

INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO

Aproximações teóricas e experiências Vol. VI

(Organizadores)
Luciane Bisognin Ceretta
Reginaldo de Souza Vieira



INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO

Aproximações teóricas e experiências Vol. VI



2019 ©Copyright UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Av. Universitária, 1105 – Bairro Universitário – C.P. 3167 – 88806-000 –
Criciúma – SC

Fone: +55 (48) 3431-2500 – Fax: +55 (48) 3431-2750

Reitora

Luciane Bisognin Ceretta

Vice-Reitor

Daniel Ribeiro Preve

Conselho Editorial

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Ângela Cristina Di Palma Back

Fabiane Ferraz

Marco Antônio da Silva

Melissa Watanabe

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

Miguelangelo Gianezini

Nilzo Ivo Ladwig

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Samira da Silva Valvassori

Vilson Menegon Bristot

INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO

Aproximações teóricas e experiências Vol. VI

(Organizadores)

Luciane Bisognin Ceretta

Reginaldo de Souza Vieira



CRICIÚMA
UNESC
2019

Editora da UNESC
Editor-Chefe: **Dimas de Oliveira Estevam**

Preparação, revisão ortográfica e gramatical: **Margareth Maria Kanarek (Língua Portuguesa)** e **Marianela Marana Vieyto (Espanhol)**
Projeto gráfico, diagramação e capa: **Luiz Augusto Pereira**

A revisão ortográfica e gramatical para a publicação do livro foi realizada sob a responsabilidade e a supervisão dos organizadores da obra



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

I59 Inserção curricular da extensão [recurso eletrônico] : aproximações teóricas e experiências : volume VI / Luciane Bisognin Ceretta, Reginaldo de Souza Vieira (Organizadores). - Criciúma, SC : UNESC, 2019.
203 p. : il.

Modo de acesso: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/300/5886/>>.

DOI: [dx.doi.org/10.18616/inser](https://doi.org/10.18616/inser)

ISBN: 978-85-8410-110-8

1. Extensão universitária. 2. Currículos - Planejamento. 3. Ensino superior. I. Título.

CDD - 22.ed. 378.175

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida, por qualquer meio ou forma, sem prévia permissão por escrito da Editora da Unesc.



PREFÁCIO

Os caminhos da institucionalização da extensão universitária e, conseqüentemente, a inserção curricular da extensão apresentam os seguintes marcos históricos: 1) Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental (Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911), que introduziu a autonomia administrativa e didática nas Instituições de Ensino Superior. Na esteira desse Decreto, foi criada, em 1912, a Universidade Livre de São Paulo, a qual apresentou a primeira formulação extensionista universitária que, no caso, foram os cursos de extensão; 2) Manifesto de Córdoba de 1918, que propunha a extensão como função social da universidade; 3) Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, que destacava a extensão como inserção cultural e afirmava que a extensão é um “[...] poderoso mecanismo de contato dos institutos de ensino superior com a sociedade, utilizando em benefício desta as atividades universitárias.” (CAMPOS, 2000, p. 122-123); 4) Criação da União Nacional de Estudantes (UNE), em 1937, no âmbito da mobilização nacional de estudantes junto aos movimentos populares, resgatando, de certa forma, os princípios preconizados no Manifesto de Córdoba; 5) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que faz menção à extensão universitária; 6) Regime Militar que, em 1964, defendia a extensão como prestação de serviços; 7) Primeira Política Brasileira de Extensão Universitária homologada pelo MEC; 8) Constituição Federal de 1988, que define a extensão universitária como atividade-fim da universidade e apresenta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 9) Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996; 10) Plano Nacional de Educação 2014-2024, particularmente a meta 12.7, que trata da curricularização da extensão universitária.

Na perspectiva de fomentar a extensão universitária, foram criados os Fóruns de Extensão. Em 1987, as Instituições Públicas criaram o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (ForProex), com a perspectiva de articular e definir políticas de extensão

voltadas para a transformação social e o fortalecimento da cidadania e da democracia.

Em 1999, foi criado o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (ForExt), movimento das comunitárias e confessionais, com a perspectiva de reafirmar o compromisso das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) com a construção da cidadania e de uma sociedade mais justa e mais humana. Em 2003, foi criado o Fórum de Extensão das IES Particulares (ForExp) das instituições particulares de ensino superior.

Esses Fóruns, bem como o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação (ForGrad) e outros segmentos da educação brasileira, vêm discutindo o que prescreve o Plano Nacional de Educação, no item 12.7, a respeito dos 10% da carga horária dos cursos, que devem ser destinados a projetos e a programas de extensão universitária.

A curricularização da extensão é importante, pois possibilita que os conceitos de extensão universitária sejam visitados ou revisitados pelos diferentes atores da comunidade acadêmica, além de oxigenar os processos de ensino e aprendizagem. A creditação curricular de projetos, programas, ações, cursos e eventos de extensão desenvolvidos pelas ICES contribui para a mediação da relação entre a Instituição e a sociedade, ampliando os horizontes no processo de ensino e aprendizagem e a inserção em diferentes realidades.

No entanto, algumas questões precisam ser abordadas. Por que 10% para a extensão? Os Fóruns têm discutido que a inserção curricular da extensão é necessária e importante, mas não se pode fracionar ainda mais o ensino, a pesquisa e a extensão. Os 10% para a curricularização são uma meta do Plano Nacional de Educação e não podem ser o objetivo final do processo de creditação das ações de extensão.

Do ponto de vista das Comunitárias, idealiza-se que 100% dos alunos concluam seus cursos tendo vivenciado ao menos um projeto ou programa de extensão, preferencialmente nos primeiros anos de formação, quando ainda podem inserir nas aprendizagens a perspectiva do diálogo com as comunidades e a construção da cidadania como bem comum e no coletivo, sobretudo com os que ainda lutam para alcançar a autonomia e a dignidade da vida.

Junto com o processo de curricularização da extensão, é importante e necessário discutir os indicadores de avaliação dos cursos, pois, na esteira da delimitação de marcos regulatórios, a ser efetivada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), há que se considerar a avaliação e a contribuição da extensão para a composição das notas dos cursos e da Instituição. Dessa forma, textos, artigos e capítulos de livros têm sido produzidos, oportunizando a reflexão, bem como a contribuição das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES).

Nesse sentido, este livro, produzido pela Câmara Sul do ForExt, é mais uma contribuição das Comunitárias, o qual oferece aproximações teóricas e experiências para a inserção curricular da extensão, ou seja, materialização da contribuição das nossas ICES.

Por fim, como mais um marco histórico, há que se destacar a inserção das Instituições Comunitárias no âmbito do Edital Proext, com fomento do Governo Federal destinado a projetos e a programas de extensão promovidos pelas Instituições Públicas e, desde 2015, pelas Comunitárias, por meio da Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, que atribuiu Certificado de Qualificação às IES como Comunitárias, o qual foi emitido pelo MEC, bem como a inserção do ForExt na Comissão Nacional de Extensão Universitária (CONEX), que tem a função de aprovar o Edital Proext.

Nesse contexto, é importante assinalar a participação de pró-reitores de extensão indicados pelo ForExt para comporem o Comitê Técnico

Multidisciplinar (CTM), que avalia e aprova as propostas submetidas ao Edital Proext.

Prof. Dr. Josué Adam Lazier

Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (ForExt) e Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)

Referência

CAMPOS, F. Exposição de motivos. In: FÁVERO, M. de L. **Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000, p. 122-123.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **11**

PARTE I

GESTÃO UNIVERSITÁRIA, FORMAÇÃO E INSERÇÃO CURRICULAR: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS **12**

TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA DO ENSINO SUPERIOR ANTE A ESTRATÉGIA 12.7 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO **13**

Simone Loureiro Brum Imperatore

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRAL: EVOLUÇÃO, SUJEITOS ENVOLVIDOS, APRENDIZAGEM E INSERÇÃO CURRICULAR **29**

Merlin Janina Diemer

GESTÃO E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: DO REQUISITO ACADÊMICO AOS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO **55**

Bernadete Maria Dalmolin, Adriano José Hertzog Vieira e Julio Cesar Godoy Bertolin

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O MUNDO DO TRABALHO 87

Reinaldo Luiz Xavier Tillmann

PARTE II

CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS PARA A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO 110

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR COM ACADÊMICOS DA GERAÇÃO Y: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA TENDO POR REFERÊNCIA PERSPECTIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO NORTE DE SANTA CATARINA 111

Liandra Pereira e Sueli Maria Weiss Rank

LOS PROGRAMAS Y PROYECTOS DE EXTENSIÓN, COMO UN PROCESO CRUCIAL PARA EL ABORDAJE TERRITORIAL: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES 136

Daniel Herrero e Franco Brutti

LA EXPERIENCIA DEL TRAYECTO CURRICULAR INTEGRADOR TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA: APUNTES SOBRE UN PUNTO DE PARTIDA 154

Rodrigo Ávila Huidobro, Liliana Elsegood, Ignacio Garaño e Facundo Harguinteguy

**PRÁTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:
FORMAÇÃO DE EXTENSIONISTAS E A INTEGRAÇÃO
COM A SOCIEDADE**

174

Joelcy José Sá Lanzarini, Daniel Ribeiro Preve, Milla Lúcia
Ferreira Guimarães, Marina Constante Pereira, Júlia Constante
Pereira e Gabriel Preuss

SOBRE OS AUTORES

196

APRESENTAÇÃO

Esta obra é uma iniciativa das instituições comunitárias de ensino superior que fazem parte da Câmara Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná) do ForExt. Os textos que a compõem foram analisados por avaliadores *ad hoc*, a partir do edital publicado pela Câmara Sul.

Este sexto volume da coleção, editada pela Câmara Sul, tem como temática central a Inserção Curricular da Extensão, que se configura como um dos principais desafios apontados pelo atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) às Instituições de Ensino Superior (IES).

A obra apresenta artigos de pesquisadores/extensionistas das comunitárias filiadas à Câmara Sul e a contribuição de dois textos de instituições universitárias argentinas.

Por fim, agradecemos a todos e a todas que contribuíram para a realização desta obra e aos leitores que compartilharão de nossas angústias e sonhos!

Criciúma (SC), primavera de 2016.

Luciane Bisognin Ceretta

Reginaldo de Souza Vieira



PARTE I

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA,
FORMAÇÃO E INSERÇÃO CURRICULAR:
APROXIMAÇÕES TEÓRICAS**



TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA DO ENSINO SUPERIOR ANTE A ESTRATÉGIA 12.7 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DOI: dx.doi.org/10.18616/inser01

Simone Loureiro Brum Imperatore¹

INTRODUÇÃO

Da gênese da extensão universitária do Brasil à contemporaneidade, o fazer extensionista configura-se como a interlocução da universidade com a sociedade. Sua construção histórica, orientada pela concepção acadêmica, regulação do Ministério da Educação, atuação do movimento estudantil e Fóruns de Pró-Reitores de Extensão, apresenta mais contradições do que convergências na sua delimitação conceitual enquanto elo indissociável (e impreciso) entre ensino e pesquisa, instrumento de diálogo e compromisso social da universidade com a sociedade (FARIA, 2001). Extensão, ao mesmo tempo autoritária (FREIRE, 2006b) e redentora, dissemina conhecimentos (para quem não sabe), presta serviços (assistencialismo), intervém na sociedade e “promove” a cultura. Extensão compreendida como caça-níqueis (DEMO, 2001) e promotora da troca entre os saberes acadêmico e popular (TAVARES, 2001). Extensão legitimada por seu caráter funcionalista e processual, distante da concepção de uma extensão crítica e, reconhecidamente, com dimensão acadêmica.

Extensão ressignificada pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), define, dentre suas estratégias, a integralização de, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos

¹Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Atualmente, é Diretora de Assuntos Comunitários da Universidade Luterana do Brasil. E-mail: simone@imperatore.com.br

nos cursos de graduação, por meio de programas e projetos de extensão em áreas de pertinência social (BRASIL, 2014a). Nesse sentido, o presente capítulo resgata, sinteticamente, a gênese, os conceitos e as contradições da extensão universitária, bem como realça sua função acadêmica, sob uma concepção crítica e emancipatória integrada ao currículo. Reflete sobre o Plano Nacional de Educação, com ênfase à estratégia 12.7, apontando a transição paradigmática vigente do ensino superior. De cunho bibliográfico, descritivo e prospectivo, objetiva dimensionar trajetórias possíveis, entraves e dificuldades da intitulada curricularização.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: GÊNESE, CONCEITOS E CONTRADIÇÕES

A semântica do termo extensão, por si só, denuncia incongruências. Estender o perímetro da universidade? Estender o conhecimento? Constituir-se em ponte entre o saber “legítimo” e a sociedade iletrada? “Socializar” a cultura? “Atender” à comunidade? Tornar a universidade socialmente relevante? Na proposição de um *brainstorming* sobre extensão universitária, invariavelmente, seriam elencadas as seguintes ações/conceitos: cursos; eventos esportivos, científicos e culturais; extensão rural; consultorias/assessorias (prestação de serviços diversos); atendimentos multiprofissionais, programas/projetos, extensão tecnológica, estágios; responsabilidade social; assuntos comunitários; políticas públicas; relação dialógica universidade-sociedade; formação cidadã. Essa polissemia deriva da gênese da extensão, das contradições de seu trajeto histórico, da crise identitária da universidade.

De sua gênese, porque resultante de um modelo híbrido e exógeno que conjuga os padrões europeus (cursos) e norte-americanos (conferências e prestação de serviços), quer sob a censura e a vigília do Estado, quer a serviço de sua legitimação e ou instrumento de promoção da polí-

tica desenvolvimentista. De outra parte, sua história evidencia a omissão, a indiferença e os paradoxos, ora do marco regulatório do Ministério da Educação, ora da retórica *versus* práxis das universidades, ora do clamor dos movimentos estudantis e sociais. São muitas as versões de uma mesma trajetória que descendem da crise identitária de um modelo de universidade elitista e produtiva, conformada à Igreja, ao Mercado e/ou ao Governo, quase sempre alheia à sociedade em sua breve cronologia no Brasil. Em quaisquer dos entendimentos, visível a dicotomia de uma extensão marginal e autoritária. Marginal, porque é subalterna ao ensino e à pesquisa e periférica ao currículo. Autoritária na “intervenção” extramuros, na difusão do saber hegemônico, na ação assistencialista.

Cabe-nos refletir acerca de uma fundamentação teórica que desnude as contradições herdadas e elucide a ação extensionista. Para isso, valho-me da política nacional de extensão que enuncia: “[...] processo acadêmico definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade e da proposta pedagógica dos cursos, coerente com as políticas públicas e indispensável à formação cidadã.” (FORPROEX, 2012). A primeira qualificação, extensão enquanto processo acadêmico, depõe, em grande medida, as práticas (atuais) dissociadas do currículo e alheias à pesquisa, conforme assevera Jezine (2004, n.p.):

A abordagem teórica que defende a extensão como função acadêmica da universidade objetiva integrar ensino-pesquisa, e a que incorpora a extensão universitária às práticas de ensino e pesquisa parte da crítica da extensão voltada à prestação de serviços em uma perspectiva assistencialista, qual seja a extensão voltada ao atendimento das necessidades sociais das camadas populares.

Ao se aprofundar sobre a reflexão conceitual, a referência “[...] definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas

e culturais da sociedade [...]” (FORPROEX, 2012), afirma-se a reconexão universidade-sociedade em uma perspectiva dialógica, corresponsável e solidária. A correlação à “proposta pedagógica dos cursos” e à “formação cidadã”, por sua vez, ratifica o princípio educativo da extensão, sua dimensão acadêmica, cogeradora de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, a partir da vinculação com a realidade social, o que Gramsci (1989, p. 130) refere em proporcionar “[...] um novo pensar e fazer, capaz de desenvolver uma concepção histórica de sujeito e sociedade”. Por fim, a aludida coerência com as políticas públicas nos remete a um projeto sistêmico de articulação entre Estado, universidade e sociedade, a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico e social de seu entorno e para a realimentação do conhecimento.

Do exposto, depreende-se uma extensão alinhada à proposta do “modo de ser universidade”, institucionalizada e, objetivamente, manifesta nos projetos pedagógicos dos cursos (linhas de extensão e pesquisa), alicerçada na quadríade extensão, pesquisa, ensino e gestão. Destaco que, mais do que um jogo semântico, a ordem (re)estabelecida remete ao papel da extensão como orientação da pesquisa, que retroalimenta o ensino e fundamenta a gestão acadêmica. Não a ordem inversa, que se impõe no modelo atual, a qual subordina ensino e pesquisa aos ditames da “educação-negócio” e marginaliza a extensão, conformando-a a práticas assistencialistas e à sua mercantilização, resumindo-a em um balcão de negócios, com a objetiva finalidade de captação de recursos extraorçamentários, conforme destaca Botomé (1996).

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENQUANTO FUNÇÃO ACADÊMICA

Ato contínuo ao alinhamento conceitual, o fazer extensão nos coobriga a repensá-la enquanto função acadêmica, depondo seu caráter

eventual e assistemático, opondo-se ao conceito de “universidade cidadã”, de ações solidárias com públicos vulneráveis (ou abrandamento de sua consciência) realizadas por professores com menor titulação, com sobras de carga horária, poucos recursos materiais, inexpressiva participação discente e escassa produção científica. Botomé (1996, p. 58) destaca que “[...] desde a sua gênese, a extensão universitária parece ser uma ‘compensação’ pelo ensino alienado e pela pesquisa descomprometida com a realidade social”. Nesse sentido, Sousa (2010, p. 120) complementa:

A Extensão Universitária vai surgir posteriormente e também como uma resposta às demandas externas da Universidade. Inicialmente surgiu a Universidade no Brasil, para depois esta incorporar a Extensão como mais uma de suas funções. As Universidades foram criadas sem a preocupação de efetivar esta função. Só mais tarde é que conseguimos reconhecer esta prática entre as demais. Torna-se significativo, portanto, afirmarmos que não se trata de uma função inerente à Universidade, mas é, de fato, mais uma função assumida pela academia, como tentativa de resposta às indagações sobre sua presença na sociedade.

Cabe destacar que a função do ensino, quer seja a transmissão ou a reprodução do conhecimento científico, representa a base das instituições de ensino superior, afirmação que é ratificada pela natureza das 2.391 instituições de ensino superior brasileiras, das quais 195 são de natureza universitária e 2.196 não universitárias, sendo 140 centros universitários, 2.016 faculdades, 40 institutos federais de educação e centros federais de educação tecnológica (BRASIL, 2013). No tocante à pesquisa, surge por pressão da sociedade industrial emergente, ávida por conhecimentos científicos e tecnológicos, a inovação, que, desde a sua origem, como produtora de conhecimento, assume um *status* destacado na academia, dada a sua potencialidade (e competência) em transformar tecnologia em produto empresarial e, portanto, sua facilidade em alavancar recursos/investimentos.

Estabelece-se a dicotomia educação-trabalho na universidade, conforme assevera Santos (2013, p. 383):

Assim, a educação, que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser, também, educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas, capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção.

E eis que a universidade “assume” a extensão sob diversas concepções, as quais Silva (2001) resume: a) concepção tradicional ou funcionalista: a universidade é vista como complemento do Estado, executora de políticas educacionais e, por conseguinte, a extensão configura-se no atendimento às carências imediatas da população carente, sob uma perspectiva apolítica e assistencialista; b) concepção processual: assume-se a extensão como compromisso social da universidade, a consciência social da universidade, propondo-se a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; c) concepção crítica: sob essa concepção, a extensão está intrinsecamente ligada ao ensino e à pesquisa, passando a integrar-se ao currículo, transformando-se em ensino e pesquisa comprometidos com a realidade.

Ao defender a concepção crítica de extensão, enquanto processo formativo integrado ao currículo, emancipatório e cogerador de conhecimentos, reconheço, como sugere Faria (2001), três núcleos conceituais que a constituem, diretamente relacionados à sua história: conceitos alinhados às áreas de atuação da extensão, conceitos articulados ao ensino e à pesquisa, conceitos identificados com a interação universidade-sociedade. Tais núcleos evidenciam, sinteticamente, a trajetória (e contradições) da extensão: disseminação do conhecimento, das artes e da cultura, passando pela interação ensino-pesquisa e culminando com a promoção da integração à

sociedade, por meio do conhecimento crítico, reflexivo e comprometido com a realidade social.

Como ponto de partida para a implementação de uma “extensão crítica”, elenco a territorialização da universidade, a deposição dos muros e da segmentação “comunidade interna” e “comunidade externa”, e a cartografia de indicadores sociais, econômicos, culturais, ambientais. À leitura territorial conjuga-se a revisão dos objetivos/diretrizes institucionais; a sistematização de políticas, fluxos, processos e indicadores; a rediscussão da proposta pedagógica dos cursos e a definição e linhas de extensão e pesquisa; o mapeamento das metodologias aplicadas; a “contabilização” curricular das diferentes funções – ensino-pesquisa-extensão –, na perspectiva quantitativa e qualitativa; a reestruturação dos planos de aprendizagem (englobando extensão-pesquisa-ensino); o realinhamento da estrutura de gestão. No contexto de uma extensão crítica, portanto, esta abandona o curso marginal ao currículo, passando a norteá-lo e fundindo-se à proposta de formação dos cursos de graduação.

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E A TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA DO ENSINO SUPERIOR

A estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014a, n.p.) desvela uma transição paradigmática no ensino superior brasileiro: “[...] 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”. Quase desapercibida dentre outras tantas estratégias para elevação da taxa bruta de matrícula no ensino superior, prenuncia a potencialidade de rompimento com o modelo de universidade vigente no País, a partir da reconexão social/territorial das instituições, da ressignificação do ensino superior e da integração da extensão ao currí-

culo, orientada por programas e projetos. Entende-se por programas “[...] o conjunto articulado de projetos e outras ações extensionistas de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino, executado a médio e a longo prazos por alunos, orientados por um ou mais docentes da instituição.” (BRASIL, 2014a).

Em linhas gerais, o Plano Nacional de Educação alicerça os documentos institucionais (PPI, PDI, Regimentos, Regulamentos, Portarias, entre outros) e, associado às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), diretrizes e legislações específicas dos cursos, políticas públicas aderentes aos cursos e Política Nacional de Extensão, orienta a institucionalização do fazer extensionista e sua sistematização em programas e projetos que atendam, reciprocamente, a objetivos/demandas comunitários/as e a objetivos de formação acadêmica.

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, são delimitadas as linhas de extensão e pesquisa que orientarão o escopo de programas de extensão, aos quais estarão vinculados os projetos (conjunto de ações estruturadas, com periodicidade e objetivos definidos), cujas ações serão efetivadas por meio de atividades interdisciplinares (diagnósticos/avaliações/levantamentos, atividades culturais e esportivas, prestação de serviços/assessoria/consultoria, extensão tecnológica, cursos, eventos, entre outros). Tais atividades poderão estar vinculadas a disciplinas específicas dos cursos que contemplem atividades extensionistas em seus planos de ensino e processos avaliativos e/ou poderão ser desenvolvidas em programas/projetos transversais com creditação curricular regulamentada por meio de unidades curriculares.

No caso de integração da extensão às disciplinas, destaco a necessária orquestração entre disciplinas do curso (e/ou de cursos diferentes no caso de disciplinas comuns) na execução de um cronograma de ações planejadas, sob o escopo de um projeto específico e coordenado por um ou mais docentes, validado previamente pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE), à luz das diretrizes curriculares estabelecidas e do respectivo perfil de formação do egresso. Nesse caso, teremos na matriz curricular

uma tipificação de disciplinas (teórica formação geral, teórica formação específica, práticas/profissionalizantes, extensão/iniciação científica, por exemplo), com vistas a evidenciar a estrutura qualitativa e quantitativa do percurso curricular. Ainda, unidades curriculares, voltadas a componentes obrigatórios e transversais, por exemplo, poderão ser pensadas sob a estrutura de projetos extensionistas (educação ambiental, direitos humanos, cidadania, relações étnico-raciais, diversidade cultural, inclusão, outros), tendo normatizada a forma de integralização curricular. Em ambos os casos, penso uma matriz de núcleos geral e específico de formação, acrescido um núcleo flexível que mapeie potencialidades de integração da extensão (observados os 10% exigidos).

