pdf). Acesso em: 07 fev. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Plano de Desenvolvimento Institucional - Projetando o futuro da universidade: 2016/2026. Data: 2016. Disponível em: [http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-pdi/arquivos/0062resolucao%20A7a%20A3o\\_34\\_2016\\_consuni aprova o pdi anexo.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-pdi/arquivos/0062resolucao%20A7a%20A3o_34_2016_consuni aprova o pdi anexo.pdf). Acesso em: 06 fev. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. SUPLAN - SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL PDI 2017-2021. Disponível em: <https://www.uergs.rs.gov.br/upload/arquivos/201704/03105631-pdi-2017-2021.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

RORAIMA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Plano Pedagógico Institucional – PPI. Vigência 2018-2022. Data: 2017. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0B03\\_BmaS0DxCQTdpejJjREhXeWM/view](https://drive.google.com/file/d/0B03_BmaS0DxCQTdpejJjREhXeWM/view). Acesso em: 06 fev. 2019.

SANTA CATARINA. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020 (revisão 2018). Data: julho de 2018. Disponível em: [http://www.furb.br/upl/files/avaliacao\\_institucional/PDI%202016\\_2020%20REVISAO%202018%20CONSUNI.pdf?20190207172853](http://www.furb.br/upl/files/avaliacao_institucional/PDI%202016_2020%20REVISAO%202018%20CONSUNI.pdf?20190207172853). Acesso em: 06 fev. 2019.

SANTA CATARINA. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. Plano de desenvolvimento institucional PDI 2017-2021. Data: 2016. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PDI\\_2017\\_2021\\_1\\_21\\_10\\_0680670001477414630.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PDI_2017_2021_1_21_10_0680670001477414630.pdf). Acesso em: 07 fev. 2019.

SÃO PAULO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Plano de desenvolvimento institucional 2012-2017. Data: agosto de 2012. Disponível em: <https://www6.usp.br/wp-content/uploads/PDI-VIIEncontro.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

SÃO PAULO. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2016. Data: 2016. Disponível em: [https://ape.unesp.br/pdi/doc/PDI2016\\_site.pdf](https://ape.unesp.br/pdi/doc/PDI2016_site.pdf). Acesso em: 07 fev. 2019.

TAUBATÉ. UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. Plano de desenvolvimento institucional 2018-2022. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/deliberation/CONSUNI/Consuni\\_2018/consuni\\_058\\_2018\\_Anexo\\_PDI\\_2018\\_2022\\_1546435625.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/deliberation/CONSUNI/Consuni_2018/consuni_058_2018_Anexo_PDI_2018_2022_1546435625.pdf). Acesso em: 07 fev. 2019.

TOCANTINS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE TOCANTINS. UNITINS. Plano de Desenvolvimento Institucional Fundação Universidade de Tocantins - UNITINS PDI 2012-2016. Data: 03/09/2013. Disponível em: <https://www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/G639RVAXSUFLCIVVQ5FBAENRNHIGJOKNJFFLRWWBXA.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.