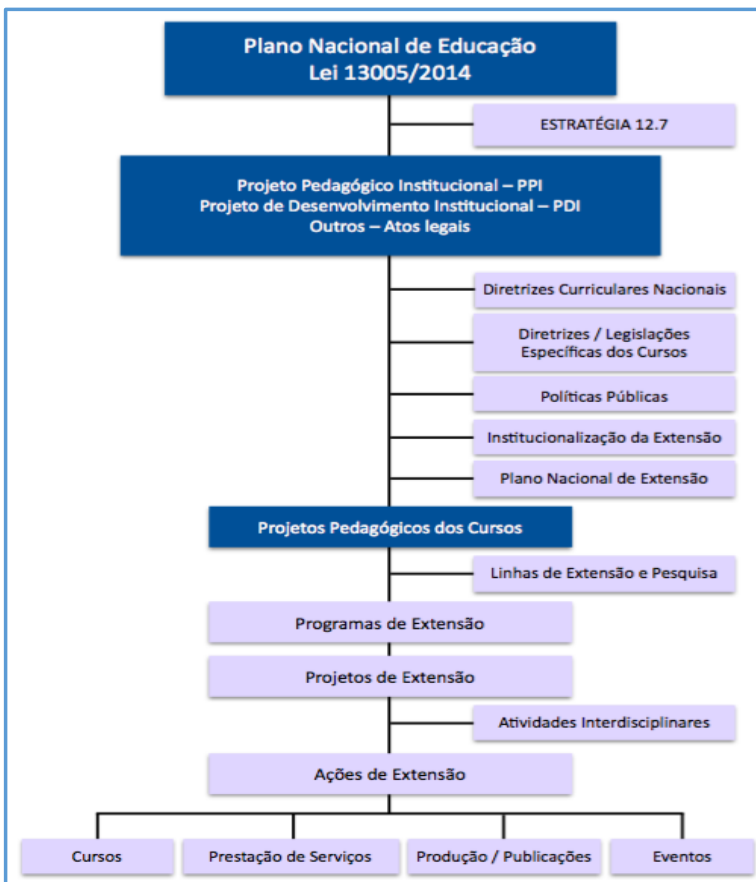
Um modelo híbrido também é factível, a partir da conjugação das duas alternativas anteriores: projetos integrados ao plano de ensino de disciplinas específicas ou projetos sem vinculação a disciplinas (no formato que hoje são concebidos). De qualquer forma, urge a releitura do currículo proposto e a reflexão acerca do que Menéndez et al. (2013) definem como uma “otra forma de enseñar y de aprender”. Nessa conjuntura, metodologias aplicadas à educação a distância constituem fontes de inspiração no pensar a aplicabilidade da pedagogia por projetos, por meio da conexão, interação e articulação de múltiplos saberes a partir do contexto, da realidade, da autonomia e da experiência. Ainda, um capítulo à parte deve ser pensado para os cursos superiores tecnológicos, dadas as suas especificidades, mas penso que a integração da extensão dar-se-á a partir dos componentes curriculares obrigatórios anteriormente elencados e da extensão tecnológica aplicada à inovação social (inclusão social, geração de trabalho e de renda, qualidade de vida).

Em quaisquer das alternativas, cabe destacar a necessidade de uma definição institucional de educação. O curso da ruptura epistemológica proposta se estrutura, operacionalmente, em um sistema de registro, monitoramento, controle e avaliação integrado, assim como em uma nova estrutura de governança e de gestão, visto que a indissociabilidade exten-

são-pesquisa-ensino tenciona a departamentalização existente e tem como pilares uma formação docente contínua, lastreada pela compreensão do conhecimento como fenômeno multidimensional. “O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural e social.” (MORIN, 2012, p. 18).

A legitimação da extensão como função acadêmica prescinde, ainda, da universalização da participação discente e da conciliação de objetivos acadêmicos e das demandas/objetivos comunitárias/os. A Figura 1 sintetiza o que convencionei intitular cartografia da implementação da estratégia 12.7 e é replicável a diferentes trajetórias, tendo como condição, *sine qua non*, a deposição da fragmentação e da especialização do conhecimento (e das relações de poder intrínsecas), conforme destaca Paviani (2014, p. 36): “[...] fazer e aprender ciência hoje requer novos espaços e modalidades de aprendizagem, e isso implica uma revisão do conceito tradicional de disciplina”.

Figura 1 – Cartografia da Implementação da Estratégia 12.7 do PNE



Fonte: Elaborada pela autora.

Contudo, se uma primeira leitura da estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 mobiliza e inspira todos os que defendem uma concepção de educação superior orientada para além da formação profissional, descortinando um universo de possibilidades, desnuda entraves e dificuldades a serem enfrentados em sua implementação, conforme elencam Imperatore e Pedde (2015, n.p.):

A mercadorização da educação;

O academicismo e o autoritarismo da universidade despreparada para o diálogo de saberes com a sociedade;

A departamentalização da universidade que implica a fragmentação do conhecimento, na irreconciliabilidade de ensino, pesquisa, extensão e gestão, tendo como consequências o encarceramento do conhecimento na sala de aula/ensino, a hierarquização do conhecimento, a histórica posição subalterna da Extensão, a subordinação das funções acadêmicas à gestão;

A imprecisão teórico-conceitual e metodológica, o conflito identitário da Extensão latente e presente nos documentos institucionais e na legislação, sua insuficiente sistematização e incipiente avaliação, que redundam na proposição de meros e simples arranjos, inserções de ações desarticuladas na “grade curricular”;

A armadilha do currículo, da disciplinaridade, da compartimentalização que ameaçam a lógica extensionista, seu sentido epistemológico, sua essência crítica e interdisciplinar;

A deficiente formação docente em Extensão, a desvalorização do fazer extensionista na carreira, a remuneração e o currículo docente;

A gestão empresarial da Extensão, alheia às diretrizes pedagógico-acadêmicas, com foco mercantil;

Os potenciais impactos, orçamentário e temporal, da flexibilização curricular, aliados ao insuficiente financiamento público de programas e projetos de Extensão.

Some-se aos entraves e dificuldades citados a “babelização” das discussões sobre a estratégia 12.7, por meio de diferentes fóruns que não dialogam entre si (Fórum de Graduação, Fórum de Pesquisa e Pós-Graduação, Fóruns de Extensão), por vezes não dialogam com a sociedade e, no caso específico da extensão, sequer conseguem integrar instituições

públicas, comunitárias e privadas. A discussão “intramuros” também carece de intensificação com vistas a mobilizar a comunidade acadêmica acerca do desafio e delineamento de trajetórias possíveis (e viáveis) para a efetiva “extensionalização do currículo”. Contudo, ressaltam Imperatore e Pedde (2015, n.p.):

No patamar das boas intenções, não podemos ser cúmplices da subversão (e submissão) da Extensão a partir de reducionismos, formalismos inadequados, soluções simplistas e superficiais. Para além de novos arranjos didático-metodológicos, a discussão é epistemológica, com vistas à construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes que deem conta das novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos, experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas, daí concluir-se que o ponto de partida para a implementação dos 10% de Programas e Projetos integrados ao currículo não é a discussão de uma nova segmentação do currículo mantida a segregação de disciplinas, as unidades administrativas, as diretrizes político-institucionais, mas a retomada da reflexão acerca dos diferentes saberes, sob a perspectiva da interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição paradigmática do ensino superior brasileiro ante a estratégia 12.7, do Plano Nacional de Educação (PNE), eleva a extensão ao *status* de função acadêmica integrada ao currículo, enquanto elo universidade-sociedade orientador da pesquisa, do ensino e da gestão. Mais do que uma mera combinação quantitativa, a mudança proposta é epistemológica, propondo a efetiva indissociabilidade da extensão, pesquisa e ensino, tendo por trajeto um currículo marcado pela deposição da compartimenta-

lização disciplinar, da sala de aula como único *ethos* de aprendizagem, da promoção da (re)territorialização da universidade. Mais do que um projeto genérico de “curricularização”, é preciso (re)pensar a singularidade de cada projeto pedagógico em resposta aos questionamentos: Que universidade queremos? Que profissionais formaremos? Como a extensão contribuirá para a efetivação da política e das diretrizes institucionais?

Ao defender o movimento de aproximação da universidade com a sociedade na perspectiva de enfrentamento de pautas reais, ressignifica-se o currículo de forma a evitarmos a mera inserção de “apêndices” que tratem de forma desconexa a formação acadêmica e cidadã. Proponho reflexões fundamentadas na práxis extensionista, na escuta dos protagonistas dessas ações (docentes, discentes e comunidades), na institucionalização do fazer extensionista, à luz da política nacional vigente, na sua sistematização em sistemas informacionais (que deem conta do registro, controle/monitoramento, avaliação e evidenciação). Eis os pontos de partida, consciente de que há um longo caminho a percorrer.

REFERÊNCIAS

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

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] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 de junho de 2014a [Edição Extra]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopses estatísticas da educação superior**: graduação 2013. Publicado em 2013. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 1º ago. 2015.

_____. **Editais PROEXT 2014**. Publicado em 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15149-edital-proext-2015&category_slug=fevereiro-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jul. 2015.

DEMO, P. Lugar da Extensão. In: FARIA, D. S. de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.

FARIA, D. S. de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS - FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. In: SERRANO, R. M. S. M. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. 71. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. “Curricularização” da extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 3., 2015, Cuba. **Anais...** Cuba: ULEU/Ministério da Educação Superior da República de Cuba, 2015. Disponível em: <[http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20\(VF\).pdf](http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20(VF).pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2015.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004,

Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

MENÉNDEZ, G. et al. **Integración docência y extensión:** outra forma de ensinar y de aprender. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 2013.

MORIN, E. **O método 3:** conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade:** conceitos e distinções. 3. ed. Caxias do Sul: Educs, 2014.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. G. M. Extensão universitária no sentido do ensino e da pesquisa. In: FARIA, D. S. de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: UNB, 2001.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária.** 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

TAVARES, M. das G. M. Os Múltiplos Conceitos de Extensão. In: FARIA, D. S. de (Org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina.** Brasília: UNB, 2001.



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRAL: EVOLUÇÃO, SUJEITOS ENVOLVIDOS, APRENDIZAGEM E INSERÇÃO CURRICULAR

DOI: dx.doi.org/10.18616/inser02

Merlin Janina Diemer¹

INTRODUÇÃO

A história da extensão nas universidades brasileiras transcorre por diferentes modelos e por muitos anos. Ela esteve desvinculada das atividades acadêmicas de ensino e pesquisa. Isso ocorreu, em parte, pela extensão ter existido como respostas imediatas às necessidades da sociedade e pela característica que assumiu de difusão dos conhecimentos produzidos pela universidade. Nos últimos anos, esse quadro vem se modificando no cenário brasileiro e, a partir de 1980, a extensão começou a aparecer nos documentos oficiais do governo, ocupando o mesmo patamar que o ensino e a pesquisa.

Este capítulo perpassa por essa história, a fim de construir uma reflexão a partir do novo modelo que começa a ser propagado com a criação dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de 1987 e com a Constituição Federal de 1988. Em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) incluiu a extensão nos indicadores de avaliação das IES, requerendo a participação dos estudantes nas ações extensionistas e aferindo o impacto na sua formação. Por fim, no ano de 2014, em consonância com o esforço nacional para que a extensão fosse parte integrante do fazer acadêmico, o novo Plano Nacional de Educação

¹Mestre em Arquitetura. É professora do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. *E-mail:* merlin@univates.br

Superior (2014-2024) apresentou como meta para todas as IES garantir 10% da carga horária em programas e projetos de extensão universitária.

Dessa forma, este capítulo apresenta as diferentes concepções que nortearam a temática de extensão na história brasileira, bem como faz uma breve análise crítica do modelo de extensão pactuado a partir do Fórum das IES públicas de 1987, que a conceituou como uma via de mão dupla entre universidade e comunidade, refletindo sobre o impacto desse modelo, a definição dos sujeitos envolvidos, o conceito de programas e projetos e uma possibilidade de inserção curricular.

Também procura mostrar que a extensão não deve ser vista somente como ação que possibilita a interação entre universidade e sociedade a fim de que cumpra o seu papel e dever de estar comprometida com a construção da sociedade onde está inserida. A extensão é uma possibilidade de aprendizagem para o estudante, que, ao estar envolvido com as ações extensionistas, é beneficiado por conhecimentos que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, visando a uma transformação qualitativa dele como ser humano e cidadão, com consciência crítica e preparado para enfrentar as realidades diversas.

OS ATOS LEGAIS E OS MODELOS DE EXTENSÃO DESVINCULADOS DO ENSINO E DA PESQUISA

O percurso histórico da universidade brasileira mostra que a extensão transitou por diferentes modelos até que, na década de 80, a necessidade de indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão foi incluída na Constituição Federal Brasileira de 1988, apresentando, pela primeira vez, a extensão como uma atividade acadêmica no mesmo nível do ensino e da pesquisa.

O conceito de extensão não surge concomitantemente com o de ensino. Prioritariamente, a preocupação das universidades foi especificar a função “ensino”, passando a incorporar, gradativamente, a função “pesquisa” como característica do ambiente acadêmico. Os primeiros relatos de concepções da função “extensão” no Brasil são datados entre os anos de 1911 e 1917, na Universidade Livre de São Paulo. A proposta inicial da extensão universitária foi a promoção de conferências, cursos e semanas abertas de estudos. Esse modelo foi realizado pelas elites e para as elites, dissociado do ensino, da pesquisa e de questões políticas (SÍVERES et al., 2009).

A promulgação do Estatuto da Universidade Brasileira, em 1931,² marca a existência da extensão em atos legais, formalizando um modelo de extensão universitária. Essa compreensão foi apresentada como sendo a realização de atividades de difusão de conhecimentos a fim de elevar o nível daqueles que não estão vinculados diretamente à universidade. A extensão aparece como função da universidade, oferecida por meio de “[...] cursos de extensão universitária destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica [...]” desenvolvida nos espaços acadêmicos (SÍVERES et al., 2009, p. 13-14; DUCH, 2006, p. 24).

O Estatuto legislava a extensão como sendo designada a “[...] dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da universidade.” (SÍVERES et al., 2009, p. 14). A ideia era elevar o nível cultural do povo e solucionar problemas sociais. Nessa época, embora a extensão se caracterizasse como um prolongamento da ação acadêmica, destinada à difusão de conhecimentos, ainda não se relacionava com o ensino e com a pesquisa. Nesse sentido, a prática se distanciou do texto legal, cujos cursos ministrados nas faculdades complementavam a formação dos seus próprios acadêmicos ou egressos, excluindo as camadas populares de poder econômico reduzido (NOGUEIRA, 2001).

²Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931).

Nas duas décadas subsequentes, não há qualquer outra menção da função da extensão nos atos legais anunciados pelo Ministério da Educação. A temática é retomada em textos legais somente em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³, a qual apresenta, em seu artigo 69 (BRASIL, 1961), rápida referência à extensão como um conjunto de atividades que as universidades poderiam executar na forma de cursos, aperfeiçoamentos e especializações. Dessa forma, corrobora-se o fato da extensão dirigir-se à comunidade que já frequentava a universidade.

Nos Estatutos do Magistério Superior, de 1965 e 1968⁴, o papel da extensão era caracterizado como dispensável e complementar. As funções de ensino e de pesquisa, por sua vez, nesse documento, são características da vida acadêmica e das atividades docentes, sem mencionar a extensão como uma função da universidade ou inerente às atividades acadêmicas (DUCH, 2006). Projetos como o Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon, criados em 1966, foram considerados iniciativas importantes para a história da extensão, propiciando ao universitário importantes experiências nas comunidades rurais, contribuindo para a melhoria das condições de vida da população.

Outro modelo de extensão foi dado a partir da Reforma Universitária de 1968, momento em que a extensão universitária passou a ser entendida sob uma perspectiva assistencialista. As atividades de extensão, nesse momento, ocorreram por meio da prestação de serviços às populações menos favorecidas, mediante a assistência social para as comunidades carentes, desvinculadas do ensino e da pesquisa (SÍVERES et al., 2009; FORPROEX, 2006). Assim, as ações extensionistas se tornaram obrigatórias; entretanto, elas assumiram uma função social a serviço do Estado.

³Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 69 - Nos estabelecimentos de ensino superior, podem ser ministrados os seguintes cursos: [...] c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961, n.p.).

⁴Lei nº 4.881 e Lei nº 5.539, respectivamente.

Observa-se que a Lei nº 5.540, promulgada em 1968, contempla a comunidade e os discentes, excluindo da concepção de extensão a participação dos docentes.

Art 20 -[...] as universidades e as instituições de ensino superior **estenderão à comunidade**, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes [...]

Art. 40 - [...]

a) as instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão **aos seus corpos discentes** oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento. (BRASIL, 1968b, n.p. Grifos meus).

Cabe destacar que a comunidade sempre aparece como uma receptora de informações ou de atendimento prestado pela universidade, mas, em nenhum momento, ela é mencionada como um sujeito articulador para a troca de saberes. Os textos legais demonstram, até o momento, uma extensão desarticulada das atividades acadêmicas do ensino e da pesquisa, apesar de dependente delas. São cursos, aperfeiçoamentos, promoção de eventos ou prestação de serviços que são estendidos à comunidade como resultados do ensino e da pesquisa, mas não articulados a eles.

Todavia, paralelo a essa questão legal, foi desenvolvido outro modelo de extensão, praticado na década de 60. Nele, estudantes realizavam atividades extensionistas, as quais rompiam os muros da universidade, indo ao encontro das comunidades, que foram denominadas “desenvolvimento da comunidade”. O modelo propunha o diálogo dos saberes, que se caracterizava pela troca de experiências entre estudantes e membros de uma comunidade carente. O estudante participava da vida social das co-

munidades, ensinando e aprendendo com e na comunidade. Conforme Nogueira (2001), a maior contribuição desse modelo foi a metodologia de trabalho que possibilitava a reflexão sobre as ações realizadas, porém não impactou a universidade como um todo, e o governo militar, na reforma de 68, tratou-a como assistencialismo (SÍVERES et al., 2009; NOGUEIRA, 2001).

Mesmo o retrocesso imposto à Extensão Universitária pelo governo militar, dando-lhe uma feição assistencialista, não impede que essas ideias, delineadas pelos estudantes, reapareçam, superem-se e se consolidem em nova concepção presente na fase posterior. (NOGUEIRA, 2001, p. 62).

Na década de 70, ocorreu uma compreensão de extensão instituída pelas indústrias, devido à necessidade de mão de obra qualificada para diversos trabalhos. As indústrias sentiram a necessidade de formar técnicos qualificados para diversas áreas, e a Universidade, sendo procurada pela indústria, não soube localizar essa demanda e a identificou como atividades de extensão, devido ao desenvolvimento de cursos especializados, consultorias e assessorias a grandes empresas (SÍVERES et al., 2009).

Ainda na década de 70, foram traçadas Diretrizes de Extensão pelo CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), o qual passou a defender que a Universidade se firmava nas três funções – ensino, pesquisa e extensão –, considerando a extensão um “[...] desdobramento natural da atividade didática.” (NOGUEIRA, 2001, p. 64).

Em 1975, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) constituiu a primeira política de Extensão Universitária, chamada Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Segundo Nogueira (2001), o plano superou a proposta pela reforma universitária de 1968, pois também procurou envolver docentes. Apesar de Sousa (2000) comentar que o plano não traduzia

nenhum avanço em relação à concepção de extensão, cabe destacar que o texto restaurou o envolvimento unilateral da extensão, ou seja, da universidade para a comunidade. A interpretação do texto sugere a troca entre saber acadêmico e saber popular ao descrever que o papel da extensão é atender à comunidade, às organizações, a outras instituições e a população e, delas, receber “[...] influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa.” (NOGUEIRA, 2001, p. 66). Associada à redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão, também foi questionada a visão assistencialista das ações extensionistas.

A EXTENSÃO FIRMADA A PARTIR DA DÉCADA DE 80: PROGRAMAS, PROJETOS E INSERÇÃO CURRICULAR

Na década de 80, a partir da aliança entre setores da política e de várias universidades, um novo conceito de extensão universitária começou a ser disseminado. As atividades de extensão, em conjunto com as de ensino e pesquisa, passaram a ser consideradas, oficialmente, como atribuições do corpo docente. Na passagem dos anos 80 para os 90, a temática da extensão esteve presente nas agendas de discussão dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das IES. Em 1987, foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras. Em 1999, foi a vez do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. Em 2003, foi criado o Fórum de Extensão das IES particulares. A partir do primeiro fórum das IES públicas, ficou expressa a necessidade de uma intervenção da Universidade na sociedade onde se insere, tendo o fórum definido que a extensão “[...] viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.” (FORPROEX, 2001, p. 29).

Nesse mesmo fórum, houve um avanço na conceituação da extensão universitária, sendo incluída no plano institucional e na proposta peda-

gógica das universidades como uma ação comprometida com a realidade social (FORPROEX, 1987).

A Constituição Federal de 1988, como já apresentada no início da seção anterior, caracterizou, pela primeira vez, em textos legais, a extensão como uma função da universidade ao determinar em seu artigo 207 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.” (BRASIL, 1988, n.p.).

Anos mais tarde, a Lei nº 9.394/1996, ao estabelecer as bases da educação nacional, fez menções à extensão, sem, contudo, defini-la. Em seu capítulo IV, a LDBE atribui à Educação Superior a promoção da extensão.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

[...]

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

VII - **Promover a extensão**, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, n.p. Grifos meus).

Foi também a partir desse momento que se instituiu o sistema de Diretrizes Curriculares e, com ele, ocorreu a inclusão das atividades denominadas complementares, inserindo-as como parte do processo de formação dos estudantes de graduação.

Não obstante, a partir de 2004, a importância da extensão universitária enquanto atividade acadêmica também foi reconhecida pelo Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que a incluiu na avaliação das IES. O SINAES estabeleceu as ações da extensão como indicadores de avaliação, dentre os quais aparece a concepção de extensão e interação social afirmada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa e com as necessidades e demandas do entorno social, e a participação dos estudantes nas ações de extensão e intervenção social e o respectivo impacto em sua formação (BRASIL, 2004).

Enfim, observa-se que há um esforço nacional para que a extensão universitária seja reconhecida como parte integrante do fazer acadêmico, ao lado do ensino e da pesquisa, inserida nos projetos pedagógicos dos cursos e formalizada institucionalmente. Em consonância com o exposto acima, o novo Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024)⁵ formaliza como meta às IES a inserção da extensão como parte dos créditos curriculares. A meta 12.7 apresenta que os currículos de graduação devem assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária.

O Plano Nacional de Educação Universitária anterior, de 2001-2010, já mencionava a necessidade de os acadêmicos cumprirem créditos em extensão universitária, porém há diferenças do PNE 2001-2010 para o PNE 2014-2024. A primeira delas diz respeito à abrangência das instituições. Enquanto o plano 2001-2010 apresenta a necessidade para as instituições públicas, o plano 2014-2024 amplia para todas as instituições de ensino superior brasileiras. Outra alteração se refere à caracterização e à abrangência da extensão. No PNE 2001-2010, há referência de que as instituições devem assegurar 10% dos créditos em ações extensionistas, enquanto o PNE 2014-2024 estabelece que os 10% dos créditos sejam em programas e projetos de extensão.

Ao dar prosseguimento a essa compreensão, a discussão conceitual e a prática de extensão pareciam estar sendo coordenadas pelos Fóruns

⁵Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

das Instituições, uma vez que os textos legais não formalizavam conceituações. O Fórum das Instituições Públicas pactuou as seguintes definições para o programa e os projetos de extensão.

Programa – 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;

Projeto – ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado. O projeto pode ser vinculado a um programa [...] e não vinculado a programa. (FORPROEX, 2007, p. 35. Grifos meus).

O Forproex também definiu que as ações de extensão podem ser classificadas em programa, projeto, curso, evento e prestação de serviços, que se desdobram em aperfeiçoamento, cursos de curta, média e longa duração, educação continuada ou eventos com duração de menos de oito horas (FORPROEX, 2007).

Aliada a esses conceitos, é possível sugerir uma interpretação para o item referido à extensão nos últimos dois PNEs. O PNE 2001-2010 permite interpretar que os 10% incorporam qualquer ação de extensão. Dessa forma, seria possível englobar no computo dos 10% qualquer curso, palestra, aperfeiçoamento e prestação de serviço oferecidos de forma isolada e desvinculados de programas. Já o PNE 2014-2024 estabelece que os 10% dos créditos devem ser assegurados por programas e projetos, sendo que ações caracterizadas como cursos, eventos ou prestação de serviços

serão consideradas se estiverem articuladas a um programa ou projeto de extensão.

Cabe compreender como operacionalizar esse percentual em currículos da graduação. Sobre esse assunto é importante uma reflexão: em 1988, a Constituição Federal instituiu que as universidades obedeceriam ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Compreende-se que o currículo da graduação deveria ser 100% indissociável, por meio do qual o mesmo estudante, na mesma atividade, estaria fazendo ensino, pesquisa e extensão. O ensino refere-se ao princípio da aprendizagem. Para ele ser efetivo, o estudante realiza a investigação, que se refere ao princípio da pesquisa. A construção do conhecimento ocorre por meio das tensões e trocas de saberes entre academia e comunidade, objetivando a reconstrução do conhecimento. Esse enfrentamento do cotidiano que inspira o diálogo entre universidade e comunidade faz alusão ao princípio da extensão como um dos elementos fundamentais da indissociabilidade. Aprender é, nesse sentido, um processo intrinsecamente ligado à vida e implica a possibilidade de reconstrução do conhecimento pelo estudante, que passa pela autonomia do aluno.

Entretanto, a reflexão acima não ocorre na maioria das práticas. Ao ter em vista que a primeira atividade da universidade foi o ensino, depois a pesquisa e, posteriormente, foi incorporada a extensão, nossa cultura universitária e os currículos estão “fatiados” e a indissociabilidade requer outros exercícios, como, por exemplo, o de revisão metodológica e de compreensão de como um estudante apreende. Já está comprovado, por meio de pesquisas, que não retemos tudo o que ouvimos, escutamos ou lemos, e que o método mais eficaz é a prática. Retemos muito mais quando praticamos, do que somente lendo, ouvindo ou escutando. O psicólogo Edgar Gale publicou, em 1946, um estudo a esse respeito, comentando que, após duas semanas, retemos apenas 10% do que foi lido, 20% do que foi ouvido e 30% do que foi visto. Em contrapartida, é possível lembrar que retemos 90% quando simulamos uma experiência real, participamos ou realizamos

uma prática (FRANCO; SILVEIRA; BRAGA, 2004). Todavia, o modelo de sala de aula tradicional ainda persiste nas nossas universidades e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sugere uma nova postura epistemológica. A postura epistemológica disciplinar não dá conta de resolver os problemas contemporâneos e, portanto, há necessidade de superarmos as fronteiras disciplinares. Em suma, diferentes questões apontam para a necessidade de uma nova sala de aula que possa oferecer práticas comprometidas com a aprendizagem do estudante e a extensão. Nessa perspectiva, a sala de aula é um espaço estratégico para construir experiências de formação e de aprendizagens de natureza interdisciplinar.

Os elementos acima mencionados acendem para um currículo interdisciplinar e indissociável, mas é um ideal ainda a ser alcançado ante os nossos currículos disciplinares, lineares, de grade fechada e que dão uma visão rígida da formação, somados à organização institucional burocrática que dificulta a interação com a realidade e a dinâmica do mundo social. Além disso, muitas vezes, na sala de aula, estão os professores conteudistas que contribuem para a visão “fatiada” dos componentes curriculares. Cabe, então, a introdução gradativa de novas práticas pedagógicas que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão na construção de uma “nova sala de aula”. Por meio de um mapeamento de todas as disciplinas ofertadas pelos cursos da instituição, é possível verificar as disciplinas potenciais para fomentar a indissociabilidade e, gradativamente, esse modelo pode ser disseminado para as demais disciplinas. Paralelo a isso, é importante estudar outras alternativas para que a extensão seja introduzida nos currículos, uma vez que ainda estamos a passos lentos de fazer com que todos os docentes saibam como lidar com essa nova sala de aula e estejam capacitados para essa prática pedagógica. Uma alternativa que está sendo estudada⁶ é a instituição constituir projetos de extensão que desenvolvam habilidades para os diferentes estágios do curso. Projetos que contribuam para o desenvolvimento de habilidades iniciais de um curso de graduação, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à metade de um curso de graduação e para o

⁶Estudo em curso na Universidade do Vale do Taquari, em Lajeado – RS.

desenvolvimento de habilidades finais de uma graduação. Essas diferentes habilidades levam à aquisição de competências, que podem ser de diferentes naturezas, sejam de formação humana, profissional ou empreendedora, por exemplo. Assim, em diferentes momentos do curso, o aluno poderia optar por projetos que contribuam para o desenvolvimento dessas competências. Essa alternativa é interessante, pois possibilita a flexibilização e a ideia de liberdade, fomentando a autonomia do estudante para que ele possa construir o seu caminho, o seu currículo e a sua identidade. Isso não significa inchar ou acrescentar disciplinas optativas no currículo, pelo contrário, significa trabalhar parte dos créditos de disciplinas já existentes em formato de extensão (articulando ensino e pesquisa). Além disso, o projeto não seria fixo, de uma disciplina. Nesse caso, o estudante poderia optar por um leque de possibilidades de projetos para cursar no início, na metade e no final do curso, as quais perpassam pelas competências a serem desenvolvidas nos diferentes estágios.

Em qualquer um dos casos, o requisito fundamental para a extensão universitária é envolver o estudante como protagonista principal e que a extensão seja proposta no sentido de contribuir para a formação dele. Tem-se detectado, em algumas situações acadêmicas, que a postura dos alunos nos últimos anos perpassa a falta de interesse, de motivação, de comprometimento com a própria aprendizagem, de individualismo, de interesse somente pela nota e de falta de criticidade. Nesses casos, é importante verificar o quanto a instituição está contribuindo para tal postura. A extensão é um caminho para que o trajeto educativo do aluno passe por uma ação exploratória além dos conteúdos das disciplinas de sala de aula. A flexibilização curricular permite ao acadêmico escolher o projeto, alterando o percurso universitário de aluno para aluno, afinando-o, assim, com o seu interesse de formação. A extensão proporciona ao estudante uma experiência universitária que marca a sua vida acadêmica. Nesse sentido, a escolha do projeto favorece o desenvolvimento afetivo do aluno, dando espaço para que tais experiências influenciem positivamente a sua formação.

CONCEITUAÇÃO, SUJEITOS E APRENDIZAGEM NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

As duas seções anteriores apresentaram que a concepção da extensão no Brasil ocorreu de forma diferenciada e recentemente foi reconhecida como uma atividade acadêmica, indissociável do ensino e da pesquisa. A universidade teve o ensino como sua primeira função, passando, posteriormente, para a pesquisa, mas somente nos últimos 30 anos foi que teve como reconhecida a sua função de extensão.

Em uma perspectiva contemporânea, essas atividades devem ser equivalentes e merecer igualdade de tratamento. Todavia, na prática, ainda não é isso que ocorre, especialmente no que diz respeito a conceitos. Há um consenso sobre o que significa Ensino e Pesquisa, mas o conceito de Extensão é permeado de muitos equívocos, ambiguidades e incertezas. (GIORA, 2010, p. 216).

Compreende-se que houve um grande esforço do Brasil, nas duas últimas décadas do século XX, para dar significado à extensão universitária, porém a ausência de um texto legal fez com que a abordagem teórica permeasse por diferentes conceitos.

A partir da história da extensão nas universidades brasileiras, percebe-se que essas instituições buscam reconhecimento, principalmente no que se refere à concretização da extensão como compromisso com a comunidade externa à IES, e à contribuição, no processo de aprendizagem, dos envolvidos nesse processo.

Sob essa perspectiva, a extensão seria a expressão do compromisso social do próprio conceito de universidade, da sua função maior, que é

fazer a diferença no meio onde ela está inserida, contribuindo, assim, para a construção de uma cidadania plena. A universidade, em uma perspectiva ampla, seja pública ou privada, é uma organização humana de natureza comunitária. Ela tem a função e o dever de estar comprometida com a construção da sociedade onde está inserida. “A extensão universitária, caracterizada pela sua potencialidade educacional e social, é um elemento essencial da identidade institucional.” (SÍVERES, 2012, p. 15).

Para Saviani (1985, p. 48), “[...] cabe à universidade socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e se convertendo, assim, em uma força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade”. Esse conceito de extensão afirma que é necessário aceitar aquilo que a Universidade produz em termos de conhecimento, bem como aquilo que se difunde por meio do ensino, o qual não deve ficar restrito apenas à comunidade interna da IES.

A visão de extensão como “extramuros”, de estender à sociedade os conhecimentos produzidos, pode ser interpretada de diferentes formas. A primeira diz respeito à realização da função por meio de ações isoladas, as quais podem ser cursos, assessorias, eventos, conferências ou palestras, que por muitos anos estiveram registrados nos textos legais como sendo função da extensão das universidades.⁷ A segunda pode ser vista como a universidade que contribui para a solução dos problemas da sociedade, atendendo à comunidade e realizando, assim, a integração da IES com ela. A primeira visão, embora trate de “prolongar” conhecimentos à comunidade, não necessariamente necessita de vinculação com o ensino e com a pesquisa, e a ação geralmente ocorre de forma isolada. A segunda embute na extensão a característica de assistência aos mais carenciados da sociedade. Essas interpretações refletem as diferentes visões de extensão que a história deixou como herança.

Sobre a concepção da extensão universitária, em um viés assistencialista, Calderón (2003, p. 37) esclarece:

⁷Textos legais publicados desde 1931, abordados na primeira seção deste capítulo.

A ideia que está por detrás desse entendimento é basicamente a seguinte: aqueles que têm estendem àqueles que não têm. Essa visão assistencialista traz, pois, uma direção unilateral, ou seja, é uma espécie de rua de mão única: só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada.

Giora (2010, p. 216) complementa e observa que essa visão de extensão não pode mais ser a única, pois está ultrapassada:

Existem várias concepções de Extensão. A mais tradicional, e já superada, compreende-a como uma prática de atendimento às carências da sociedade, revestida de um caráter assistencialista. Nesse caso, está dissociada do Ensino e da Pesquisa e se constitui em atividades pontuais.

Esses conflitos conceituais permeiam textos publicados a respeito da temática extensão. Autores que se envolvem ou escrevem sobre a extensão enfatizam ser essa a função mais nova da universidade e que, portanto, ainda não possui uma identidade bem definida, o que justificaria, de certo modo, as práticas que confundem responsabilidade social e compromisso social. A universidade, na sua gênese, tem a característica do compromisso com a sociedade onde está inserida, que se difere da responsabilidade social.

Nesse direcionamento, Demo (2005, p. 153-155. Acréscimo meu) afirma que “[...] o compromisso será o lugar da política social do conhecimento [...]. [A universidade] precisa saber colocar o compromisso social dentro de mandatos essenciais, que são: reconstruir conhecimentos e educar novas gerações”.

A concepção de que a extensão deve ser vista como uma atividade geradora de conhecimento ficou registrada, em 1987, no primeiro

Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão. As discussões e a prática de extensão passaram a ser coordenadas pelo conceito de mão dupla.

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**. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, **será acrescido àquele conhecimento**. [...] Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987, p. 11. Grifos meus).

Essa perspectiva pode estar ancorada na proposta de Síveres (2008), o qual afirma que as relações entre conhecimento, educação e aprendizagem são as especificidades da educação superior. O conhecimento está vinculado a um percurso educativo e a um processo de aprendizagem.

Ao tratar a extensão como um processo de aprendizagem, é preciso pensar as ações extensionistas em uma dimensão em que os discentes sejam mais ativos, com impacto na sua formação. Tal proposta é confirmada por Freire, ao comentar que a educação é diálogo e não simples transferência de saberes.

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 2006, p. 36).

As ideias e práticas de Freire passam, portanto, a servir como fundamentação de conceitos e práticas extensionistas institucionalizadas desde a década de 80. Sem desvalorizar as práticas de extensão existentes na história da universidade brasileira, a extensão também começa a ser vista como uma possibilidade para a produção do conhecimento do acadêmico universitário. Para Síveres (2008), trata-se de qualificar a extensão como um percurso aprendente e, assim, buscar um novo direcionamento à ação e à reflexão extensionistas.

Ao partir desse consenso, é importante considerar os sujeitos envolvidos na construção desse conhecimento. Segundo Almeida e Sampaio (2010), os três sujeitos mais significativos nessas vivências são os professores, os estudantes e as pessoas da comunidade. Rabel (2012) compartilha essa ideia ao afirmar que, para caracterizar a extensão, é imprescindível a articulação de três sujeitos: professores, acadêmicos e comunidade.

A definição dos sujeitos e o papel de cada um são fundamentais no conceito de extensão universitária a fim de que ele não recaia em modelos de dois agentes, como, por exemplo, a extensão com o professor atuando na comunidade ou com o professor atuando com o aluno, mas sem a comunidade; ou o aluno atuando na comunidade, mas sem a interlocução do professor.

A comunidade, além de parceira na construção da extensão, que traz as necessidades e demandas para a interação com o acadêmico, também participa do ciclo de aprender e de ensinar, tendo voz ativa e contribuindo para a construção do conhecimento. O aluno, por sua vez, é o ator, o qual tem a função de desenvolver as ações extensionistas, cuja consequência e objetivo são os impactos da sua formação.

O professor é o provocador e mediador, o qual se responsabiliza pela orientação dos acadêmicos. Ele exercita o papel fundamental de levantar os questionamentos e de conduzir o aluno à reflexão e à ação extensionista a fim de que se estabeleça a aprendizagem.

Nesse sentido, a comunicação entre universidade e comunidade não está mais fundamentada na visão unilateral, na qual a comunidade é a única beneficiada, mas na comunicação entre os sujeitos da ação, ou seja, na troca dos saberes acadêmico e popular, que ocorre por meio da relação dialógica entre universidade e comunidade.

A extensão, além de trazer benefícios para a comunidade, de fazer diferença para a sociedade onde a IES está inserida, deve possibilitar a aprendizagem para o estudante da graduação, pois a escola, mais do que um lugar de ensino, deve ser lugar de aprendizagem, que é visto como uma formação integral do ser humano, dada pelas experiências educativas que ocorrem além dos limites das salas de aula.

Cabe destacar que essa interação entre universidade e comunidade possibilita ao acadêmico o desenvolvimento de competências para além das técnicas e profissionais. Possibilitar a participação do acadêmico em atividades de extensão tem permitido ao discente, além de colocar em prática os conhecimentos da graduação, vivenciar experiências de outra natureza, que contribuem para a formação do ser humano como pessoa mais experiente e preparado para a vida.

O desenvolvimento de atividades em projetos que tenham inserção em comunidade supõe desafios que se apresentam no cotidiano. Dessa forma, o estudante extensionista é desafiado a buscar soluções para as questões presentes que lhe são lançadas em suas tarefas diárias. [...] O aprendizado na extensão universitária não se limita a técnicas de determinada área profissional, mas propicia outros conhecimentos diferenciados que contribuem tanto para o desenvolvimento pessoal como profissional dos estudantes extensionistas. (ALMEIDA, 2012, p. 69-70).

O papel do professor é perguntar, mediar e conduzir o trabalho. Fazer a Extensão Universitária como um processo descentralizado do docente incentiva a autonomia dos acadêmicos e contribui para a sua formação pessoal. Assim, acredita-se que a extensão contribui com valores, posturas e condutas comportamentais. A conquista pessoal reflete que a extensão deve contribuir para a finalidade educacional da instituição, que é formar uma pessoa para além da sua área de atuação técnica, ou seja, formar um cidadão para enfrentar as dificuldades postuladas pela vida. É assim que deve ser visto o processo de aprendizagem, baseado nas observações próprias do acadêmico e em atitudes reflexivas que provêm do diálogo e da interação com a realidade, promovendo a conscientização crítica e ensinando a lidar com o próximo, com as pessoas e com o mundo.

Zabala (2010) enfatiza que as finalidades da educação devem ser dirigidas ao desenvolvimento de todas as competências necessárias para responder aos problemas que a vida apresenta. Essas competências vão além do âmbito profissional. A extensão também permite o desenvolvimento de competências de âmbito social, interpessoal e pessoal. No âmbito social, significa participar ativamente na transformação da sociedade, enquanto na dimensão interpessoal é educar para compreender melhor os demais, além de saber se comunicar, aprender a dialogar e ser solidário com os indivíduos. Por fim, o âmbito pessoal significa formar cidadãos mais autônomos, com responsabilidade crítica e capazes de compreender o mundo e a si mesmos.

Enfim, a extensão, além de contribuir para a formação técnico-científica do acadêmico e cumprir a finalidade da instituição de ensino de estender o conhecimento nela produzido para a comunidade, tem a função de postular uma aprendizagem significativa no âmbito humanístico, envolvendo o desenvolvimento das competências pessoais, interpessoais e de transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade é uma instituição responsável pela formação do ser humano. Há um consenso de que a universidade tem como responsabilidade exercitar três atividades fundamentais, que são requeridas para a excelência do ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão. O processo histórico da universidade brasileira mostra que a extensão ocorreu por meio de diferentes práticas e, conseqüentemente, acarretou em diferentes modelos de extensão. Dentre eles, é unânime enxergar a extensão como um dos meios pelos quais a IES exerce seu compromisso social. A extensão é vista como uma ponte entre a universidade e a comunidade. A história e os textos referentes à temática mostram que a extensão, além de contribuir para a função social da universidade, era vista com sentido apenas unilateral, como uma forma de a universidade “estender” os conhecimentos produzidos nos meios acadêmicos para a comunidade ao seu redor.

Mais tarde, a partir da década de 80, com a criação dos Fóruns de Extensão das IES, ela começou a aparecer nos documentos oficiais do governo, assumindo uma conotação mais acadêmica e refletindo sobre a contribuição da extensão e o impacto na formação do estudante. Com isso, definem-se os três sujeitos do fazer Extensão Universitária e o papel de cada um. O fazer da extensão decorre da articulação entre estudante, professor e comunidade. Conclui-se que o estudante deve ter um papel ativo na extensão, ou seja, é ele quem desenvolve as ações e, portanto, ao lado da comunidade, constrói e ressignifica o conhecimento técnico e científico por meio da relação dialógica que exerce com a comunidade, mediada pelo professor. A extensão tensiona a hegemonia da educação formal e exige dos sujeitos horizontalizar as relações entre universidade e comunidade, a fim de estabelecer uma nova relação com o saber. A produção do conhecimento ocorre em uma perspectiva em que os diferentes saberes estão imbricados.

Aliado ao novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que apresenta como meta para as Instituições a inserção de 10% dos créditos curriculares em programas e projetos de extensão, novos conceitos de sala de aula e/ou de flexibilização surgiram como forma de fazer com que a extensão seja inserida nos currículos, possibilitando ao estudante escolher os projetos dos quais pretende participar, bem como construindo as particularidades do seu próprio currículo. A promoção de espaços de aprendizagem diversificados contribui diretamente para a motivação do aprender dos estudantes. Essas experiências universitárias são importantes marcos na vida acadêmica.

Enfim, as atividades de extensão são vistas como um espaço de aprendizagem que contribui para o processo aprendente que, por sua vez, é fortalecido no momento em que o aluno deve enfrentar as diferentes situações impostas pela realidade. A extensão é vista como um espaço privilegiado para a formação da pessoa. Acredita-se que a extensão contribui para a função maior da universidade, que é a aprendizagem para o estudante, no sentido de prepará-lo para a vida, ou seja, não somente preparar para uma área de atuação, mas para enfrentar novos desafios e torná-lo um cidadão competente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. P. A extensão universitária: processo de aprendizagem do aluno na construção do fazer profissional. In: SÍVERES, L. (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: PUC, 2012.

ALMEIDA, L. P.; SAMPAIO, J. H. Extensão universitária: aprendizagens para transformações necessárias no mundo da vida. **Revista Diálogos: Construção Conceitual de Extensão e outras reflexões significativas**. Brasília, v. 14, p. 33-41, 2010.

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 [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 15 de abril de 1931, p. 5800. [Publicação Original] Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.881, de 6 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 de dezembro de 1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4881A.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 29 de novembro de 1968, retificada aos 3 de dezembro de 1968a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4881A.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

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] República Federativa**

do Brasil. Brasília, DF, 23 de novembro de 1968, retificada em 3 de dezembro de 1968b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 nov. 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. [Edição Extra] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Aprova o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 15 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CALDERÓN, A. I. Extensão universitária: institucionalização sem exclusão. **Revista Educação Superior**, Piracicaba, v. 53, p. 36-38, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUCH, F. F. **Interface extensão universitária e cultura interdisciplinar**. 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica Tecnologias da Informação e Educação) - Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2006.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Porto Alegre: UFRGS, 1987. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

_____. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/04-Indissociabilidade-Ensino-Pesquisa-Extensao/Indissociabilidade-e-Flexibilizacao.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

_____. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/06-Organizacao-e-Sistematizacao/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001, p. 29.

FRANCO, L. R. H. R.; SILVEIRA, M. S.; BRAGA, D. A EaD transformando as técnicas de aprendizagem da engenharia. In: WORLD CONGRESS ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION, 2004, Guarujá. **Anais...** Santos, SP: UNISANTOS, 2004. Disponível em: <http://www.ead.unifei.edu.br/biblioteca/LivroDigital/iee/extensao/capacitacaoM2/tecnicas_ensino.html>. Acesso em: 14 set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIORA, R. C. F. A. Extensão universitária: um caminho possível para otimizar a prática extensionista numa universidade comunitária confessional. In: STALLIVIERI, L. (Org.). **Gestão e liderança universitária**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2010.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D. S. (Org.). **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.

RABEL, L. C. Os sujeitos envolvidos no fazer da extensão Universitária. In: SÍVERES, L. (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: PUC, 2012.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1985.

SÍVERES, L. A extensão como um princípio de aprendizagem. **Revista Diálogos: Universidade do Século XXI**. Brasília, v. 10, p. 8-17, 2008.

_____. Perspectivas de aprendizagem na extensão universitária. In: SÍVERES, L. (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: PUC, 2012.

SÍVERES, L. et al. **Diretrizes de extensão**. Brasília: Universa, 2009. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/000/2/DiretrizesDeExtensao.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2000.

ZABALA, A. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



GESTÃO E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: DO REQUISITO ACADÊMICO AOS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO

DOI: dx.doi.org/10.18616/inser03

Bernadete Maria Dalmolin¹

Adriano José Hertzog Vieira²

Julio Cesar Godoy Bertolin³

INTRODUÇÃO

O lugar da gestão configura-se como instituição dentro de instituições. Por isso, constitui-se impregnado de uma mitologia que o funda e o sustenta. Marilena Chauí (2001), no livro “Brasil, Mito Fundador e Sociedade Autoritária”, postula uma relação arquetípica, simbólica, com tudo o que é construído institucionalmente pelos grupos sociais. As funções de gestão, como produto institucional, são eivadas de significados projetivos das inúmeras subjetividades a elas relacionadas. Portanto, identificar, compreender e desconstruir essa miríade de projeções, desmitificando a gestão, formula-se em pressuposto para se pensar a efetividade gerencial como catalisadora de um projeto social, humanizado e promotor da auto-

¹Doutora em Saúde Pública. É docente do Instituto de Ciências Biológicas e Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade de Passo Fundo/RS. E-mail: berna@upf.br

²Doutor em Educação: Aprendizagem, Currículo e Formação Docente. Atualmente, é diretor do Instituto Transdisciplinar de Formação Saber Cuidar e assessor pedagógico da vice-reitoria de extensão da Universidade de Passo Fundo/RS.

³Doutor em Educação. Atualmente, é professor titular e pesquisador da Universidade de Passo Fundo/RS.

nomia, da subjetivação e do comprometimento com a qualidade de vida inclusiva, democrática e libertadora.

Escrevemos este capítulo motivados por uma experiência de gestão acadêmica da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade de Passo Fundo, no período de 2011-2013, e, atualmente, pelos desafios da segunda gestão (2014-2018).

O texto ainda se configura em sistematização de fundamentos capazes de colaborar na busca de novos sentidos para práticas acadêmicas oriundas da extensão, na interconexão com as demais áreas que constituem o modo de ser da universidade, ou seja, o ensino e a pesquisa.

Nesse contexto, conscientes de que a gestão, considerando os argumentos já pautados, é atribuição representativa dos anseios de uma coletividade, precisamos das duas seguintes questões: em que sentido a extensão pode contribuir para o aprofundamento do ensino e da pesquisa e, em que medida, também, pode se deixar ser por eles alimentada? Qual é o papel da extensão, em uma ideia transversal de universidade, que possa oferecer formação profissional de excelência, alicerçada na formação humana, crítica e autônoma?⁴

Tem sido recorrente, no cotidiano de nossa trajetória docente, ouvir comentários que expressam a dificuldade no processo ensino-aprendizagem. Os professores manifestam a percepção da precariedade acadêmica com que estudantes chegam à universidade, sem o suporte necessário para um aproveitamento mais global para o que a educação superior oferece. De outra parte, colecionam-se manifestações que constatarem a qualidade diferenciada da formação dos estudantes que vivenciam, no ensino, a experiência em projetos de pesquisa e extensão. Tais manifestações ensejam a possibilidade de se pensar a necessária, e já reconhecida, formação integral

⁴Os documentos que embasam a Universidade de Passo Fundo, como o Projeto Político Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), trazem esses princípios no seu escopo.

para a constituição das subjetividades⁵, sempre nas relações intersubjetivas. Os estudantes, por sua vez, expressam o descontentamento com uma rotina de ensino cansativa, baseada na exposição conteudista; reclamam do distanciamento acadêmico das especificidades profissionais para as quais estarão se formando; ressentem a falta de tempo para se dedicar ao estudo. Se aprofundarmos essas manifestações, sem querer justificá-las de imediato, encontraremos sinais e evidências de uma proposta de educação superior que urge ser repensada. Nesse contexto, a gestão acadêmica tem um papel fundamental, particularmente quando também propõe a si mesmo a tarefa de se repensar.

No campo da gestão, temos a responsabilidade e o compromisso de aproximar cada vez mais a realidade à formação a ser desenvolvida durante o percurso acadêmico. Percebemos a complexidade dessa equação, especialmente neste momento histórico em que o mundo da informação⁶ nos “atropela” a cada dia, exigindo-nos respostas mais velozes e conexões da ordem da complexidade. Ao mesmo tempo, boa parte de nossa base formativa está arraigada em modelos (teorias, metodologias e práticas) bas-

⁵ Subjetividade é aqui entendida no sentido dado por Félix Guattari. O autor considera a subjetividade sob o ângulo da produção, ultrapassando a visão clássica de modelos do inconsciente. Compreende-a como um fluxo contínuo de sensações, modos de existir, amar e comunicar, de imagens, sons, afetos, valores e formas de consumo, literalmente fabricadas no entrecruzamento de instâncias sociais, técnicas, institucionais e individuais. No limite, é possível talvez considerar que todos os sujeitos e coletivos humanos, institucionalizados ou não, com maior ou menor grau de instrução e de conhecimento tecnológico, são produtores de subjetividade (GUATTARI, 1992). Assim, as escolhas e os processos vividos na universidade também são produtores de subjetividades.

⁶ Sobre esse tema, consultar Jorge Larrosa Bondía (2002). Referido professor comenta que a sociedade da informação (atual) deforma mais do que forma. Em “Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência”, o autor argumenta que isso se dá pelo excesso de informação, pelo fato de a informação não ser experiência e, praticamente, não deixar lugar à experiência.

tante tradicionais⁷, fruto de um processo histórico e fragmentado de fazer ciência e de ensinar.

O tensionamento está posto: temos, no mesmo campo de atuação, professores, alunos, funcionários, sociedade em geral, todos com expectativas, saberes e uma infinidade de subjetividades, cabendo à universidade (especialmente à sua gestão) mediar essas relações com sensibilidade e responsabilidade social, a fim de efetivar seu papel. No caso da Universidade de Passo Fundo (UPF), tal missão consiste em “[...] produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes de transformação.” (UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, 2011, n.p.).

No esforço de construir um projeto coletivo para a UPF, partilhando de motivações semelhantes às mencionadas, um grupo de pessoas desejosas (professores, alunos, funcionários e representantes da comunidade) esboçou uma proposta para o quadriênio 2014–2018 (Projeto Somos Todos UPF, 2014), pautada nos seguintes eixos estruturantes: Excelência Acadêmica, Sustentabilidade Acadêmico-Financeira e Responsabilidade Social. Sobre a Excelência Acadêmica, diz o documento:

Em um mundo cada vez mais plural e complexo, com diferentes e variadas formas de vida, o que faz a diferença é **FORMAR um sujeito crítico, ético, aberto ao diálogo, com capacidade de pensar por si mesmo, com olhar abrangente, sensibilidade**

⁷Em “Educação em Sociedades Tradicionais e Sociedades Complexas: o problema da crise de autoridade”, o professor Claudio Dalbosco (UPF) questiona como a educação escolar pode enfrentar a crise da autoridade e o conflito de gerações que assolam a cultura contemporânea. Constrói seu argumento em torno da educação tradicional, predominantemente autoritária e hierárquica *versus* a sociedade contemporânea, globalizada e digitalizada, cuja autoridade cede lugar, em especial, à celebridade. Sustenta que a difícil tarefa requer o exercício de “[...] mediar esse conflito, oferecendo os recursos intelectuais às novas gerações para que, por meio do estudo paciente e sistemático do legado cultural das gerações mais velhas, possam compreender a si mesmas.” (DALBOSCO, 2015a, p. 23).

imaginativa e responsabilidade social. (UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, 2014, p. 4. Grifos nossos).

O projeto traz, em seu núcleo, a necessidade de aprimorar a qualidade na formação⁸, traduzida pela excelência acadêmica:

A Excelência acadêmica repousa na **busca coletiva pela qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão [em um movimento integrador e indissociável]**. Nessa perspectiva, a excelência desejada só se concretiza quando em cada curso, em cada ambiente acadêmico – seja em sala de aula, no laboratório ou em outros espaços – **os sujeitos envolvidos fazem com que as relações estabelecidas e os conhecimentos construídos contribuam para a formação da cidadania e para o desenvolvimento social.** É no **currículo transversalizado** que ensino, pesquisa e extensão, entrelaçados, podem promover a criatividade, a inovação, o desenvolvimento e a transformação da sociedade. (UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, 2014, p. 5. Grifos nossos).

Diante da aprovação democrática desse projeto pela comunidade universitária, que agrega os sonhos e os desejos dos sujeitos na intersubjetividade, torna-se relevante, a partir do lugar da gestão, ampliar a reflexão para criar condições contextualizadas, inovadoras e factíveis a partir da extensão, à luz do princípio da indissociabilidade com o ensino e com a pesquisa. Para essa construção, propomos uma discussão sobre a indissociabilidade, o currículo e a curricularização da extensão. Na sequência, apresentamos algumas estratégias de intervenção. A fundamentação está na estratégia argumentativa da transversalidade como “mecanismo garan-

⁸O professor da UPF, colaborador na proposta de gestão, aprofunda questões referentes à qualidade na formação no texto “Educação Superior e os Desafios da Formação para a Cidadania Democrática” (DALBOSCO, 2015b).

tidor” da indissociabilidade acadêmica, em consonância com o projeto de gestão mencionado.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA PERSPECTIVA DA INDISSOCIABILIDADE

Antes de adentrar nesta discussão, é oportuno expor alguns traços gerais do cenário da educação superior, em especial de um processo de transformações que referida educação vem experimentando nas duas últimas décadas. Estudiosos da área relacionam as transformações da educação superior a um conjunto de variáveis que tem como base principal o sistema econômico global, que traz a necessidade de um profissional com formação técnica profissionalizante para atender às necessidades do mercado, em um tempo de formação cada vez mais reduzido e a um baixo custo financeiro. Associados a isso, agregam-se, ainda, a escassa formação (especialmente pedagógica) dos professores e a precária formação da educação básica.

Segundo o professor Júlio Bertolin (2011), essa realidade levou os sistemas nacionais de educação superior de diversos países a incentivarem reformas nessa educação, que, por sua vez, provocou a expansão das redes de instituições privadas, a redução dos financiamentos públicos e o aumento da competitividade no provimento de serviços educacionais. Como consequência, o autor adverte que a educação superior passa a ser reorientada “[...] de acordo com os princípios e a lógica do mercado, perdendo, gradativa e progressivamente, o *status* de bem público e assumindo a condição de serviço comercial.” (BERTOLIN, 2011, p. 239).

Em que pese a importância da formação profissional – competente técnica e cientificamente – para atender às necessidades do mercado, as transformações acima explicitadas influenciaram diretamente a quali-

dade da formação como um todo, em particular aquela que poderá dar uma formação cultural mais ampla, capaz de abarcar problemas típicos de uma sociedade plural e interconectada. Cláudio Dalbosco, ao analisar esse cenário, baseando-se na tese de Martha Nussbaum⁹, defende a ideia de que a formação para o exercício da cidadania precisa estar fundada em três pilares: “[...] o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa.” (DALBOSCO, 2015b, p. 125). Contudo, reforça o autor que a tendência da educação superior é ficar cada vez mais privada dessa “[...] perspectiva humanista, representada, por exemplo, pelas artes, letras, direito e filosofia.” (DALBOSCO, 2015b, p. 125).

Antonio Nóvoa, ao apresentar os principais problemas enfrentados pelo ensino superior (SANTOS, 2012), também destaca, dentre outros aspectos, a necessidade de um corpo de conhecimentos sólidos e de relevância social. Como escrito em um importante documento da *League of European Research Universities*, o autor destaca algumas qualidades de que tanto se fala no contexto atual, como empreendedorismo, capacidade de gestão, liderança e trabalho de grupo, que não são características primárias, mas decorrem da capacidade de pensar, de argumentar e de conhecer. Toma como preocupação, no atual contexto, o significativo percentual de estudantes que têm insucesso ou que abandonam os estudos logo nos primeiros anos da universidade, bem como aqueles cuja obtenção de um diploma de pouco ou nada serve (SANTOS, 2012).

Outra dimensão importante a ser considerada no cenário atual da educação superior e sobre a qual muitos estudiosos tecem críticas, é o reconhecimento da formação pedagógica como uma especificidade do seu trabalho. Nesse quesito, há a necessidade de compreender a importância dos saberes profissionais de determinadas áreas, mas, juntamente a essas, há também a necessidade de capacitar pedagogicamente o professor universitário, a fim de ampliar suas potencialidades de ensinar e de aprender.

⁹NUSSBAUM, M. C. **Sin fines de lucro**: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

O desafio posto às Instituições de Ensino Superior (IES) para enfrentar essa realidade e cumprir com sua finalidade maior, que é formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para transformar a realidade, é complexo e multifacetado. Sem dúvida, esse contexto exige refletir continuamente sobre o sentido da formação oferecida e como dar conta de contemplar as principais dimensões e racionalidades humanas, sem priorizar uma em detrimento de outra, reconhecendo diferentes públicos e situações.

COMEÇANDO PELA INDISSOCIABILIDADE

O olhar sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é recente nas universidades brasileiras, assim como em outros países da América Latina e do mundo. Ela surge nesse cenário impulsionada por, pelo menos, duas questões centrais: a necessária superação da fragmentação do conhecimento e da formação e uma universidade mais comprometida com o seu contexto social. De outra parte, a indissociabilidade nasce da necessária vinculação entre o conhecer e o viver e demanda de um presente epistemológico constatado por vários pensadores, como Boaventura Santos (2011), Edgar Morin (2000), Basarab Nicolescu (2000), Maria Cândida Moraes (2012), dentre outros. Para esses autores, a complexa dinâmica da realidade exige um conhecimento que contemple as possíveis dimensões humanas e sociais, transcendendo ao universo racional e abarcando as experiências pessoais, os relacionamentos, os desejos e as emoções. A universidade tem sido, ao longo de sua história, espaço de tensões e de disputas entre diferentes projetos de sociedade, dentre os quais faremos referência a apenas alguns marcos que podem ilustrar momentos significativos na América Latina e no Brasil.

Em 1918, o Manifesto de Córdoba ou Movimento pela Reforma Universitária Latino-Americana reivindicou universidades democráticas

com alto nível acadêmico e socialmente comprometidas. Na ocasião, fazia referência a uma “terceira função” universitária: a extensão, que, juntamente com o ensino e com a investigação, estreitaria as relações entre universidade e sociedade (AROCENA, 2010).

No Brasil, dois importantes marcos a respeito da indissociabilidade foram a Reforma Universitária de 1968 e a Constituição Federal de 1988. O primeiro, conduzido pelo Estado Militar, em meio a profundas tensões com os movimentos estudantis, prometia a modernização das universidades, que tinham como necessidades a ampliação e a articulação entre ensino e pesquisa e, a partir delas, dar respostas ao mundo do trabalho e a uma sociedade em desenvolvimento, especialmente por meio da prestação de serviços. Apesar das dificuldades de avanço no período, muitos educadores e militantes, como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto, Anísio Teixeira e Ernani Fiori, que haviam construído um grande legado sobre/na educação no Brasil e no exterior, influenciavam na direção de uma pedagogia crítica, libertadora e emancipatória, aberta às necessidades sociais.

O segundo marco foi na década de 1980, precedendo à Constituição de 1988. Maciel e Mazzilli (2010) destacam o importante papel e protagonismo exercido pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) na formulação de uma concepção de universidade voltada aos interesses da maioria da população. As teses elaboradas por essa associação têm, no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sua ancoragem para a melhoria da qualidade do trabalho acadêmico, uma vez que, por meio dela, seria possível aproximar os conhecimentos e as necessidades existentes, propiciando avaliações coletivas, produzindo conhecimento novo e intervindo de acordo com as necessidades concretas da maioria da população.

As autoras destacam que, por ocasião da elaboração da Carta Constitucional Brasileira de 1988:

O Fórum Nacional da Educação na Constituinte liderou a aprovação de uma emenda popular que formulava o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma de uma universidade socialmente referenciada e expressão da expectativa de construção de um projeto democrático de sociedade, que se tornou o artigo 207 da Constituição. (MACIEL; MAZZILLI, 2010, p. 1).

Diz o artigo Constitucional:

[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988, n.p.).

Maciel e Mazzilli (2010) fazem uma análise da repercussão desse princípio, considerando as várias tentativas de retirada, por emendas constitucionais, e interpretações equivocadas. Todavia, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e as suas regulamentações possibilitaram que esse princípio estivesse presente nas universidades, ficando os centros universitários e as faculdades dispensados de desenvolver pesquisa e extensão.

Observa-se, então, que a indissociabilidade proposta traz na sua bagagem muitas lutas de professores e outras forças da sociedade civil organizada, que desejavam que o ensino superior brasileiro buscasse a superação da fragmentação do trabalho docente de ensinar, pesquisar e fazer extensão.

A extensão universitária foi reforçada por esses movimentos, por ser a função que traz mais possibilidade de interação social no seu objeto, mas também frequentemente criticada pelo papel assistencialista e acrítico

com que desenvolvia suas ações, muitas vezes cumprindo (precariamente) o papel do Estado, como o fez no período do governo ditatorial militar.

Garcia (2012), em sua tese de doutorado, sinaliza momentos importantes da extensão nas universidades mundiais e suas funções em diferentes momentos históricos, dentre os quais, destaca: a necessidade de expandir o conhecimento para além dos espaços acadêmicos, a necessidade de capacitar as populações para o mercado de trabalho e a defesa da abertura das universidades para a sociedade.

Alguns desdobramentos da legislação brasileira mais recentes explicitam a extensão nas instituições de ensino, como é o caso da Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, que, em seu artigo 1º, parágrafo 4º menciona:

As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade. (BRASIL, 2013, n.p.).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), recentemente aprovado, também tem metas orientadas para a democratização do acesso à educação, com inclusão e qualidade. Nesse sentido, tem destaque a meta 12, estratégia 12.7, que estabelece a necessidade de “[...] 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).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), por meio dos instrumentos de avaliação institucional, também evidencia aspectos que dialogam com a extensão, quais sejam: a responsabilidade so-

cial da IES, as políticas acadêmicas, a comunicação com a sociedade e a política de atendimento aos discentes.

Da mesma forma, os documentos institucionais da UPF (PDI, PPI, PPCs) referendam essa necessidade, muito embora seja pouco perceptível como esse processo acontece (ou deveria acontecer) no todo da instituição e em cada curso, respectivamente.

Lembramos, ainda, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) também considera, na avaliação dos programas de pós-graduação, a inserção social e o processo de interlocução com a graduação como elementos que devem permear todo o percurso *stricto sensu*.

Observamos, portanto, que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está na gênese do papel das universidades ou das *pluriversidades*, conforme Boaventura de Souza Santos (2011). O autor problematiza os modelos de universidade e defende que a universidade do século XXI seja construída em diálogo ou confronto com outros conhecimentos, de forma transdisciplinar e com responsabilidade social, promovendo alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização da universidade como bem público, de forma que, em sua especificidade, esta contribua na identificação e na solução de problemas nacionais e globais.

Contudo, se a indissociabilidade evidencia uma força enquanto referência social, teórica e normativa, ela apresenta, ao mesmo tempo, limites e dificuldades para se efetivar no contexto atual, dominado pela economia global de mercado, pela fragmentação e especialização do saber e pela ausência de uma concepção transversal de universidade. Nesse contexto, a educação superior subsumida pela demanda mercadológica, ao pautar-se pela lógica da racionalização e do lucro, perde enquanto vocação ao conhecimento, esvaziando-se como produtora de cultura e promotora da humanização. Decorre daí a necessária mobilização por uma reflexão que retome a vocação da presença universitária, cujo cerne é a dinâmica curri-

cular voltada à construção de uma sociedade que promova a qualidade de vida dos sujeitos em todas as suas dimensões.

A QUESTÃO DO CURRÍCULO

No âmbito da gestão de Instituições de Ensino Superior, são infindáveis os elementos e os modos de operar produzidos historicamente pela natureza multifacetada das relações de uma universidade com a comunidade que a abriga. Dentre esses elementos, o currículo constitui-se no eixo em torno do qual a vida acadêmica acontece, sendo uma manifestação importante das concepções e objetivos explícitos ou implícitos dos sujeitos que o definem. Focar a gestão na dinâmica curricular possibilita a sinergia de forças, energias e economias capazes de potencializar o projeto que se quer construir.

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir uma breve revisão teórica sobre o currículo, considerando as múltiplas concepções e a complexidade que envolve a sua construção.

Macedo (2007, 2012, 2013) chama a atenção para o modo como o currículo surge no cenário da educação, ou seja, buscando igualar o sistema educacional ao sistema industrial, em uma perspectiva da Teoria Taylorista, dentre outras. Assim, as relações de poder intrínsecas, as tensões e as contradições permeiam as suas políticas e pautas prioritárias e a necessidade de responder a tantas demandas, desde os desafios de um mundo sempre em transformação até a necessidade de manter um *status quo* corporativo, dentre outros.

Silva (1999) lança questões que reforçam a necessidade de pensar o currículo enquanto conexão entre identidade e poder, tendo em vista que o currículo também forma significativamente aquilo que somos: nossa identidade, nossa subjetividade. “Está centralmente envolvido naquilo que

somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 1999, p. 27).

Diante de tantos desafios para o currículo, é necessário analisá-lo sistematicamente, como algo complexo que diz respeito à formação humana e, como tal, suscetível a singularizações, conforme os sujeitos e seus contextos. No corrimão desse diálogo, é importante pautar a gestão acadêmica como mobilizadora da produção de subjetividades, considerando o papel formativo da universidade, em vista da inserção das pessoas nos distintos cenários sociais. Decorre daí outra emergência: pensar a curricularização da extensão universitária, levando em conta a complexidade do conhecimento e a integralidade do ser humano. Por isso a necessária atitude problematizadora do currículo.

Ao compreender o caráter relacional e construcionista desse dispositivo institucional, Macedo (2013) cunha a expressão *atos de currículo*, que vem justamente trazer a compreensão de que a formação se dá em *ato*, com todos os elementos que este compõe: sentidos, significados, afetos, conhecimentos prévios, reinterpretações, experiências, etc. É na perspectiva interconectada e processual em que o currículo se desvencilha que o autor credita a sua potência, refletida na qualidade da formação.

Ao trazer 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? Nesse viés, surgem outras questões correlacionadas: Qual é a forma de desenhar currículos no Brasil? Como se constrói sentido em torno dos temas curriculares?

No Fórum de Extensão e de Ação Comunitária das ICES (Forext), o Prof. Paulo Barone (UFRGS) refletiu acerca da construção dos currículos no Brasil. Destacou o caráter quase sempre corporativo desses documentos. Dessa maneira, os currículos se tornam “encaixes” com pouca interconexão e, por vezes, com sobreposição, desperdiçando-se tempo e energia. Tais

constatações emergem da dicotomização entre conhecer e viver. Quando o conhecimento, enquanto produção, construção e sentido, impossibilita a evidência do sujeito epistêmico e seu reconhecimento no universo cultural, a aprendizagem dá lugar à instrução, impedindo o exercício da cidadania, a corresponsabilidade política e a criação de cultura e seu desdobramento na ciência.

Quando se evidencia a desertificação epistemológica, a aridez cultural e o empobrecimento intelectual e científico, é sinal de que urge repensar as instituições de aprendizagem e de produção do conhecimento. Ao se considerar o currículo como coluna vertebral da educação formal, é ele o grande pivô de todas as transformações pretendidas.

Como é possível notar, para tratar dessa complexidade, é necessário enfrentar e analisar com profundidade o tema do currículo nas IES, bem como os demais documentos que devem sustentar o saber-fazer universitário, debatendo com seus atores e enfrentando cada um dos limites identificados no processo. É nessa direção que trazemos algumas experiências exitosas que buscaram transpor ações pontuais para o conjunto da IES.

Nessa direção, encontramos estudos recentes da Universidade Federal do Paraná – UFPR (KELLER-FRANCO, 2014; FAGUNDES, 2009; PEREIRA, 2012; COUTO, 2013), que descrevem e avaliam novas referências sobre universidade, currículo e formação nesta instituição. O pressuposto geral da proposta da universidade foi enfrentar o paradigma técnico-linear disciplinar que, em suas avaliações, era absolutamente insuficiente. A partir dessa identificação, houve um intenso trabalho de toda a comunidade acadêmica, buscando sustentar o trabalho fundamentado em princípios emancipatórios de desenvolvimento e aprendizagem. Apostou-se na construção do conhecimento a partir de problematizações sociais concretas, construindo os currículos por meio de projetos. Os estudos analisaram documentos e a dinâmica vivida pelos diferentes atores, além de terem sinalizado para abordagens integradas do conhecimento, para relações dialógicas e formativas no processo ensino-aprendizagem-avaliação, entre outras.

Couto (2013, p. 98-99), utilizando duas experiências (USP e UFPR), as quais afirmaram construir propostas inovadoras em seu PPI e em outros documentos institucionais, definiu que:

[...] um projeto é inovador quando pensa o currículo no eixo da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade, com vivências extracurriculares para os estudantes; quando rompe as barreiras entre saber científico/popular, ciência/cultura, teoria/prática; quando busca um questionamento de questões referentes à vida e ao ser humano, levando em consideração ideais democráticos; quando a construção da ciência está pensada dentro de valores éticos e morais; quando há uma produção do conhecimento pautada nas transformações sociais; quando a formação do graduando não é encarada como acabada no período delimitado pela graduação.

A autora constata que ambas as universidades (USP e UFPR) estão inovando e trabalhando a pedagogia universitária. Contudo, em uma delas, o trabalho tem no ensino a sua atividade fundante, sendo a pedagogia universitária e a formação pedagógica muito mais presentes do que na outra, onde o exercício fica submetido à atividade de pesquisador do docente. Sua tese sustenta que a inovação está diretamente relacionada ao modo de organização curricular do conhecimento, ao modo de conceber a relação do graduando com o conhecimento e à metodologia de ensino desenvolvida (COUTO, 2013).

Entendemos que enfrentar comportamentos corporativos e fragmentados do saber; tomar consciência do contexto local e global, com suas redes, pressões e necessidades; e desenvolver uma formação cultural mais ampla, capaz de abarcar problemas típicos de uma sociedade plural e interconectada, assim como envolver os diferentes atores no processo de construir e desenvolver criticamente o currículo, tornam-se elementos mobili-

zadores, necessários e urgentes para se fazer ante os desafios concretos do nosso tempo. A educação superior, como produto e produtora da sociedade, emerge como meio privilegiado para nuclear as transformações necessárias, considerando-se a força mobilizadora do currículo, a possibilidade de, a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão, construir conhecimento com base nos problemas reais que afligem o mundo contemporâneo. Decorre daí a necessidade de se transcender a noção instrucionista do ensino, a visão disciplinar e conteudista do currículo, propondo-se a curricularização de todos os elementos que possibilitem a aprendizagem integral e integradora pela indissociabilidade. Ao se considerar o ponto de partida da gestão em tela, trabalhar-se-á a ideia de curricularização da extensão.

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO COMO UMA POTENTE INSTÂNCIA DE SÍNTESE

A extensão universitária é uma das funções que compõe o tripé acadêmico e, como tal, é parte de um processo formativo de alunos, de professores e de funcionários. Sua inserção já deveria integrar a vida curricular das universidades, envolvendo o coletivo dos estudantes, mas, apesar da legislação vigente, ainda fica circunscrita em torno de um grupo de professores e de alunos que, após selecionados nas vagas disponíveis (em geral poucas), conseguem dispor de tempo para o desenvolvimento dos projetos e das ações dessa natureza.

Conforme já foi mencionado anteriormente, observa-se que a presença da extensão nas universidades sempre foi permeada por relações de poder em torno *de que universidade* ou de *que formação queremos construir*. Nessa direção, entendemos que a “curricularização” necessita ser discutida e problematizada, buscando compreendê-la em um contexto mais amplo e mais complexo do que a simples inserção curricular, seja como disciplina, como projeto ou como programa. Ao contrário, sua inclusão

dentro do formato curricular tradicional poderá ser (mais) um apêndice a satisfazer algumas das nossas ansiedades e/ou exigências legais, correndo o risco de destruir a potência que a extensão pode ter em si, pela sua dialogicidade, porosidade e capacidade de captar distintas realidades.

A curricularização é a compreensão do currículo como um fenômeno que não pode ser distanciado das demandas da realidade, por isso deve transversalizar os currículos, com a singularidade de cada curso e de cada contexto histórico-social, buscando metodologias mais criativas e dinâmicas que resultem, especialmente, em *salas de aulas* abertas e atrativas para os estudantes.

O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (BRASIL, 1997) estabeleceu a orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e, dentre outras considerações, destacou o estímulo de práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; o encorajamento do reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se referem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; o fortalecimento da articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.

No debate realizado no Forext, destacamos a manifestação de Paulo Barone (2014):

“[...] devo dizer que não há nenhuma universidade avançada que atingiu este status sem ter feito da agenda universitária a agenda de um país. Não podemos só nos guiar pelos problemas que interessam às outras sociedades e não à nossa”.

Em seu discurso, em palestra proferida e gravada na ocasião do evento, Barone continuou:

*“Eu quero aqui defender que a inserção da extensão no currículo é a aproximação da universidade brasileira com a sociedade. Esse é um movimento absolutamente necessário e difícil de se fazer, no que diz respeito às políticas públicas com as organizações do terceiro setor, com a sociedade [por vezes desorganizada], com a intervenção nos diferentes fóruns (inclusive das universidades), na relação com empresas, na relação com organizações de toda a natureza (sindicais, patronais, etc.). **Nessas relações, nós somos capazes de encontrar os elementos da realidade que representam excelentes oportunidades de desenhar currículos com instâncias de síntese.** Esta interação também nos permite formar pessoas para a realidade do país, no sentido de elas serem preparadas, primeiro para serem elas mesmas, desenvolverem muito bem os seus potenciais, suas capacidades próprias, sua iniciativa, sua solidariedade, seu sentido ético, mas também sua capacidade de conviver com o diferente, de interagir com o outro, de compreender o outro, de valorizá-lo, de dar voz a ele e de permitir que ele também interfira no seu trabalho. Isso é a mão dupla da extensão”.* (Acréscimos e grifos nossos).

Destacamos dois aspectos fundamentais para se pensar a inserção da extensão na formação do estudante a partir da contribuição acima: primeiro, um olhar transversalizado (*dentro* da instituição e *com o fora*, a sociedade) como formação para a autenticidade. Já o segundo, como formação para a pluralidade e a convivência democrática.

Nessa direção, a concepção ético-política que deveria nortear o esforço para pensar a transversalidade entre extensão, pesquisa e ensino sustentaria uma concepção “avançada” de universidade e, por conseguinte, seria capaz de estabelecer de maneira mais adequada, ou seja, dialógica e conflitiva, a relação entre universidade e sociedade. Dessa forma, pensar de maneira orgânica a relação entre universidade e comunidade passa obrigatoriamente pelo aprofundamento interno da transversalidade entre o tripé

que constitui a própria universidade. Tarefa irrenunciável da universidade, esta deve ser realizada por ela, em diálogo crítico e construtivo com a sociedade, não podendo ser delegada em hipótese alguma para a sociedade.

Destacamos algumas experiências de curricularização apresentadas na JEM (Jornada de Extensão do Mercosul): o trabalho da *Universidad Nacional de Avellaneda* (UNDAV), na Argentina, a qual iniciou os seus trabalhos universitários incorporando a extensão aos currículos, por meio de uma ampla discussão entre professores, gestores, alunos e comunidade, o que resultou no *Trayecto Curricular Integrador – Trabajo Social Comunitario* (TSC), cuja proposta é totalmente integrada às demais funções acadêmicas.

Implica la exploración de estrategias pedagógicas y epistemológicas que contribuyan a dinamizar la construcción de nuevos sentidos y resignificaciones que permitan transgredir, tensionar, trascender el conocimiento instituido, abriendo la posibilidad a la co-producción de conocimiento em relación com los sujetos del territorio al cual pertenece la Universidad. (ÁVILA et al., 2014, p. 9).

A proposta da UNDAV integra pesquisa e extensão ao longo do currículo, com projetos transversais, envolvendo todas as áreas do conhecimento. Em geral, os alunos participam por três ou quatro semestres do TSC, de acordo com o tempo de cada nível de ensino:

Em el primero [...] trabajan aspectos teóricos sobre el sujeto social, procesos histórico [...], la conceptualización de políticas públicas, el problema social, las agendas de intervención, y herramientas metodológicas (con técnicas de la antropología social y otras ciencias, como la entrevista abierta, el registro de campo) para entender y enriquecer cada proyecto. El proyecto de extensión se elabora en el marco de um entendimento com la organi-

zación que se trate, para ya desde el arranque poner pautas de mutuo interés. No vamos atomarlos como objetos de estudio, ni objeto de capacitación o de práctica profesional. Las organizaciones son partes interesadas y colaborativas em el desarrollo de una actividad que contribuya de algún modo a la transformación o mejora de una situación dada. (ÁVILA et al., 2014, p. 56).

Em el segundo nivel del rayecto curricular se trabajan problemáticas em materia de salud, educación, ambiente tomando a una organización concreta como eje ordenador. Luego, em el tercer nivel, mientras continua el proyecto de extensión, avanzamos em la mirada histórica y el proceso de conformación de la organización y em la toma de conciencia sobre los cambios de políticas públicas y sociales em nuestro país. (ÁVILA et al., 2014, p. 59).

Segundo os seus autores, o projeto se encontra em permanente construção e crescimento, além de propor uma *aprendizagem em movimento*, pois tensiona tanto as práticas docentes quanto a formação profissional dos acadêmicos.

A *Universidad de la República do Uruguay* (UDR, 2010), em *Integralidad: Extension e Perspectivas, Cuaderno de Extension, nº 1*, sintetiza os espaços de formação integral e, neles, principalmente a curriculização da extensão (considerada por eles a segunda Reforma Universitária, sendo a primeira, em 1918, a partir do Manifesto de Córdoba), que oferece diversas modalidades de extensão ao conjunto de atividades educativas da instituição a todos os estudantes de graduação:

De esa manera la formación de nuestros estudiantes tendrá una mayor conexión com la realidad que está más allá de las aulas, vinculando los com situaciones y sectores muy diversos. Ofrecerá oportunidades de afianzar el compromiso ético com la

mejora de la calidad de vida de la gente, que en particular debemos asumir quien es hemostenido el privilegio de acceder a la enseñanza superior pública financiada por toda la sociedad. (UDR, 2010, p. 15).

Combinará mejor, de manera moderna, la enseñanza por disciplinas, que es la que predomina em las aulas, com la enseñanza por problemas, que surge cuando distintos actores combinan sus saberes específicos em um processo interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento. Mostrará a la sociedade com más claridade lo que pueden hacer para el progreso colectivo las personas altamente calificadas y el conocimiento avanzado. Y, por último pero no por ello menos importante, hará una mayor contribución para resolver efectivamente problemas de la comunidade com prioridad a los sectores más postergados. (UDR, 2010, p. 15).

No Brasil, o trabalho desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná nos chamou a atenção pela amplitude da proposta, estendendo-se a todas as funções da universidade. Naquela instituição, houve um esforço para que os espaços curriculares de aprendizagem superassem a tradicional organização disciplinar.

São constituídos de três eixos: os Projetos de Aprendizagem, os Fundamentos Teórico-Práticos e as Interações Culturais e Humanísticas. Os projetos ocupam um a dois dias da semana. Nesse espaço, os alunos desenvolvem projetos que ampliam a aprendizagem, aliando os interesses pessoais com as necessidades da comunidade, orientados por professores que os estimulam e desafiam a construir processos autônomos na busca do conhecimento. Os professores também desenvolvem, na região, projetos denominados de Projetos de Ação Docente. A institui-

ção estimula e promove ações integradas com as políticas públicas, os Projetos Institucionais. (KELLER-FRANCO, 2014, p. 80).

A concretização da curricularização, assim como da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, supõe a realização de projetos coletivos de trabalho, que sejam referenciados na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e no interesse da maioria da sociedade. Dessa forma, acreditamos que a cada instituição cabe encontrar o seu caminho, correndo riscos e avaliando constantemente o seu processo com o *dentro e o fora* dela, sem nunca perder de vista a formação para a autenticidade, pluralidade e convivência democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da compreensão de que as atividades de extensão contêm um valor intrínseco, com potência para contribuir para a qualidade da formação, bem como de que o currículo pode ser pensado na presença dos atores que o concebem e o usufruem, *em ato*, propõem-se algumas estratégias de participação da extensão nos processos de construção dos currículos, levando em consideração a integralidade com as funções de ensino e pesquisa como forma de aprender e ensinar.

Entende-se, por essa via, que a chave da mudança perpassa pela construção de um processo formativo¹⁰ que transversaliza todas as instâncias e envolve a todos, indistintamente, valorizando os espaços comuns capazes de proporcionar a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. Em uma investigação que congrega três grupos de pesquisa do país, Bolzan, Isaia e Maciel (2013, p. 50) sintetizam:

¹⁰Bolzan, Isaia e Maciel (2013) sintetizam a produção e as referências de três grupos que estudam a formação de professores.

Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica; compreender os problemas do ensino; analisar os currículos; reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas; socializar as construções e as trocas de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, em um constante exercício de prática reflexiva, colaborativa e coletiva; **mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação.** (Grifos nossos).

Considerando-se os argumentos relacionados e desenvolvidos até aqui, postula-se que a gestão, como *locus* da projeção de uma série de desejos, expectativas e sonhos daqueles que a sustentam, em sua energia fundadora, tem como tarefa, antes de qualquer empreendimento burocrático ou formal, a gestão dos processos de formação dos sujeitos que compõem o universo legitimador das demandas gerenciais. Com isso, quer se dizer que, antes de tudo, a gestão é gestão das pessoas, de seus desejos e sonhos. Por isso, a missão de promover meios para que os sujeitos se constituam em autores, protagonistas de seus processos de constituição, comprometidos com a construção de uma sociedade promotora da qualidade de vida, responsáveis pela recriação da cultura capaz de sustentar o sonho de humanização alimentado pela humanidade ao longo de milênios, é tarefa primordial de todo gestor ou de toda gestora. No âmbito da gestão universitária, particularmente indicada no início deste capítulo, na Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, entendemos que a mobilização das atitudes relacionadas a seguir pode contribuir para a qualidade da formação no âmbito da Universidade de Passo Fundo:

- a. Promoção da qualificação docente, na correlação com todos os atores que a compõem, nos distintos contextos onde o professor atua, desde o cotidiano da sala de aula, registrado e refletido, até os eventos mais tipificados, tais como: palestras, seminários ou cursos próprios para esse fim.

- b. A compreensão de que o trabalho docente também se constitui em gestão dos processos de aprendizagem que transcendem a transmissão informativa, embora a englobe. Para isso, é imprescindível o fomento de meios que focalizem a problematização como ponto de partida da construção do conhecimento, a interdisciplinaridade como recurso integrador das áreas e disciplinas, e a realidade como cenário da concretização da aprendizagem significativa e do comprometimento social.
- c. A qualificação desse percurso coletivamente,¹¹ em um processo no qual poderão ser identificadas as necessidades formativas de cada grupo (colegiados, conselhos de unidades, grupos específicos por projetos, áreas, conhecimentos específicos e pedagógicos) e pactuadas suas responsabilidades com as diretrizes e os princípios das políticas (ensino, pesquisa e extensão), em consonância com os princípios e as diretrizes de outras políticas públicas com as quais a formação/universidade dialoga.
- d. A criação de momentos e espaços específicos para acolher docentes e discentes nas suas dúvidas e inquietações relacionadas à implementação de seus estudos, projetos e demais ações.
- e. A garantia de apoio e assessoramento aos professores, no que tange à integralidade (indissociabilidade e visão sistêmica, interconectada), às novas metodologias, ao monitoramento e à avaliação das suas ações e a outros processos pedagógicos necessários.
- f. O redimensionamento e o fortalecimento das instâncias articuladoras da gestão, por meio de frentes de trabalho nas vice-reitorias, compostas por colegiados permanentes que integrem as assessorias. Dos colegiados emanam as atribuições específicas de planejamento, acompanhamento de processos, proposições, avaliações, formações específicas

¹¹ Embora este texto direcione a proposta à extensão, é importante registrar que é impossível desenvolver um projeto dessa natureza sem envolver o todo da gestão. Por isso, mesmo que as contribuições mais específicas das outras áreas não sejam detalhadas aqui, para que o projeto obtenha êxito, elas deverão integrar-se.

- e reflexões que sustentam as decisões da gestão. Dessa forma, constitui-se em uma rede transversal de trabalho, conforme a necessidade de cada situação.
- g. O estudo de formatos distintos de transversalização, a partir da compreensão da integração e da indissociabilidade, junto a cada curso na discussão de um projeto, na revisão dos PPCs e na proposição de debates com os estudantes, pautando questões acadêmicas e estimulando o engajamento dos mesmos no processo formativo.
 - h. A promoção de um amplo debate em torno da missão e da vocação da universidade, na discussão externa (nos fóruns de dirigentes da educação, com os parceiros institucionais e com a sociedade em geral).

Um pressuposto fundamental para a indissociabilidade é de que a gestão esteja integrada e trabalhando junto na efetivação da proposta como modo de aprofundamento e validação da transversalização e da indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino. Nessa direção, a equipe gestora da UPF (mandato 2014-2018) já assumiu a prioridade dessa agenda, colocando-a como estratégica no seu processo de trabalho, proporcionando discussões entre si e/ou com os assessores e/ou outros convidados, na busca de aprofundar, detalhar e subsidiar o projeto e a tomada de decisões.

É preciso considerar que cada instância da universidade tem diferentes formas de desenvolver o seu trabalho, bem como diferentes perspectivas de compreender a formação e o sistema organizativo. É da aproximação dessas diferenças e dos diálogos sistemáticos e contínuos dos grupos que poderemos ter as sínteses para criar a necessidade do outro, do integral, do indissociável e consolidarmos o papel primordial da universidade, que é um todo *que se tece junto*. Contudo, é preciso cautela e paciência para compreender que uma mudança dessa natureza exige uma capacidade de mobilização coletiva contundente e de tempo. Tempo para maturar, sensibilizar, romper bloqueios burocráticos e eliminar resistências, angústias e anseios ante o desconhecido, o novo. Desse modo, compreendendo que há “muitas universidades dentro da universidade”, propomos uma “linha de

fuga” no sentido Guattariano (de encontrar espaços dentro dessa estrutura maior, que sejam mais flexíveis, desejosos, inventivos e capazes do novo), ou seja, uma vez alinhada a proposta no âmbito da gestão, os grupos de trabalho identificam quais cursos, quais situações ou quais processos encontram mais potência para implementar a proposta de transversalidade. Acredita-se, com base no que já foi apresentado, que esse formato acelera os processos daqueles que estão mais dispostos a iniciar um percurso de mudança, além de disseminar a possibilidade de fazê-la nos espaços mais resistentes, buscando formas singulares para cada situação.

Entende-se, ainda, que a contribuição da extensão na formação deve ser orientada a partir de pressupostos básicos, dentre os quais se destacam:

- a. Enfatizar a leitura da realidade;
- b. Construir com todos os envolvidos uma postura participativa;
- c. Construir uma postura de compreensão, análise e respeito às diferentes características e condições socioeconômicas, além de considerar aspectos culturais, étnicos, geracionais e de gênero presentes nas realidades;
- d. Construir habilidades participativas, com vistas à perspectiva da coletividade;
- e. Promover uma visão totalizante;
- f. Promover a construção de uma prática educativa e reflexiva para e com todos os sujeitos envolvidos, desenvolvendo um posicionamento crítico;
- g. Facilitar e disseminar o acesso às informações, promovendo a compreensão e a adesão de processos.

Assumir tais posicionamentos consiste, portanto, no ato de autoconhecimento e autoanálise, com um sentido social e político intrinsecamente relacionado a determinados projetos políticos e pedagógicos que pre-

cisam ser construídos coletivamente (DALBEN; VIANNA; HENRIQUES, 2008). Dessa forma, ao exercitar a gestão como mobilização de uma rede de ações que catalisam a energia dos sujeitos para um projeto comum, potencializam-se os desejos simbolizados no lugar do gestor, legítimo representante das projeções dos sujeitos que o sustentam, direcionando as forças institucionais à execução dos sonhos compartilhados, alimentados, sustentados e tornados realidade nas práticas cotidianas. Caso contrário, apenas juízos de valor e discursos teóricos marcarão o contexto da proposta universitária, pondo em risco o projeto mais amplo, que evidencia a legítima e real vocação da instituição.

REFERÊNCIAS

AROCENA, R. Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? In: UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA DO URUGUAY – UDR. Integralidad: Extension e Perspectivas. **Cuaderno de Extension**, n. 1. Montevideu: Cuadernos/Extensión Universidad de la República, 2010. 108 p. Disponível em: <http://www.extension.edu.uy/system/files_force/Cuaderno_integralidad.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ÁVILA, R. et al. **Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento**. Buenos Aires: UNDAV, 2014.

BARONE, P. Conferência proferida. In: ENCONTRO NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA, 21., Campinas, 2014. Campinas: Universidade Mackenzie, 2014. [Gravação independente].

BERTOLIN, J. C. G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 237-248, 2011.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. de Corinta Grisolia Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 19, p. 20-29, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/CES/776/97**: Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 03 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 de novembro de 2013. [Edição extra] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 de junho de 2014. [Edição extra] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

CHAUÍ, M. **Brasil, mito fundador e sociedade autoritária**. 4. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras**. 188 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DALBEN, A. I. L. F.; VIANNA, P. C. M.; HEHRIQUES, A. O. S. Gestão e avaliação da extensão universitária: a construção de indicadores de qualidade. In: ARAÚJO FILHO, T.; THIOLENT, M. J. **Metodologias para projetos de Extensão: apresentação e discussão**. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.

DALBOSCO, C. A. C. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Campinas, v. 0, p. 123-142, 2015b.

_____. **Educação em sociedades tradicionais e sociedades complexas: o problema da crise de autoridade**. Passo Fundo: UPF, 2015a.

FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e Projeto Político-Pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias**. 2009. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

GARCIA, B. R. Z. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente**. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo técnico: censo da educação superior de 2010**. Brasília: INEP, 2012.

KELLER-FRANCO, E. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de licenciatura da UFPR Litoral**. 2014.

207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MACEDO, R. S. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica**. Salvador: UFBA, 2007.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo**, v. 5, n. 1, p. 176-183, jun./dez. 2012.

MACIEL, A. S.; MAZZILLI, S. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: percursos de um princípio constitucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambú, 2010. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2010. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O método V: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin, 2000.

NUSSBAUM, M. C. **Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades**. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

PEREIRA, C. A. **Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por projetos da proposta integral de educação emancipatória da UFPR/Litoral**. 2012. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, B. S. **A universidade do Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, L. L. C. P. Entrevista com o Professor Antonio Nóvoa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/p.635>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional: entrevista com Tomaz Tadeu da Silva concedida a Gandin, Paraskeva e Hypolito. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2002. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15 mar. 2015.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA DO URUGUAY – UDR. Integralidad: Extension e Perspectivas. **Cuaderno de Extension**, n. 1. Montevideu: Cuadernos/Extensión Universidad de la República, 2010. 108p. Disponível em: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/168/Cuaderno_integralidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 mar. 2015.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2016**. Passo Fundo: UPF, 2011. Disponível em: <<https://secure.upf.br/apps/conteudo/resolucoes>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional**. Passo Fundo: UPF, 2009. Disponível em: <<https://secure.upf.br/apps/conteudo/resolucoes>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. **Proposta de Gestão da Reitoria Somos Todos UPF**: Gestão 2014-2018. Passo Fundo: UPF, 2014.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.



EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O MUNDO DO TRABALHO

DOI: dx.doi.org/10.18616/inser04

Reinaldo Luiz Xavier Tillmann¹

INTRODUÇÃO

O tema aqui proposto pode se prestar a diversas análises, conforme o direcionamento do olhar sobre o mundo do trabalho e sobre a universidade. Por conseguinte, existem diversas concepções a respeito de universidade e trabalho, bem como visões que associam e dissociam esses dois elementos da realidade.

Neste capítulo, pretende-se analisar a universidade, em especial o seu caráter extensionista, a partir de uma imbricação entre academia e mundo do trabalho. É impossível analisar de forma crítica a extensão universitária se considerarmos uma dissociação entre teoria e prática, como se houvesse um conhecimento exclusivo da academia e outro exclusivo do mundo do trabalho.

A forma de associação da universidade com o mundo do trabalho não pode desprezar as especificidades de cada realidade que, justamente, concedem a ela originalidade e autonomia. Associar trabalho e universidade é, fundamentalmente, reforçar a autonomia de cada um e entender que não existe dependência, hierarquia ou precedência temporal entre eles. O que existe é uma construção conjunta; assim, ao desprezar esse imperativo da realidade, tanto o trabalho como as universidades se tornam idealizados e cumpridores de uma função social de alienação, pois, de um lado está a

¹Mestre em Desenvolvimento Social (UCPEL) e Mestre em Educação (UFPEL). E-mail: reinaldo.tillmann@ucpel.edu.br

universidade, que entende como possível a construção de um projeto pedagógico no qual o mundo do trabalho não tenha centralidade como fator real de alimentação de todo e qualquer conhecimento, e, de outro, estão as articulações do mundo do trabalho, que desprezam a academia como um fator de real importância para o entendimento e a emancipação do trabalho das teias que o tornam eternamente dependente do mundo do capital.

Essa separação, ainda fortemente presente entre trabalho intelectual e trabalho braçal, representa mais que um preconceito, representa uma visão que se perpetua como cultura arraigada de dois mundos que não se comunicam, porque, ao não se comunicarem entre si, o trabalho é só trabalho e o conhecimento é só conhecimento.

A cultura fortemente arraigada permite simplesmente um conhecimento para potencializar o trabalho e um trabalho para transmitir o conhecimento, ou seja, não é permitido um entrelaçamento total e real das autonomias já referidas, pois o que interessa é um entrelaçamento parcial e superficial.

Entendo que a universidade, por meio de sua política de extensão, pode se deslocar desta lógica perversa de dissociação, que aqui será apresentada, estabelecendo uma real interação com a comunidade a partir de um processo dialético de comunhão de conhecimentos e não de mera prestadora de serviços.

Para desenvolver com mais profundidade essa ideia de universidade, pretendo analisar com mais vagar e apoio teórico uma concepção crítica sobre a extensão universitária e relatar a história de minha experiência em um projeto de extensão que dialogou com o mundo do trabalho.

Nessa tentativa de aproximar minhas vivências como extensionista em um projeto da incubadora tecnológica de cooperativas populares, aprofundando uma visão crítica sobre a academia e o mundo do trabalho, sem dúvida, realizei um esforço descritivo muito grande, afinal, o que des-

crevi é justamente minha atuação no projeto, não a visão dos trabalhadores e/ou de outros operadores dele participantes.

Na verdade, embora a técnica utilizada seja considerada descritiva, a reflexão crítica sobre o problema apresentado, da relação deficitária entre a universidade e o mundo do trabalho, só foi possível ser construída a partir da vivência do autor com as experiências relatadas, o que, sem dúvida, aproxima o método de busca dos objetivos fortemente arraigados à pesquisa-ação.

A UNIVERSIDADE E OS QUESTIONAMENTOS DA MODERNIDADE

Não entendo como possível a análise com profundidade da academia universitária sem avançar minimamente no entendimento de ciência e de sua relação com a sociedade, com o cotidiano das pessoas ditas comuns, ou seja, que não participam ativamente de atividades de ensino e pesquisa, tarefa essa reservada a uma minoria que habita as academias encarregadas dessas tarefas ou atividades. Nesse sentido, pergunto, portanto: O que é ciência? Qual é a sua serventia?

Esses simples questionamentos são fundamentais para indagarmos se a produção científica das universidades tem utilidade (serventia) para a sociedade. Tais questionamentos, porém, não denotam respostas rápidas e simples, sob pena de serem superficiais e abstratas.

É importante trazer esse mesmo questionamento feito por Jean-Jacques Rousseau, em 1750, ao tratar do progresso das ciências na modernidade:

Há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres de nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? (ROUSSEAU, 1971, p. 52).

Na verdade, Rousseau respondeu com um não a todos os questionamentos feitos por ele próprio, selando, assim, um julgamento da produção científica e de suas utilidades naquele período.

Importa salientar que o momento histórico da resposta de Rousseau era de transição de um período científico em que a ciência estava associada a fatores naturais e místicos, influenciando diretamente na vida dos indivíduos, para um período (a partir do século XVI) em que o pensamento científico passara a se pautar pela racionalidade, pelo cálculo, pela prova objetiva do que é afirmado.

A modernidade questiona profundamente a utilidade do pensamento e da produção científica, desconfiando de tudo que não se consegue ser provado cientificamente. Nesse passo, a modernidade construiu uma ciência e procedimentos científicos que afastam o pensador da realidade, pois, para provar e dar validade acadêmica ao seu pensar, deve-se submeter a procedimentos de extrema racionalidade que escapam, inclusive, da preocupação inicial da própria modernidade de se afastar do conhecimento mítico.

O tempo da modernidade, embora de transformações marcantes no campo científico, parece que não conseguiu se afastar concretamente da origem mítica do conhecimento, pois, aparentemente, ela criou outro mito: o mito da racionalidade. Não teríamos mais sacerdotes, magos, profetas e suas previsões, mas teríamos cientistas, professores e laboratórios,

que, da mesma forma, legitimariam uma forma especial e temporal de conhecimento².

O que mais impressiona no período moderno é que justamente por não ter respondido a uma de suas questões fundamentais (verbalizadas por Rousseau), a atual universidade³ continua com as mesmas questões. Simples e sem respostas.

Nesse sentido, são pertinentes as observações de Marlene Ribeiro sobre a universidade brasileira:

[...] este preâmbulo serve para situar a crise da universidade brasileira, vivenciando dilemas próprios da pós-modernidade, ao mesmo tempo em que enfrenta exigências que seriam próprias da modernidade, especialmente no que se refere à produção de ciência e tecnologia (RIBEIRO, 1999, p. 05).

Na verdade, Ribeiro retrata que a universidade não conseguiu cumprir com as promessas emancipatórias da modernidade, ao mesmo tempo que se depara, no cotidiano, com as mesmas questões. A visão crítica da educadora quer demonstrar a possibilidade de construção de uma universidade democrática (inclusiva) e competente (produção de ciência e tecnologia socialmente articulada), sendo o viés da extensão universitária um caminho privilegiado para atingir esse fim.

²Concepção a partir da *Dialética do Iluminismo*, de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985).

³A universidade pós-moderna não excluiu a universidade moderna. As duas coabitam na contemporaneidade. Concepção de Marlene Ribeiro: universidade brasileira “pós-moderna” (democratização x competência).

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA RESPOSTA SIMPLES

Sem pretender definir extensão universitária, pode-se trabalhar a concepção de que o entendimento sobre extensão é sempre o de alcançar algo já existente, de estender para fora algo que é típico de determinado ambiente. No limite, pode-se pensar a extensão como uma dilatação do conhecimento produzido.

Noto que a extensão universitária não busca o novo e não interage com a sociedade, pois ela simplesmente presta um serviço (assistência judiciária, atendimento odontológico, serviços ambulatoriais, etc.) do qual a universidade detém o conhecimento e quer estendê-lo por razões diversas, ou seja, a universidade – lócus de produção científica – não aprende com o ambiente da extensão, simplesmente oferece o conhecimento e a verdade internamente produzidos. Admite-se, no máximo, um processo de alteração pontual de algumas práticas universitárias pela dilatação do conhecimento estendido.

Na verdade, os caminhos da extensão universitária só podem levar a duas situações, conforme nos relata Marlene Ribeiro a partir de experiências em projetos de extensão do NEPE (Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais), da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas:

Penso que a finalidade da extensão universitária não é, de modo algum, substituir o Estado na oferta de serviços básicos, nem os membros da comunidade no seu papel de reivindicar seus direitos e exercer sua cidadania. Daí a importância desta experiência para fundamentar tanto o trabalho que o NEPE vem desenvolvendo como o que a universidade pretende com trabalhos, em parceria com a comunidade, que podem caminhar em dois sentidos opostos: ou o da dependência ou o do questionamento ao

papel social da instituição universitária e de sua relação com a comunidade. (RIBEIRO, 1999, p. 220).

Entendo que os conhecimentos produzidos pelas universidades, de uma forma geral, não se alteram pela interação dialética com outros modos de conhecimento, mas, simplesmente, eles se modificam a partir de sua própria dilatação, ou seja, a produção e a transformação dos conhecimentos se operam exclusivamente dentro da academia, mesmo quando esta realiza atividades de extensão.

Por evidente, essa situação fática de relacionamento entre universidade e comunidade traz em seu bojo cruciais relações de poder que aprisionam a sociedade a uma lógica de subordinação e conformação a espaços previamente delimitados, os quais são ocupados de forma privilegiada, conforme uma relação entre poder e saber. É o que observamos nas constatações que Ribeiro aponta:

Outro autor que analisa as relações entre poder e saber e que amplia a compreensão de questões colocadas pelo NEPE, sobre os saberes subalternos na reformulação curricular e sobre os trabalhos de extensão, é Michel Foucault. Para este autor, saber e poder encontram-se reciprocamente articulados em práticas particulares, localizadas e datadas. Ao se referir ao que denomina insurreição dos saberes dominados, Foucault expressa seu entendimento sobre duas espécies de saberes. Um deles refere-se aos conteúdos históricos concernentes às lutas e confrontos, que são omitidos nas sistematizações formais pelo seu caráter revelador e crítico. Outro refere-se ao saber “desqualificado” do povo, que não é legitimado pelo estatuto de conhecimento científico. O saber dominado, diferenciado, incapaz de homogeneidade, particular, paralelo e marginal ao saber científico e competente deve sua força à crítica que faz a este último. Tanto o primeiro, saber

histórico, erudito, oculto, quanto o outro, “desqualificado” e “não competente”, apesar do paradoxo, tratam, segundo Foucault, do saber histórico das lutas e da memória até então subordinada dos combates. Esse acoplamento dos saberes que possibilita a construção de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber em táticas atuais dos movimentos emancipatórios é o que Foucault chama, provisoriamente, de genealogia. (RIBEIRO, 1999, p. 229-230).

A universidade, nas suas atividades de extensão, não só está disposta a aprender com as situações e espaços com que se comunica, mas também apreender essas situações e espaços a uma lógica acadêmica – que tenta ser hegemônica⁴ – e que foi um pressuposto da modernidade quando a universidade centralizava a produção cultural e o conhecimento científico. De acordo com o que relata Santos (1997, p. 193), percebemos que “[...] a centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do Século XIX, do período do capitalismo liberal [...]”.

É preciso pensar um novo modelo de universidade, que não despreze e ignore o conhecimento que é gerado fora dela. Uma universidade deve, no meu entendimento, centrar forças no papel da extensão, não como prestação de serviços ou estratégia de publicidade, mas como o mais importante elemento de alimentação de seu banco de conhecimentos.

A ideia de uma universidade que detém a razão e a verdade sobre todas as situações fáticas deveria estar superada com a modernidade, porém parece que continua a absorver ou apreender, ao invés de server e aprender com a realidade.

Entendo que Santos é perspicaz ao pensar uma ideia de universidade, apontando com clareza a contradição atual do modelo universitário. O autor revela que

⁴Santos, 1997, p. 193-200.

Um pouco por todo o lado, a universidade confronta-se com uma situação complexa: são lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade, ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento de suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada, pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal im-preparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança. (SANTOS, 1997, p. 187).

Diante desses fatos que Santos expõe, percebemos que estamos pensando em uma universidade contemporânea dentro de paradigmas funcionais típicos da modernidade, que caracterizam uma universidade engessada em suas próprias verdades, a qual desconhece ou quer desconhecer o que acontece em termos de conhecimento fora de suas fronteiras.

Essa tendência moderna (da modernidade) de o conhecimento ser provado por critérios racionais, que só existem nas academias, tem conflitado o pensar a universidade na atualidade, visto que a própria universidade tem sido analisada por critérios diversos e inimagináveis, durante o período moderno, ou seja, a sociedade não vê mais a academia como espaço exclusivo de produção e certificação do conhecimento; ao mesmo tempo, exige dela respostas pontuais e pragmáticas aos problemas que enfrenta no cotidiano. A verdade é que enquanto a universidade não se pautar por essa nova realidade e continuar com os pés fincados na modernidade, certamente não encontrará instrumentos que possibilitem a sua real transformação.

Parece incrível que a universidade continue existindo dentro do tripé investigação, ensino e prestação de serviços (SANTOS, 1997, p. 188), como se detivesse a exclusividade da pesquisa (investigação) sobre a complexidade do mundo atual e, ainda, arvorar-se como o meio mais competente de propagação – por meio do ensino – das conclusões, frutos da investigação.

A prestação de serviços (extensão), por sua vez, seria uma concessão feita à sociedade para demonstrar utilidade e justificar sua existência. É o que Santos denuncia ao concluir que:

A teorização hoje dominante dos programas de extensão é reveladora dos limites da abertura da universidade à comunidade e dos objetivos que lhe subjazem. Em primeiro lugar, a abertura desempenha um importante papel de relações públicas em comunidades com longo rol de queixas e ressentimentos contra a universidade, desde as isenções fiscais ao expansionismo das infraestruturas, em detrimento de outras atividades locais, e ao desassossego causado pela boemia estudantil. (SANTOS, 1997, p. 208).

A academia tem que apostar, de forma decisiva, na extensão universitária como um elemento de renovação de seu conhecimento, de alimentação para uma realidade que se constitui fora dos muros da academia e que vem ocupando um espaço que muitas vezes já foi ocupado pela própria universidade de forma hegemônica.

A extensão universitária não deve, todavia, configurar-se como um elemento de reconquista da hegemonia perdida desde a modernidade, mas como uma aceitação de que o conhecimento não é produzido somente pela academia, constatação presente, como cita Santos, na dicotomia “alta cultura x cultura de massas”, típica da modernidade, quando a universidade

era produtora de uma cultura sujeito (alta cultura) e tornava seu objeto as culturas de massas.

A cultura de massas tem uma lógica de produção, de distribuição e de consumo completamente distinta e muito mais dinâmica da que é própria da cultura universitária, e os seus produtos vão apertando o cerco à alta cultura universitária, quer porque reciclam constantemente os produtos desta, quer porque concorrem com ela na formação do universo cultural dos estudantes. Incapaz de transformar esta nova forma cultural numa cultura-objeto, a universidade deixa de ser o produtor central de cultura-sujeito e nessa medida perde centralidade. (SANTOS, 1997, p. 193).

Na realidade, a própria modernidade não conseguiu suportar a velocidade e o dinamismo das relações sociais e, enclausurada em sua prova racional, esqueceu-se de que novos mecanismos de produção e comprovação do saber desenvolviam-se em diversos campos onde a universidade não existia ou só existia com uma prática extensionista tradicional, dizer a verdade da academia.

É preciso que uma universidade se estruture a partir de uma nova concepção de produção e disponibilização do conhecimento.

COMO CONSTRUIR UMA NOVA UNIVERSIDADE?

Não há resgate possível, talvez nem haja o que resgatar. É preciso criar o novo e se alimentar dele. O compositor Vitor Ramil, em um trabalho do ano de 1995, tem um dizer (e cantar) extremamente adequado ao momento de nossa universidade: “Com que roupa eu vou?/ Mais que o

velho, o novo já gastou/ Mais que um pano novo/ Eu quero pôr/ Um novo à beça/ À beça, à beça”.

A universidade, como na citação de Santos, encontra-se perplexa diante das ameaças à sua centralidade acadêmica operada por fora de suas fronteiras e potencializada por sua total incompetência interna, a fim de transpor os ditames da modernidade rígida, funcional, e ingressar em uma ideia de universidade permeável e dialógica.

Não basta, portanto, usar métodos velhos e gastos, que já se comprovaram superados. Ocorre que também não é possível entender a contemporaneidade como um período “mágico”, uma época que irá operar as transições necessárias no meio universitário, simplesmente pela transposição paradigmática de valores e conceitos. Transitar da racionalidade para a subjetividade, da robótica para a informática, da aferição para a emoção não representa necessariamente o novo que poderia, por possíveis mudanças paradigmáticas, transformar a prática universitária.

É preciso mais que o novo, é preciso uma transformação paradigmática, não das ideias, e sim da produção das ideias, as quais não devem ser exclusivas de um espaço acadêmico, mas fertilizar um terreno híbrido de conhecimentos científicos (da academia) e populares (fora da academia). O conhecimento não deve ser classificado por espaços onde seus produtores habitam.

Em 1986, o reitor da Universidade de Brasília, Cristóvan Buarque, apresentou as bases de uma política de extensão que condizem com o que foi afirmado anteriormente, sendo inclusive citado na obra de Santos:

Considera-se que o conhecimento científico, tecnológico e artístico gerado na universidade e institutos de pesquisa não é único. Existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade, ao longo de gerações, que, por não serem caracterizadas como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional. Essas

práticas estão sendo recuperadas à luz de uma atividade orgânica com a maioria da população. (BUARQUE apud SANTOS, 1997, p. 209).

Isso é um “novo à beça”. É, para mim, uma concepção desejável de universidade contemporânea, universidade de um espaço e de um tempo em que a extensão universitária não se limita a estender ou a dilatar o conhecimento que é produzido internamente, mas que se caracteriza como um diálogo franco e sincero com a realidade e a especificidade de cada local, buscando uma interação pela qual a universidade, operando a extensão de seus conhecimentos, acaba por transformar esses próprios conhecimentos, que, por sua vez, transformarão a realidade local.

EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A decisão de trabalhar este tópico, sob o formato de experiências e não propriamente de projetos de extensão, deve-se às leituras do pedagogo Anton Semiónovitch Makarenko. A escolha influenciará a forma de exposição com que as atividades serão expostas, procurando realçar mais as vivências pedagógicas que o seu formato acadêmico.

Makarenko valorizava de forma extrema suas experiências pedagógicas, inclusive revelando que jamais alcançaria sucesso com seus coletivos pedagógicos (em especial, a Colônia Gorky) sem a valorização da prática, do cotidiano, do dia a dia das atividades nas colônias infantis onde coordenava. O pedagogo defrontou-se com um desafio: a construção de um homem novo para servir aos ideais da revolução soviética. A forma com que encarou esse desafio foi exercendo uma distância crítica da burocracia soviética e uma falta de apego às teorias existentes (que, na verdade, eram inexistentes ao caso concreto), procurando teorizar a partir das vivências das colônias e, principalmente, do risco constante de fracassar.

Os primeiros meses da nossa colônia foram, para mim e para meus companheiros, não só meses de desespero e esforço impotente, foram também meses de procura da verdade. Em toda minha vida, eu não li tanta literatura pedagógica quanto naquele inverno de 1920. [...] Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme e, subitamente, não sei por que, fundamental, de que, em minhas mãos, não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo, eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não podiam se aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas de uma análise imediata e de uma ação não menos urgente (MAKARENKO, 2005, p. 21-22).

A partir dessas colocações de Makarenko, observo que minha atuação nos programas de extensão na Universidade Católica de Pelotas, onde participei ao longo dos anos, tem similitude com o dilema retratado anteriormente. Abordarei somente um dos projetos de extensão em que atuei, relatando o período de seu surgimento e consolidação.

A EXPERIÊNCIA DA INTECOOP/ UCPEL⁵

A Universidade Católica de Pelotas ingressou na rede de incubadoras no ano de 2000, época em que outras 13 incubadoras universitárias já faziam parte da rede, inclusive com financiamentos aprovados na FINEP (Financiadora Nacional de Estudos e Projetos). É esse período que des-

⁵A experiência refere-se ao espaço temporal de surgimento e consolidação da incubadora (2000-2004). Hoje a INTECOOP/UCPEL tem uma estrutura e funcionamento diferenciado, além de estar identificada como NESIC (Núcleo de Economia Solidária e Incubação de Cooperativas). A incubadora atualmente pertence à rede de incubadoras populares, desligando-se da Unitrabalho no processo de constituição da nova rede.

crevo, pois representa um tempo de muita construção coletiva e interação dialética entre professores e estudantes de áreas diferenciadas, bem como entre a universidade e o mundo do trabalho.

A incubadora surgiu a partir de uma discussão democrática entre um grupo de professores pertencentes ao núcleo local da Unitrabalho, que questionou sobre um projeto de desenvolvimento para a metade sul do Rio Grande do Sul, em especial para a cidade de Pelotas.

Após várias reuniões e projetos alinhavados, embarcamos na concepção de economia solidária por meio da participação em grupos de estudos e seminários nacionais sobre o tema, o qual, associado à ideia de autogestão, pela participação da ANTEAG nos encontros, uniu o grupo que se pautava por uma proposta de desenvolvimento que contemplaria o trabalho como o fator principal do projeto.

O grupo, enfim, entendeu que não podia ficar atrelado à formulação do desenvolvimento pela atração de empresas e/ou pelo incentivo e capacitação ao empreendedorismo, entendido aqui o empreendedor como aquele que quer arriscar determinada quantia de capital em um investimento produtivo.

Necessário se fazia pensar o desenvolvimento a partir do trabalho, ou seja, o trabalhador não mais objeto do detentor de capital e sua respectiva capacidade gerencial, mas o próprio trabalhador como sujeito do desenvolvimento e gestor de seu empreendimento.

A autogestão de empresas coletivas pelos trabalhadores referendou nossa adesão à rede de incubadoras como uma proposta viável de desenvolvimento pelo trabalho na cidade de Pelotas.

Desde o surgimento da incubadora até o fim do período referido, tive a imensa satisfação em coordenar os trabalhos de uma equipe de professores orientados por um projeto interdisciplinar de extensão, o qual enriqueceu os docentes, os acadêmicos e a comunidade onde nos relacionamos.

Foi uma experiência única, na qual entendo ter apontado fatores de emancipação do trabalho, a partir de uma relação dialógica com um projeto de extensão universitária.

Nossas atividades de funcionamento foram baseadas na experiência do que constatamos em outras incubadoras pelo Brasil, procurando repetir aquilo que avaliávamos bom e aperfeiçoar outros pontos.

Uma das metas foi reforçar o vínculo acadêmico e interdisciplinar do projeto de extensão, ou seja, um olhar para dentro da universidade, visto que, no nosso entendimento, a extensão não poderia se caracterizar como uma atividade que operaria resultados somente fora dos muros da academia. Nesse sentido, foi fundamental as atividades de extensão reformularem o pensar da universidade.

Com esse intuito, organizamos um semestre voltado para discussões internas com a reitoria, escolas e professores interessados, por meio de reuniões, painéis etc.

Após o período de reuniões com a estrutura docente e administrativa da universidade, dialogamos com o que entendemos ser o nosso maior aliado e fator decisivo de sucesso ou fracasso de nosso projeto, ou seja, o setor discente, pois, sem um encantamento e conscientização dos estudantes, nossa proposta de incubação certamente não se concretizaria. Foi preciso conjugar uma aceitação e entusiasmo dos estudantes com uma estrutura interdisciplinar da universidade, experiência, aliás, inédita na UCPEL.

Foi um período difícil, pois fomos pressionados para ir a campo pelas iniciativas cooperadas e associações que nos procuraram e relutamos em cumprir com o dever de casa. Foi um semestre de fortalecimento e criação de alicerces. Creio que isso foi cumprido a contento, embora muito ainda devesse ser feito.

Precisávamos também garantir a continuidade de nossas atividades, então, para isso, fomos buscar parceiros que financiaram o orçamento

da incubadora que a universidade havia se comprometido a custear pelo período de um ano.

A relação já antiga com a SEDAI/RS (Secretaria de Desenvolvimento e Assuntos Internacionais do Estado do Rio Grande do Sul), em especial com o setor de Economia Popular e Solidária (ECOPOPSOL), aproximou-nos de um recente convênio entre aquela Secretaria e a ANTEAG, de forma que obtivemos financiamento total do nosso custo por parte da ANTEAG.

Nós, juntamente com nossas parceiras, não só financeiras, inclusive a ANTEAG e a SEDAI, articulamos ações e discussões conjuntas, envolvendo outros parceiros, como a Cáritas Diocesana de Pelotas, o CAMP (Centro de Formação Multiprofissional de Porto Alegre), universidades públicas e privadas, associações, ONGs etc., elementos fundamentais dentro da nossa concepção de extensão.

Por fim, chegamos à última parte, que se refere às incubações propriamente ditas. Estávamos trabalhando, à época, com cinco empreendimentos cooperados, cada um em uma fase diferente de maturidade e produção:

- **Cooperativa Unimetal:** a Unimetal, cooperativa de trabalhadores no ramo metalúrgico, surgiu em Pelotas no dia 03 de setembro de 1999, ocasião em que 22 trabalhadores reunidos em Assembleia Geral aprovaram o estatuto de fundação dessa empresa cooperativa, formalizando, assim, um processo que já se desenvolvia no campo dos fatos há algum tempo. A cooperativa Unimetal surgiu em decorrência de um processo falimentar da empresa Ancar, que trabalhava na recuperação e reparo de ônibus e *motorhomes*. Foram momentos de muitas dificuldades, vivenciados pelos trabalhadores da antiga empresa, os quais, antes do fechamento definitivo, tinham seus salários atrasados. Quando a falência foi decretada, não houve como receber nenhuma verba rescisória, salvo uma pequena parcela do fundo de garantia, resultado de uma mo-

bilização intensa. Os trabalhadores, porém, não aceitaram a ideia de aumentarem as estatísticas do desemprego e se organizaram a partir do único patrimônio que possuíam: sua força de trabalho. Dessa força nasceu a Unimetal, um dos mais importantes patrimônios nesse e em outros empreendimentos de economia solidária. A história da Unimetal é fundamentalmente uma história de trabalho, condição e adjetivo fundamental para a constituição de um empreendimento em que os trabalhadores são os sujeitos de sua própria história; uma história que somente eles podem construir – a história de sua emancipação. A equipe de incubação foi orientada por este autor.

- **Cooperativa do Loteamento Dunas:** a Cooperdunas era uma cooperativa que se dedicava à produção de *kits* sanitários populares, de baixo custo, produzidos em estrutura de fibrocimento, com acabamento em massa corrida. Esse empreendimento, cuja equipe de incubação era orientada pelo professor Marcus Kammer, só foi constituída em setembro de 2000, sendo resultado de um projeto social denominado “Pró-Renda/RS”, envolvendo o governo da Alemanha (GTZ), a secretaria metropolitana do estado do Rio Grande do Sul e a prefeitura de Pelotas, que desenvolveram uma série de projetos no loteamento popular do Bairro Areal, em Pelotas, sendo que um se potencializou na forma de cooperativa.
- **Cooperativa de Produtores de Laticínios:** em Canguçu, cidade vizinha do município de Pelotas, a professora Gabriela Scur orientou uma equipe de estagiários que incubava a cooperativa Coopal, empreendimento associativo resultante do desligamento de pequenos produtores de leite (em torno de 250) de uma tradicional cooperativa de produtos lácteos da região. Na época, a cooperativa já contava com 450 famílias que pretendiam, a partir de 2001, desenvolver sua própria marca e embalar o leite e os iogurtes de frutas da região.

- **Cooperativa de Reciclagem de Lixo:** no Bairro Getúlio Vargas (de alta vulnerabilidade social), em Pelotas, desenvolveu-se outra experiência associativa por meio de uma cooperativa de reciclagem de lixo e de produção de vassouras pelo desfibramento de garrafas PET. Na verdade, a cooperativa encaminhou sua documentação para a Junta Comercial no ano 2000, esperando obter o financiamento para a fábrica de vassouras por meio do projeto “Mar de Dentro”, do Governo do Rio Grande do Sul, ao concluir as formalidades de sua fundação. As professoras Carmem Júlia Yanke e Rosane Vieira orientaram a equipe de incubação.
- **Cooperativa de Novos Valores:** em nossa própria Universidade ocorreu uma situação de terceirização dos serviços de limpeza por meio de uma cooperativa que não parecia atender aos princípios do cooperativismo. Os trabalhadores associados nos procuraram para reclamar da situação difícil que estavam enfrentando. Passamos a assessorá-los na formação de uma nova cooperativa, que, após vencer um processo de licitação, prestou serviços na nossa universidade, com qualidade e respeito aos princípios cooperativistas. A Coopernova teve a incubação orientada pelas professoras Ana Luiza Xavier Barros e Eliana Moura.

A EXPERIÊNCIA DA EXTENSÃO E A EMANCIPAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Em primeiro lugar, a experiência demonstrou um efeito interno (academia) na formação dos estagiários que desenvolveram esse tipo de experiência, por encontrarem um campo rico e diversificado de situações e dificuldades que deveriam resolver a partir dos conhecimentos que adquiriram na própria academia.

Os estagiários perceberam que sua formação para o trabalho não era abstrata, bem como que muitas dificuldades intransponíveis poderiam ser superadas pela disponibilização de suas formações universitárias.

O quadro em relação aos estagiários ainda era muito recente para uma verificação mais precisa, porém reuniões de avaliação e relatos de atividades demonstraram, com alguma clareza, a transformação no processo de aquisição e disponibilização de conhecimento por parte dos estudantes envolvidos nas atividades de incubação de empreendimentos solidários.

O espaço no qual pudemos verificar os efeitos claros de emancipação do trabalho era nos empreendimentos solidários, onde o trabalhador, em geral, encontrava-se em uma situação de total falta de recursos para iniciar o seu empreendimento, contando simplesmente com sua força de trabalho e uma vontade de superação da situação de penúria em que se encontrava.

É importante relatar que em todos os empreendimentos, superada a dificuldade inicial (que era constante) de falta de recursos, os trabalhadores associados se defrontaram com um problema maior, ou seja, a formação cultural para exercer uma função de gestão de um empreendimento, principalmente de uma empresa coletiva e solidária.

O caminho de superação dessa alienação imposta pelo capital ao trabalho é o caminho da emancipação de cada um e de todos os trabalhadores envolvidos nos processos de empresas solidárias e autogestionárias.

A afirmação de que as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares apontavam para a emancipação do trabalho em relação ao Capital é justamente pelo caráter educativo que atravessava esse programa de extensão. Entenda-se esse viés educativo não como uma transferência unilateral de conhecimentos e técnicas de gestão e produção, mas como uma duplicidade de experiências entre a universidade e o mundo do trabalho.

Ocorre que, nesse caminho de mão dupla, o mundo do trabalho vai se transformando como sujeito de sua própria transformação, pois os

trabalhadores das cooperativas incubadas vão tendo conhecimento e consciência da totalidade de um processo de gestão e produção da qual eles só faziam parte como objetos parciais de uma engrenagem produtiva, que somente funcionava com a venda de sua força de trabalho ao capital.

É de se notar que ao mesmo tempo que as condições objetivas dos trabalhadores iam melhorando, por causa da alteração da realidade que os cercava no local de trabalho, também os trabalhadores iam se autotransformando em seu cotidiano.

Marx (apud DUSSEL, 2000, p. 508) já se referia a essa possibilidade como uma práxis revolucionária⁶: “A coincidência da transformação das circunstâncias com a da atividade humana ou autotransformação só pode ser concebida racionalmente como práxis revolucionária”.

Na verdade, a emancipação não exige nada mais que o próprio trabalho como condição de sua implementação, porém a universidade pode contribuir em muito para este desiderato, por meio de programas de extensão que articulem, no trabalho, um princípio educativo o qual já se encontra lá presente, porém camuflado pelos interesses de uma organização da economia, que funciona com a primazia do capital sobre o mundo do trabalho.

Importante frisar que, nessa duplicidade dialética, não cabe à universidade somente um espaço de colaboração com os trabalhadores, mas, fundamentalmente, os trabalhadores também influenciam, de forma contundente, na alteração do papel social da universidade.

A questão que ainda me parece distante é como os trabalhadores poderão contribuir efetivamente para um projeto novo da universidade se o que se mostra é uma total carência de condições objetivas de sobrevivência, em que o conhecimento produzido pelas universidades opera muito mais efeitos de subordinação aos trabalhadores, quer pela introdução de novas tecnologias quer por complexos teoremas de explicações de realida-

⁶Dussel entende que Marx confunde, na citação, revolução e transformação ética.

des, do que propriamente uma condição propícia para uma comunicação entre o mundo do trabalho e a academia universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta importante ao que foi afirmado anteriormente seria: por que um processo produtivo (trabalho coletivo) poderia ser considerado dotado de um princípio educativo próprio e com condições de dialogar com outro processo educativo típico da academia universitária? A resposta encontra-se na forma como a gestão do conhecimento estava consolidada naquele determinado processo produtivo, se aquele conhecimento lá gerado teria condição de gerar alienação ou emancipação.

A alienação produziria trabalhadores desprovidos da educação pelo trabalho, enquanto a emancipação seria o resultado possível de um processo autogestionário, o qual dialogaria com o projeto de extensão relatado. Creio ser importante deixar muito claro que a compreensão da emancipação ou da subordinação com base no trabalho representa objetivamente duas possibilidades ou, se quisermos, dois modelos possíveis a partir de um princípio educativo no mundo do trabalho ou de sua ausência:

1. O mundo do trabalho como fomentador de um homem funcional, que existe e se forma no trabalho, com o claro objetivo de manutenção do *status quo* vigente. Aqui, o mundo do trabalho opera efeitos de subordinação e alienação.
2. O mundo do trabalho como fomentador de um homem integral (total), que existe e se forma no trabalho, com o claro objetivo de transformação do *status quo* vigente. Aqui, o mundo do trabalho opera efeitos de emancipação.

Emancipar é articular as forças individuais dentro de um contexto coletivo de produção. Necessariamente, essas forças individuais somadas

(coletivas) se tornam o pressuposto de um processo educativo longo e penoso, o qual permitirá ao trabalhador acumular as condições objetivas de sua autoemancipação.

Por evidente, a condição fundamental para um diálogo construtivo entre academia e mundo do trabalho passa por um equilíbrio de poderes, do poder de dizer a verdade. Esse equilíbrio somente será factível a partir de um trabalho emancipador e de uma universidade que acredita na extensão como fonte de produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Traduzido por Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 224 p.

DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAKARENKO, A. **Poema pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

RAMIL, V. **À beça**. Álbum À beça. [S.l.]: Gravadora Capacete Records, 1995. [52:49]

RIBEIRO, M. **Universidade brasileira pós-moderna**: democratização x competência. Manaus: Universidade do Amazonas, 1999.

ROUSSEAU, J. J. Discours sur les sciences et les arts. **Oeuvres Complètes**, Paris, v. 2, 1971.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995, p. 187-233.



PARTE II

**CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS PARA A INSERÇÃO
CURRICULAR DA EXTENSÃO**





REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR COM ACADÊMICOS DA GERAÇÃO Y: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA TENDO POR REFERÊNCIA PERSPECTIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO NORTE DE SANTA CATARINA

DOI: dx.doi.org/10.18616/inser05

Liandra Pereira¹

Sueli Maria Weiss Rank²

INTRODUÇÃO

A globalização da economia e as novas tendências produtivas que promoveram transformações significativas no mundo do trabalho e nos demais segmentos sociais têm desafiado as empresas e as universidades a se remodelarem, a fim de se adaptarem e crescerem em um ambiente altamente competitivo, além de exigirem competências mais complexas dos profissionais.

Dentre essas competências, recebem especial ênfase as atitudes e as habilidades que se referem ao relacionamento interpessoal, à capacidade de lidar com a diferença e a conviver com grupos de diferentes faixas etárias e características estratificadas em diferentes gerações. O novo contexto de diversidade presente nas organizações atuais, no que se refere à presença de quatro gerações, em virtude do prolongamento dos anos de trabalho,

¹Doutora em Educação. É professora de cursos de graduação e pós-graduação na Univille. *E-mail*: liandra.pereira@hotmail.com

²Mestre em Engenharia de Produção. Atualmente, é professora titular da Universidade da Região de Joinville. *E-mail*: suelirank@gmail.com

provoca uma convivência forçada de diferentes gerações de colaboradores (LOMBARDIA; STEIN; PIN, 2008).

A administração dessa convivência requer conhecimento acerca das motivações e valores de cada uma dessas gerações, em especial da recém-chegada no mercado de trabalho e nas universidades, a Geração Y. Lombardia, Stein e Pin (2008, p. 53) destacam que “[...] só compreendendo o contexto em que seus membros cresceram, as tendências culturais às quais estiveram expostos e as mudanças políticas e sociais por que passaram será possível compreender o que os motiva e o que são capazes de oferecer”.

As mudanças contínuas enfrentadas pelas empresas solicitam adaptações e superação de desafios por parte de seus profissionais e, principalmente, impõe-lhes formas diferenciadas de gerir sua carreira, desdobrando-se em novas culturas sustentadas por valores e aprendizados que convergem para a formação de identidades profissionais, conduzindo à compreensão e à apropriação bem distinta da concepção de trabalho e, por consequência, da interação com ele.

É matizado por essa concepção de que também precisa ser lastreado o processo de aprendizagem, pois também se constatam nas universidades embates entre professores e metodologias incompatíveis com as expectativas das gerações mais jovens, que, pelo seu perfil diferenciado e inquieto, anseia pelo aprendizado mais vivencial, aplicado e prático, balizado pelas pressões próprias do mundo atual. Para sustentar essa mudança, as instituições precisam investir em processos de diálogo com seus docentes, mobilizando-os para ensinar e aprender sob diferentes perspectivas. Nesse sentido, o relato de experiência que segue pretende expressar referenciais gerados no processo de desenvolvimento de um projeto de extensão direcionado a professores de três universidades do norte catarinense, tendo como objetivo oferecer um programa que visa à discussão/reflexão sobre o processo de aprendizagem no ensino superior e sobre as características

dos acadêmicos da Geração Y, focalizando os professores universitários e contribuindo para seu processo de formação pedagógica continuada.

SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE

A formação de professores, concebida como um processo contínuo, que necessita se renovar constantemente diante das exigências da denominada sociedade do conhecimento, solicita a parceria dos professores em assumir o compromisso de buscar profissionalizar-se, compreendendo a pedagogia como ciência que pode contribuir para a melhoria do desempenho em sala de aula, tomando a prática pedagógica como objeto de estudo, reflexão e revisão, convergindo, assim, no seu desenvolvimento profissional.

Cabe à universidade e aos envolvidos nos processos de formação docente criarem situações formativas que instiguem a construção de atitudes investigativas sobre o ensino e a aprendizagem que promovem, atribuindo significado ao trabalho que desenvolvem, sustentados em teorias e experiências as quais permitam, de forma compartilhada, compreender a prática pedagógica e os seus determinantes, renovando conhecimentos e saberes de forma contínua.

Ao discutir profissionalização e relacioná-la com o trabalho docente, compreendendo-o como atividade profissional, é preciso analisá-lo com base nas condições em que é desenvolvido, considerando a docência

[...] como um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas, com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF, 2005, p. 35).

Conforme Tardif (2005), essa premissa, associada ao estudo de quem são os professores e como atuam no local de trabalho, é referente real importante para evitar uma concepção prescritiva da docência. Esses fatores favorecem compreender como os professores edificam sua forma peculiar de atuar e de ser professor, interferindo, por consequência, no modo como constroem o seu aperfeiçoamento e profissionalização docente.

Embora o magistério no ensino superior tenha um *status* diferenciado dos outros níveis, com características e peculiaridades que o distinguem do magistério da educação infantil e do ensino básico, particularmente nas últimas décadas, os professores vinculados à universidade também vivenciaram mudanças significativas.

Quando se faz referência ao contexto das universidades e das IES particulares, pode-se constatar um movimento maciço de mercantilização do ensino, em que a lógica empresarial voltada ao lucro é a balizadora das diretrizes que orientam as instituições na tomada de decisões, e os investimentos arquitetônicos e de infraestrutura acabam tendo prevalência sobre os investimentos pedagógicos e os processos de formação docente.

O tamanho das turmas e a razão professor/aluno, bem como a condição de professor colaborador temporário, o que produzia alta rotatividade/itinerância ou, ainda, que gerava a necessidade de complementar suas atividades profissionais e seus honorários com a atuação em outros setores produtivos/instituições para assegurar sua sobrevivência, foram fatores que agravaram a situação. Esses fatores se associaram a um novo perfil de aluno, mais impaciente, imediatista e menos passivo, exigindo adequações pedagógicas e um professor mais preparado para enfrentar a diversidade.

Acresce-se a esses o fato de que, normalmente, a carga horária de trabalho do professor fixa-se exclusivamente no ensino, fator que restringe suas atividades à sala de aula, inserindo-o insuficientemente no exercício das decisões colegiadas e nas atividades integradas, assim como nas oportunidades de reflexão sistemática e continuada.

Somados a esses determinantes, emergem do atual cenário educacional brasileiro condicionantes que se estabelecem mediante políticas adotadas que, de acordo com Cunha (2005), impõe o reconhecimento de novos valores balizados pela lógica da produtividade e do mercado. Nesse viés, a prática pedagógica dos professores está fortemente regulada por diretrizes que delineiam a cultura de gestão e de desempenho. Assim sendo, a regulação externa, estada em critérios, métricas de qualidade e performance, estabelece um novo cenário ao docente que atua no ensino superior.

A nova cultura instalada remete à incessante busca dos professores por publicações, qualificação/diplomação, cursos de aperfeiçoamento e demais indicadores de classificação e avaliação institucional, convergindo a um processo desenfreado de atingimento de metas e *ranqueamentos* institucionais e interinstitucionais.

Esses elementos influenciarão, sobretudo, a prática pedagógica universitária a ser empreendida, a qual se constitui como um espaço privilegiado para a construção de aprendizagens “[...] e um espaço de permanências e avanços, de conflitos e superações” (BERBEL; VASCONCELLOS; OLIVEIRA, 2006, p. 539).

Assim, há uma convergência entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, que, na percepção de Canário (1997, p. 11), abrange a “[...] impossibilidade de dissociar o jogo coletivo da ação de cada indivíduo, que torna impossível, também, dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e de agir, de processos de mudança organizacional”.

Essa premissa solicita inaugurar espaços de aprendizagem coletiva nos ambientes acadêmicos e fortalecer as trocas entre os pares de profissão, mediados por uma postura mais dialógica.

SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS ATUAIS

A desconexão entre a forma como os estudantes aprendem e a forma como os professores ensinam é fácil de compreender quando consideramos que o sistema educacional atual foi projetado para um mundo agrário e de manufatura. Entretanto, o mundo mudou e continua a mudar rapidamente. Os alunos multitarefa de hoje estão melhor equipados para essa mudança do que muitos adultos (JUKES; DOSAJ, 2006).

Na atualidade, as mudanças solicitadas nas práticas pedagógicas e metodológicas consideram que “[...] o conhecimento se renova, ou seja, ao invés de ser visto como algo a ser acumulado e armazenado, ele está mais para um fluxo constante, substituindo velhos saberes por novos, com uma velocidade surpreendente.” (KARAWAJCZYK; ESTIVALETE, 2003, p. 4).

Esses elementos convocam as universidades e os professores que nelas atuam a reverem o seu papel em relação à formação profissional que oferecem e por meio de quais estratégias/metodologias o desenvolvem, em convergência com o perfil dos seus alunos. Para isso, é necessário construir instrumentos capazes de medir os modos como os estudantes vivenciam o ambiente acadêmico e tomam suas decisões. “Essa tarefa diz respeito não apenas à identificação das principais características dos estudantes ou do ambiente institucional, mas também ao estudo do processo de interação desses dois elementos e das mudanças produzidas em ambos.” (VENDRAMINI et al., 2004, p. 260).

A necessidade de cada vez mais trabalhar de forma integrada, em sistemas interdependentes e colaborativos, exige dos professores estar atentos ao perfil dos estudantes, convivendo em suas atividades laborais com pessoas que apresentam características e experiências muito distintas, influenciadas pela formação, valores e, até mesmo, tendências peculiares a gerações.

Atualmente, a Geração Y vem sendo foco de diversas pesquisas. Isso ocorre, na maioria das vezes, pelo fato de ser a geração mais recente a entrar no mercado de trabalho e nas universidades, bem como por possuir características extremamente diferenciadas das gerações antecessoras. Dessa forma, é um desafio entendê-la para se obter subsídios e meios para atraí-la e retê-la nesses ambientes.

Lombardia, Stein e Pin (2008) explicam que somente a questão da idade não é suficiente para considerar um grupo parte de uma mesma geração. Para tanto, é necessário que seja identificado um conjunto de vivências históricas compartilhadas que determinam princípios de visão de vida, contextos e valores comuns. Essa informação vem ao encontro da definição de geração de Kupperschmidt (2000) ao afirmar que se trata de um grupo identificável de pessoas nascidas em um mesmo período, que compartilha experiências ao longo de suas vidas, influenciando e sendo influenciadas por uma variedade de fatores que incluem troca de atitudes da sociedade, mudanças sociais, políticas e econômicas.

Ao desdobrar essas informações do conceito de geração e correlacioná-las às informações disponíveis na literatura, é possível apresentar um conjunto de características predominantes na Geração Y. Em relação ao período de nascimento, Rugimbana (2007) afirma que os membros da Geração Y são os nascidos entre 1982 e 2000. Crumpacker e Crumpacker (2007) ressaltam o fato dessa geração possuir a capacidade de realizar várias atividades ao mesmo tempo, de forma natural. Lombardia, Stein e Pin (2008) corroboram essa característica ao afirmarem que eles já se acostumaram com o bombardeio de imagens, à informação imediata e visual e à realidade em 3D. Todavia, não desenvolveram a paciência, mas o imediatismo. Não aprenderam a desfrutar um livro, pois é uma geração de resultados de curto prazo, não de processos.

Compreender as características apresentadas e adequar a prática pedagógica à Geração Y, a fim de tornar as aulas mais atrativas, é um processo que desafia os professores e as instituições. Muitos professores enfren-

tam a apatia e a falta de comprometimento dos alunos, gerando conflitos em função da inadequação de suas práticas pedagógicas, do modelo educativo tradicional e, excessivamente, centrado na exposição do professor.

Alunos com um perfil dinâmico em relação à construção do conhecimento e autodidatas relacionam-se e aprendem não somente ouvindo a exposição do professor. Recorrem a diferentes fontes, acessam as informações e utilizam largamente recursos tecnológicos disponíveis aos quais necessitam estar constantemente conectados. Expressam, muitas vezes, impaciência e o imediatismo, o qual permeia suas atividades, além de questionarem as estratégias pedagógicas adotadas por seus professores. Apesar desse perfil e das muitas competências que essa geração desenvolve, muitas vezes seu desempenho expressado no processo de aprendizagem é pouco satisfatório, quando não insuficiente para os padrões esperados e solicitados pelas exigências do mundo do trabalho.

O distanciamento entre professor e aluno na universidade se acentua ao se considerar que os professores que hoje atuam no ensino superior aprenderam tomando como referência um paradigma escolar conservador, menos questionador, que colocava o aluno em uma posição submissa e com valores muito distintos, em uma aula tradicional, extremamente organizada e regrada. O descompasso entre as expectativas dos alunos e a atuação docente revela a necessidade de os professores refletirem sobre suas práticas, inovando as formas de ensinar e aprender, assim como de se relacionar com seus acadêmicos.

Essas características são aplicadas às relações e aos processos de aprendizagem que ocorrem nas universidades, tendo inscrito como protagonistas desse quadro os professores e os alunos que se sentem desafiados a conviverem com novas formas de ensinar e aprender.

O professor, articulador e mediador do processo de aprendizagem dos alunos, precisa dar ênfase ao conhecimento e às estratégias que adota para trabalhá-lo, mas esse processo não pode ser desvinculado das condições e do aparato que permitem maior aproveitamento da turma em

relação às propostas pedagógicas, tornando sua aprendizagem significativa e agregadora à sua formação.

Cabe, no entanto, à universidade, aos cursos e às suas propostas de formação, desenhadas em seus currículos, promoverem a gestão dessas dificuldades e possibilidades, aproveitando-as como oportunidade de revisão e transformação, fazendo de sua experiência um trampolim para superar as resistências muitas vezes instaladas, as quais rendem mais embates que evolução. Mais do que entender os acadêmicos que acessam os cursos, é necessário trabalhar em parceria com eles, desenvolver suas competências por meio de estratégias inovadoras e aulas mais dinâmicas.

Dessa forma, as questões e as situações vividas no contexto acadêmico tornar-se-ão pontos de partida, de diagnóstico e de conhecimento dos problemas da realidade, que, embora possam ser contraditórios, convergem para nortear as questões centrais a serem trabalhadas no processo de formação continuada. Nesse sentido, ao fornecerem referências para o confronto da teoria com a prática, como elementos embrionários de mudanças e intervenções, alargam a compreensão de determinantes existentes ou os transcendem. A contribuição de Garcia (1999, p. 26) reforça esse entendimento:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos por meio dos quais os professores – em formação ou exercício – implicam-se individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem pelas quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A partir da prática que se realiza, observá-la com distanciamento, problematizá-la e voltar a ela são exercícios desafiadores. Os saberes científicos e pedagógicos adquiridos, bem como os que ainda necessitam ser erigidos, mobilizam para entrar na roda da partilha e do diálogo que profissionaliza e que pode conduzir à superação de uma prática docente fragmentada e reducionista. Nesse sentido, a proposta apresentada quer contribuir, favorecendo trocas e possibilidades de construção coletiva de ensinar para um perfil diferenciado de alunos.

Para Nóvoa (1992, p. 31), “[...] toda formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projetos sem opções”. Diante disso, todo projeto conduz a opções que encaminham a processos em um *dever*, os quais abrigam interlocuções, flexibilização, interposições e sucessivas superações por incorporação de conhecimentos e de concepções de mundo. Assim, as dúvidas individuais, ao serem partilhadas, reduzem-se e potencializam novas formas de pensar as aulas e os espaços pedagógicos.

Atuar na docência com um paradigma inovador pressupõe enfrentar a incerteza, a inconstância e a inquietação no processo de formar pessoas, não somente para se adequar a modelos ou operacionalizar tarefas, mas também para tomar decisões e assumir sua cidadania.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Embora a formação profissional docente não figure como único fator de interferência para o sucesso na aprendizagem e para a autonomia dos acadêmicos, tem nele elevada importância, sendo que a consciência e o movimento rumo a uma profissionalização para a docência, incluindo a pesquisa e a formação específica no ensino superior, ainda são muito recentes, pois “[...] o exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou

mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício da profissão.” (MASETTO, 2005, p. 11).

A proposta do projeto de extensão pretendeu favorecer, por meio de estudos e de partilha de experiências, a problematização de situações metodológicas, o questionamento de sua ação docente, a sua possível transformação e a produção de conhecimentos, pois é necessário superar uma postura de resistência em relação ao perfil dessa nova geração, atuando de forma a harmonizar relações e potencializar aprendizados.

As atividades propostas no referido projeto abarcaram abordagens que foram ao encontro dessa perspectiva, contemplando técnicas de resolução de conflitos, características/perfil da Geração Y, gestão da sala de aula no ensino superior, processo de ensino-aprendizagem na universidade, metodologias diferenciadas de aprendizagem e planejamento e avaliação no ensino superior, constituindo-se em referenciais que poderão agregar elementos significativos à docência e à atuação profissional dos professores que se envolveram nesse processo, erigindo novas competências ao seu processo de formação.

Ao tomar por referência o objetivo delineado, ofereceu-se um programa visando à discussão/reflexão sobre o processo de aprendizagem no ensino superior e sobre as características dos acadêmicos da Geração Y, focalizando os professores universitários de três universidades instaladas no norte de Santa Catarina.

No decorrer do ano de 2014, as atividades do projeto foram desenvolvidas abrangendo 58 professores convidados, os quais fizeram adesão voluntária ao projeto, tendo como referência a proposta de ação apresentada e validada pelos gestores das universidades parceiras envolvidas.

Mencionadas atividades abarcaram cinco encontros, sendo dois presenciais, nas respectivas universidades envolvidas, e um terceiro vivencial, que integrou os profissionais de todas as universidades. Além dos encontros presenciais, ocorreram dois encontros a distância.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DISCUSSÕES E REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO PROJETO DE EXTENSÃO

Como os professores significam seu fazer docente, sua profissão e se percebem como profissionais na vivência da profissão; que sentido atribuem às experiências e como aprendem com elas são fatores determinantes e alicerces da sua performance profissional, influenciando seu desempenho nas turmas em que atuam. Essas turmas os desafiam constantemente, pelo perfil dos alunos, pela forma de conviver, aprender e encontrar estratégias para ensinar em um contexto dinâmico.

Ao considerar esses elementos e a necessidade de ressignificar a prática pedagógica, os encontros do projeto de extensão, denominado “Atuação docente no ensino superior com acadêmicos da Geração Y: perspectivas e reflexões”, foram planejados, compreendendo que, mediados pela discussão, pela troca de experiências e pela vivência de situações pedagógicas, pode-se mobilizar os professores por meio da partilha, a fim de repensar seu fazer docente.

O primeiro encontro realizado iniciou com a apresentação de dados de uma pesquisa desenvolvida em 2012, com os acadêmicos da Geração Y (acadêmicos das mesmas universidades envolvidas nesse projeto de extensão), abordando suas características, perfis e percepções acerca do processo ensino-aprendizagem e mercado de trabalho, os quais foram associados à pesquisa correlata desenvolvida em 2013, direcionada aos professores que atuam nas mencionadas universidades com os jovens da Geração Y.

Nesse sentido, tendo como referência os dados da pesquisa desenvolvida em 2012 pelas mesmas professoras proponentes desse projeto de extensão com os acadêmicos de três universidades (UNIVILLE, UDESC e UNC), o qual teve como objetivo identificar e analisar as relações que

estabelecem o processo de aprendizagem da Geração Y, constatou-se que o público pesquisado reconheceu a importância e a aplicabilidade do conteúdo como imprescindível para dar significado ao aprendizado. Obteve-se também significativa incidência na percepção dos alunos às aulas com dinâmicas de grupos e atividades variadas. Dessa forma, os professores, gradativamente, precisam se atentar a esse movimento, adequando seu modelo pedagógico e desafiando os acadêmicos para envolvê-los mais no processo de aprendizagem.

No que se refere a quais métodos são considerados pelos acadêmicos como mais eficazes no seu processo de aprendizagem, as respostas que contemplaram a necessidade de reflexão e de complexidade denotaram a valorização do desafio, além de receber maior ênfase, coadunando com o perfil da Geração Y, a qual precisa ser constantemente desafiada para dar o melhor de si. Os dados obtidos alertam para que os professores repensem os modelos pedagógicos utilizados diante da nova realidade, buscando se adaptarem às mudanças e se inserirem no novo contexto, considerando os avanços tecnológicos e as mudanças geracionais existentes.

Ao serem questionados sobre o perfil dos professores com quem mais se identificam, no sentido de terem sua aprendizagem favorecida, afirmaram que o que realmente interessa é o conhecimento, mas que o relacionamento e a postura precisam ser muito bem trabalhados, pois, além de dominar o conteúdo, o professor precisa disciplinar, mantendo um clima de parceria, o que requer uma boa dose de experiência, paciência e jogo de cintura.

Essas informações foram determinantes para permitir um planejamento situado e coerente com o contexto acadêmico em que os professores atuam. A partir delas, foram pesquisadas propostas dinâmicas de grupo e vídeos/documentários sobre a temática, a fim de desencadear discussões e reflexões partilhadas com os pares de profissão. A direção que orientou as atividades se pautou na necessidade de estabelecer um espaço privilegiado para dialogar, expressar dificuldades e favorecer a problematização

da docência, convidando a viver o papel de aluno, revisitar as concepções sobre ensinar e aprender, analisar a atuação como docentes e as escolhas didáticas, priorizando a interação do grupo e situando-os como protagonistas das atividades propostas. Todos os encontros partiram de pauta predefinida e distribuída aos professores quando da divulgação das datas dos encontros.

Esse movimento não dispensou a sustentação teórica, além dos referenciais teóricos que foram permeando os encontros, contextualizados nas vivências das dinâmicas de grupo e pontuados nas discussões. Ao final do encontro, foram disponibilizados dois textos abrangendo a temática para a leitura e a construção individual de um registro reflexivo, relatando uma prática pedagógica que os professores participantes dos encontros consideraram inovadora, pontuando seu tema, objetivos, estratégias pedagógicas e de avaliação, incluindo suas reflexões sobre as aprendizagens geradas e os aspectos que diferenciaram essa experiência de outras. Tal atividade foi validada como atividade a distância, prevista para ser entregue no próximo encontro presencial.

É importante que o professor conceba o espaço destinado às aulas, além da delimitação temporal e física, transcendendo a ação de transmissão de conhecimentos e experiências que julga ter adquirido ao longo de sua atuação profissional, ultrapassando, assim, o contexto acadêmico. O movimento de conceber o espaço único e privilegiado da aula para além da centralidade da fala do professor implica tomá-lo como espaço múltiplo de aprendizagens – dos conteúdos específicos da disciplina, da profissão e da vida. Talvez, apesar de todo empenho dos professores, essa perspectiva esteja ainda um pouco distante de ser assumida pelos professores, orientando-os preponderantemente pelo movimento do paradigma tradicional como modelo mental didático ainda arraigado à sua aprendizagem de magistério.

Legitimar a instância da aula como instância de aprendizagem solicita atitudes mais dinâmicas, sincréticas, por vezes (pois não há caminhos e propostas únicas ou predefinidas), que possam promover a participação efetiva e mobilizar a pesquisa, a leitura, a sistematização, a análise, a elaboração,

a síntese, a crítica fundamentada e a partilha promovida na interação entre professor e aluno.

Embora ainda seja dominante nas aulas, principalmente nas universitárias, a centralidade da figura do professor e as exposições prolongadas acerca dos conteúdos estudados, referenciados na sua história escolar, reforçando os comportamentos e os modelos que marcaram sua trajetória acadêmica, há investidas interessantes que apontam para mudanças dessas concepções.

Reforçam, no entanto, esse comportamento as expectativas que os alunos guardam em relação aos professores e às práticas acadêmicas que compreendem o que os faz aprender. A postura passiva, observadora e pouco interativa ainda habita o imaginário dos acadêmicos quando se reportam ao espaço das aulas, até porque lhes é mais cômodo.

O segundo encontro ocorreu três meses depois, em virtude da dificuldade de consenso sobre a data mais apropriada para reunir o maior número possível de professores, e solicitou a retomada de alguns elementos já tematizados no primeiro encontro, pois teve adesão de professores que não participaram da primeira etapa. A concepção que orientou o planejamento e a escolha das atividades considerou novamente as informações disponibilizadas nas pesquisas efetivadas e o desafio que se apresenta aos professores de ensinar, em um novo paradigma, mediados por recursos e possibilidades diferentes daqueles que tiveram como alunos. Constata-se a dificuldade em transpor esse paradigma, particularmente em uma das atividades propostas nesse encontro, a qual envolveu discutir características da Geração Y, registrando-se a predominância de características negativas, a resistência e certo embate entre gerações.

Como atividade a distância, também constituiu atividade desse encontro socializar a prática pedagógica inovadora eleita para o relato, o qual foi bastante instigante, pois instituiu espontaneamente um fórum de questionamentos e muitas discussões produtivas, que lançaram perspectivas críticas sobre o que significa ensinar e aprender sob um novo paradigma, bem como

que atitudes e especificidades manifestas pela Geração Y são características específicas desta geração ou estão associadas a um contexto mais amplo, que permeia as relações de um mundo conectando, hipertextual e muito mais dinâmico. As principais intervenções que se fizeram necessárias referiram-se a resgatar a necessária coerência, que necessita ser mantida entre objetivos, atividades propostas, estratégias metodológicas e instrumentos avaliativos; os demais elementos emergiram como significativas contribuições dos próprios participantes.

Percebeu-se que há um esforço por parte dos professores, no sentido de buscar novos referenciais e tornar as aulas mais atrativas, mas fica evidente uma busca solitária, com ações isoladas. Ao serem solicitados a apontar suas principais dificuldades, necessidades e os quesitos que compreendem o que melhor dominam em sua atuação como docentes, ficou destacado que são muitos os dilemas, as insatisfações e os desafios, mas também enfatizada a importância atribuída ao domínio do conhecimento e a constante atualização na área do saber a que estão atrelados, quesitos imprescindíveis que estruturam todo o processo profissional.

Nesse encontro, também ocuparam papéis centrais as dinâmicas e as vivências que conduziram os professores a atuarem, a revelarem a sua postura e as formas de posicionamento, as quais, associadas às teorias pedagógicas e aos referenciais teóricos, apoiaram possibilidades conjuntas para pensar o papel do professor no cenário atual. Esse viés, melhor contextualizado com vídeos sobre a temática, permitiu a compreensão da proposta da segunda atividade a distância, que solicitava a parceria de duplas de professores que atuavam nos mesmos cursos/turmas para elaborarem um plano de aula que abrangesse o perfil e as necessidades dos alunos da Geração Y, contemplando atividades diferenciadas que privilegiassem diferentes perfis de aprendizado, além de integrarem conteúdos de diferentes disciplinas. O registro desse planejamento foi agendado, a fim de ser entregue no último encontro.

Tornar a aula o centro desencadeador do processo de apropriação da aprendizagem é o maior desafio dos professores, em parceria e in-

teração com os pares de profissão e seus alunos. Essa perspectiva valoriza a abordagem metodológica utilizada e a organização curricular, obviamente sem deixar de privilegiar o conteúdo. Assim, não é mais suficiente somente ser um especialista na área de atuação, é necessário compreender como se dá a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, conhecer os diferentes estilos de aprendizagem e planejar de forma a contemplá-los, considerando os princípios da andragogia.

Tal processo abarca em especial o aprendizado conjunto da pesquisa, da busca mediada pelo conhecimento nos diferentes espaços onde ele se constrói. A diversidade de situações que precisam ser criadas envolve seleção, discussões, problematizações, consultas, comparações, testagens, estabelecimento de relações, leituras, análises e intenso diálogo.

Massetto (2005, p. 85) defende que a sala de aula universitária transcende, hoje, os limites do espaço físico e do tempo determinado.

A sala de aula é espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para, juntos, realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.

Nesse espaço privilegiado, cabe ao professor orquestrar a aprendizagem tanto de seus alunos quanto a sua, tornando o aprendizado significativo e desafiador, articulando teoria e prática, conduzindo os acadêmicos a engendrarem atitudes necessárias para a sua atuação profissional, sobretudo para o exercício de uma cidadania mais consciente e crítica.

O perfil profissional solicitado na atualidade para inserção dos egressos dos diferentes cursos de graduação no contexto laboral traz novas exigências e redefine também o perfil dos professores que formam esses alunos.

O último encontro contemplou uma atividade especial e com período maior de duração, enquanto outros encontros tiveram a duração de quatro horas. O encontro final abrangeu aproximadamente oito horas de duração. Foi necessário um período maior, pois a proposta consistiu em promover um TEAL (Treinamento Experiencial ao Ar Livre sobre Atuação Docente no Ensino Superior) e seus desafios a fim de permitir maior integração, vivências e reflexões em um ambiente externo. Nesse caso, os professores se deslocaram até o CEPA (Centro de Estudos e Pesquisa Ambientais) da universidade, local apropriado para promover as atividades programadas.

Conforme Dinsmore (2004), o TEAL favorece vivências de problemas e de experiências, além de permitir uma forma inesquecível de aprendizado, pois as condições vividas por meio das atividades do TEAL simulam situações reais de forma metafórica. “Tudo isso faz parte de uma mudança de mentalidade em busca da autoconfiança, da autorrealização, da solidariedade, do trabalho em grupo e de uma maneira positiva de encarar um mundo em eterna transformação.” (DINSMORE, 2004, p. 39).

Concebeu-se que essa proposta de atividades vinha ao encontro das aprendizagens que o programa de extensão se dispôs a mobilizar nos professores, pois geraria aprendizagens significativas, focalizando reflexões orientadas para, por meio do coletivo, promover mudanças individuais, e vice e versa, configurando-se em uma metodologia que pudesse contribuir para a necessária transformação ou, ainda, mobilizar os professores para se sensibilizarem mais quanto a esse processo e às mudanças necessárias.

Nessa perspectiva, reporta-se a Escudero (1992a, p. 57 apud GARCIA, 1999, p. 139), quando afirma que

A formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto [...]. Hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Assim, as atividades contempladas envolveram o grupo e o pressionaram para estabelecer parcerias, trocas e intensa interação. Além disso, elas favoreceram uma análise do exercício da função do professor como líder em aula, visando ao autoconhecimento e à autoanálise, bem como despertando a empatia dos docentes em relação às práticas que adotam. De maneira vivencial, os professores experimentaram dificuldades e limitações que foram correlacionadas às situações que os alunos enfrentam e de como a postura docente pode mudar o rumo do aprendizado.

Os desafios e as atividades vivenciais desenvolvidos em um percurso de trilha e em atividades de grupo contemplaram os seguintes tópicos: organização de situações de aprendizagem; liderança; escolha de estratégias para favorecer a aprendizagem dos alunos; investimento no envolvimento e protagonismo dos alunos na aprendizagem; aprender e ensinar a trabalhar juntos e a trabalhar com equipes; dominar e fazer uso de novas tecnologias; administrar a própria formação; estabelecer conexões com as vivências dos alunos e do mundo; explorar diferentes formas de comunicação e se expressar com clareza; enfrentar desafios significativos enquanto aprende; transferir aprendizados para novas situações. Todos os temas norteadores que orientaram a atividade nasceram das principais inquietações registradas no

decorrer dos encontros anteriores e, portanto, foram desenvolvidos de forma dinâmica e lúdica.

Diante da participação nas vivências, foi desconcertante observar que muitos professores tinham um distanciamento muito grande entre discurso e comportamento. Situações de dificuldade exigiram mudanças de postura, trabalho em equipe, colaboração, criatividade e comunicação clara por parte dos professores, o que muitas vezes não é exercitado no dia a dia solitário do fazer pedagógico. Colocar-se no lugar do outro é extremamente difícil, principalmente quando se está sempre no comando. Muitos professores também têm posições de liderança nas empresas ou em seus escritórios, o que reforça o poder que eles possuem. Receber instruções e sentir-se perdido e sem rumo não são sentimentos com os quais eles estão acostumados. Ao vivenciar essas situações, os professores puderam entender as dificuldades de seus alunos e buscar formas de contorná-las. O que se espera disso é que haja abertura para a realização de inovações nas práticas pedagógicas, favorecendo a construção de uma aprendizagem mais atrativa e significativa por parte dos alunos.

Os *feedbacks* e os relatos, associados aos elementos inseridos nas avaliações realizadas a cada encontro, foram muito gratificantes, pois expressaram desestabilização e desorientação, mas, ao mesmo tempo, registraram a importância que a atividade assumiu e a necessidade de mais momentos como esse serem oportunizados.

Apesar de algumas resistências e dos embates, bem como do número de adesão reduzido, em comparação ao contingente de professores que compõem o quadro docente das três universidades envolvidas, pôde-se avaliar positivamente a iniciativa. Por fim, na concepção de Boff (1994, p. 74),

Precisamos, sim, de revoluções para realizarmos as transformações necessárias. Todavia, os caminhos para estas transformações são, hoje, diferentes. Não bastam as transformações estruturais, precisamos transformar também as subjetividades, pessoais e

coletivas. Acreditamos nas *revoluções moleculares*. Como as moléculas, a menor porção de matéria viva, garantem a sua vida pela relação e articulação com outras moléculas e com o meio ambiente, de forma semelhante, as revoluções devem começar nos grupos e nas comunidades interessadas em transformações. Nos grupos, transformam-se as pessoas, suas práticas e suas relações com a sociedade circundante. A partir daí, podemos começar a mudar espaços mais amplos da sociedade. Os novos processos educativos exigem, assim, que cada geração tome consciência de seu processo de desenvolvimento e do ponto em que chegou no contexto da evolução societária. A partir daí, poderá detectar qualidades e lacunas que precisam ser supridas, tendo por meta não apenas a realização pessoal, mas a construção de uma sociedade com capacidade de justiça para todos e, ainda, com capacidade de manter e desenvolver o presente e o futuro da vida planetária que, neste momento, está profundamente ameaçada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade, enquanto instituição comprometida com o desenvolvimento do contexto social em que está inserida, não pode deixar de empenhar esforços no sentido de, por meio de seu capital intelectual e de ferramentas que favoreçam a consolidação de atividades, contribuir para a formação de cidadãos mais ativos e engajados com as necessidades sociais.

As análises e as reflexões desencadeadas no desenvolvimento do projeto de extensão constituem-se em elementos referenciais relevantes para alimentar e incrementar a atuação dos próprios professores e gestores nos cursos oferecidos pelas diferentes universidades que participaram do projeto de extensão, servindo, ainda, como marcos norteadores para implementação de cursos de extensão e parcerias que visem a suprir as carências identificadas, além de se erigirem como elementos fomentadores

de discussões, fornecendo informações importantes tanto para os processos de ensino quanto para o fomento de pesquisas nessa área, pretendendo, além de formar os acadêmicos para o exercício da cidadania crítica e consciente, fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Constrói-se o novo sustentado nas experiências que conduziram os professores até aqui, além de promover uma ruptura acreditando na possibilidade real de mudança. Nesse sentido, acredita-se que o grupo que participou dos encontros estabeleceu maior cumplicidade entre si, e o fato de o número de professores não ser tão expressivo não reduziu a unicidade de concepções, pois, nesse movimento, perspectivas embrionárias, mesmo que tímidas, podem se tornar potenciais de mudanças institucionais.

Com o projeto concluído, têm-se também delineadas algumas perspectivas que permitem pensar e atribuir um sentido mais pertinente ao trabalho docente, valorizando a oportunidade de formação no próprio local de trabalho, a qual potencializa a integração, a parceria e o sentimento de pertença/confiança no grupo de professores. Na tecedura das análises feitas pelos professores, destaca-se a importância de ouvi-los e, em conjunto com eles, planejar seu desenvolvimento profissional.

A experiência vivenciada significou, sobretudo, a oportunidade de percorrer os labirintos da própria experiência profissional. Problematizar a própria prática pedagógica como atitude de indagação e investigação é sempre desafiador. Distanciar o olhar para analisar se apresenta como um exercício permanente, pois envolve disciplina, criticidade e discernimento a fim de separar crenças e “paixões” pessoais das necessidades e prioridades sinalizadas.

Mudanças geradas com base em processos de formação continuada se filiam no compromisso e no envolvimento, geram sonhos, fazem o profissional se conhecer melhor, valorizam a atuação docente e fazem com que os profissionais a exerçam com competência.

A legitimação de propostas e o desenvolvimento de um programa de formação desenvolvido como extensão universitária no ensino superior, no

próprio local de trabalho, ficaram assegurados pelas condições e pelas oportunidades institucionalmente favorecidas. No entanto, só se revestiram de real significado à medida que foram aceitas e assumidas pelos professores, na crença de que somente quem se mobiliza e se compromete com o aprendizado poderá influenciar os acadêmicos a fazê-lo.

Como professor do ensino superior, é imprescindível assumir a docência como utopia a fim de influenciar no exercício da profissão e na formação para promover o necessário desenvolvimento profissional. As possibilidades são múltiplas, os caminhos estão abertos, mas não prontos, e a universidade como espaço de manifestação de vida pode inspirar a aposta na renovação de utopias, pela cumplicidade de aprendizagens com os alunos e com os pares de profissão.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N.; VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 20, p.443-56, jul./dez. 2006.

BOFF, L. **Nova Era: a civilização planetária**. São Paulo: Ática, 1994.

CANÁRIO, R. A escola: lugar onde os professores aprendem. In: CONGRESSO NACIONAL DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO, 1., Aveiro, 1997. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997, p. 1-17.

CRUMPACKER, M.; CRUMPACKER, J. M. Succession planning and generational stereotypes: should HR consider age based values and attitudes a relevant factor or a passing fad? **Public Personnel Management**, v. 36, n. 4, 2007.

CUNHA, M. I. da. As políticas públicas de avaliação e docência. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DINSMORE, P. C. (Org.). **TEAL: Treinamento Experiencial ao Ar Livre: uma revolução em educação empresarial: dicas de treinamento experiencial para revolucionar os negócios: cases de mudanças nas empresas, atividades experienciais ao ar livre, depoimentos marcantes**. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2004.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

JUKES, I.; DOSAJ, A. Understanding digital children: teaching and learning in the new digital landscape. **The InfoSavvy Group**, sep. 2006. 19 p. Disponível em: <<http://edorigami.wikispaces.com/file/view/jukes+Understanding+Digital+Kids.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2013.

KARAWEJCZYK, T. C.; ESTIVALETE, V. Professor Universitário: o sentido do seu trabalho e o desenvolvimento de novas competências em um mundo em transformação. In: ENANPAD, 27, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2003.

KUPPERSCHMIDT, B. R. Multigeneration Employees: strategies for effective management. **The Health Care Manager**, v. 19, n. 1, p. 65-76, 2000.

LOMBARDIA, P. G.; STEIN, G.; PIN, R. Quem é a geração Y? **HSM Management**, n. 70, set./out. 2008.

MASETTO, M. (Org.). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. **Docência na universidade**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RUGIMBANA, R. Generation Y: how cultural values can be used to predict their choice of electronic financial services. **Journal of Financial Services Marketing**, v. 11, n. 4, dez. 2007.

TARDIF, M. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VENDRAMINI, C. M. M. et al. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estudos psicológicos**, Natal, v. 9, n. 2, may/ago. 2004.

LOS PROGRAMAS Y PROYECTOS DE EXTENSIÓN, COMO UN PROCESO CRUCIAL PARA EL ABORDAJE TERRITORIAL: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DOI: dx.doi.org/10.18616/inser06

Daniel Herrero¹

Franco Brutti²

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo realizará una aproximación al desarrollo de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires desde su creación hasta la actualidad, enfatizando particularmente las posibilidades de las herramientas de programas y proyectos de extensión para llevar a cabo un abordaje territorial en la sociedad.

En un primer lugar se mencionará los inicios de la Universidad del Centro enmarcado en el impulso al desarrollo de instituciones de edu-

¹Profesor Adjunto del Departamento de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas. Investigador del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIIL) con dependencia en las Facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Económicas. Secretario de Extensión de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires desde 2011.

²Licenciado en Ciencias Políticas recibido en la Universidad de Buenos Aires. En la actualidad, se desempeña como coordinador del área de proyectos de Extensión de la Universidad Nacional del Centro, participando activamente en diferentes propuestas extensionistas vinculadas fundamentalmente a la comunicación comunitaria.

cación superior en la década del 60', para continuar con la creación propiamente dicha de la Secretaría de Extensión de la Universidad.

Luego analizaremos los diferentes Programas de Extensión, desde una mirada integral, posteriormente los bancos de Proyectos y Mapeo de articulaciones de la universidad el territorio terminando el trabajo con la profundización sobre las relaciones universidad y territorio.

Durante la década del 60' comienza en la Argentina el impulso por desarrollar instituciones de educación superior a lo largo del país, y la región centro de la Provincia de Buenos Aires no fue la excepción. Primero en la ciudad de Tandil, luego en Olavarría y en Azul, comenzaron los proyectos para crear institutos universitarios con la finalidad de resolver las demandas educativas de estas tres ciudades.

Con el correr de los años, los esfuerzos privados tocaron un techo y fueron las reclamaciones y el impulso dado por la comunidad de las tres ciudades, que lograron confluir en un proyecto regional a partir del reclamo popular en diferentes marchas y movilizaciones.

Tal fuerza tomó el pedido que a través de la ley Nacional 20.753 se creó en 1974 la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires con la intención de reunir en una misma institución educativa las estructuras universitarias existentes en las ciudades de Tandil, Olavarría y Azul (PÉREZ, 1976).

Dicha ley establecía la creación de la universidad con sede de Rectorado en Tandil y con las facultades de Ciencias Veterinarias, Ciencias Humanas, Ciencias Exactas, Ciencias Económicas, Ingeniería y Agronomía.

En la actualidad la UNICEN cuenta con nueve Facultades, una Escuela Superior, dos Escuelas Nacionales de Enseñanza Media y una Unidad de Enseñanza Superior, con sedes en cuatro ciudades del centro de la provincia de Buenos Aires y con una amplia zona de influencia en toda la provincia.

En el artículo 103 de su estatuto se especifica que la “La Universidad coopera, con los medios a su alcance, al mejoramiento tanto de la colectividad como del individuo, estimulando todas aquellas actividades que contribuyan especialmente a ello.” (UNICEN, s.d., n.p.). A partir de estas disposiciones el Consejo Superior de la Universidad crea la Secretaría de Extensión en el año 2011, con el objetivo de diseñar programas y proyectos estratégicos de extensión y de vinculación que amplíen y diversifiquen la presencia activa de la Universidad en los ámbitos públicos y privados.

Con este propósito la Secretaría de Extensión buscó otorgar a la Universidad una propuesta institucional global, articulando a los grupos que realizan actividades de extensión, dándoles continuidad y congregándolos con los esfuerzos de docencia-investigación (UNICEN, 2011).

La Secretaría de Extensión de la UNICEN fue creada en abril del 2011 y se basa en el diseño de una plataforma de programas y proyectos de extensión con el objetivo de jerarquizar y profundizar las actividades de extensión que se realizan en la Universidad (UNICEN, 2011).

Uno de los ejes desde donde se comenzó a trabajar fue la creación de Programas de Extensión y de Convocatorias a Proyectos de Extensión (2012-2013, la 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016) una propuesta para darles un marco institucional a diferentes proyectos de extensión que ya se venían realizando, al mismo tiempo que se buscaba generar nuevas experiencias extensionistas, alineadas en ejes temáticos estratégicos en función a las necesidades de la región de influencia.

Para eso y durante todo un año se discutió con docentes, estudiantes y autoridades de la Universidad, el formato que deberían tener tanto los programas de extensión como la convocatoria proyectos, con la premisa de que tengan una fuerte participación las organizaciones de la sociedad civil, sean sindicatos, organizaciones barriales u organismos estatales.

Estas convocatorias a proyectos tuvieron la intencionalidad de generar la articulación de las propuestas de extensión con la docencia y

la investigación, como condición *sine qua non* para su aprobación. Esta fue una de las estrategias de la Secretaría para comenzar a articular toda la extensión existente en la Universidad, con el resto del giro académico, integrando extensión-docencia-investigación pero también integrando la labor de extensión dentro de la carrera académica de cada actor universitario. No se trata solamente de una convocatoria a proyectos, sino principalmente de un esfuerzo por integrar la extensión a nuestras currículas académicas y a nuestras carreras docentes.

PROGRAMAS DE EXTENSIÓN, DESDE UNA MIRADA INTEGRAL

Las actividades de extensión reconocidas por la UNICEN se organizan en un Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión, concebido como actividades que, vinculando a la extensión docencia y/o investigación, favorecen la articulación entre la Universidad y la sociedad, aportando a problemáticas y necesidades de la región y el país, buscando respuestas y soluciones que requiere la sociedad a través de intervenciones que produzcan cambios innovadores (UNICEN, 2012a).

Entendemos por Programas de Extensión de la Universidad a aquel conjunto de proyectos y/o actividades de carácter extensionista que se articulen en torno a un objeto, temática y/o población específica de intervención (UNICEN, 2012a).

En este sentido los programas de extensión tienden a ser los encargados de resolver las diferentes temáticas a partir de un abordaje a largo plazo y multidisciplinar coordinando no sólo los diferentes proyectos de Extensión sino también vinculándose a los diferentes equipos de investigadores, extensionistas y organizaciones sociales que participan en las diferentes actividades que se realizan en la región (CARRASCO, 2010).

En la actualidad son ocho los programas que funcionan, entre los que nos permitimos destacar los siguientes: Economía Social y Solidaria, que es un espacio para la reflexión, la difusión y la acción en relación a la temática de la ESyS en sus distintas dimensiones; Universidad en la Cárcel, que es un programa que articula y promueve la educación y la extensión en las Unidades Penales de la zona centro de la provincia; Equidad en Salud, que se fundamenta en considerar el problema de la justicia sanitaria y de la equidad en salud en función de las capacidades de los individuos, ligadas al derecho, al desarrollo social, económico y cultural; el programa Compromiso Ambiental el cual busca incorporar la ética ambiental en todas las actividades universitarias, así como también asumir un rol institucional comprometido con las problemáticas ambientales de nuestros territorios en diálogo las comunidades; por último el Programa Universo en las Artes y las Letras destinado a dimensionar las figuras de autores nacionales fomentando el interés y la investigación sobre su vida y obra.

Todos estos programas buscan potenciar áreas temáticas sociales prioritarias tanto desde la docencia como investigación, en constante diálogo con las demandas regionales, apuntando a una mayor labor colectiva e interdisciplinaria que cada vez más fomente la relación comprometida entre universitarios y actores sociales comunitarios en pie de igualdad, proyectando y creando soluciones conjuntas para problemas comunes.

El desafío de los programas integrales de extensión es realmente ambicioso si entendemos que la propuesta es superadora en materia de articulación interdisciplinaria pero que a la vez plantea un desafío en verdad colectivo entre las formaciones disciplinares y las demandas “indisciplinadas” que plantea el complejo entramado social, cultural y productivo de nuestros contextos reales. Procurar la elaboración y concretización de proyectos de extensión con estas características, que contemplen dicho carácter participativo desde su génesis significa repensar la manera en que se abordarán las mismas problemáticas sociales de antaño, irresueltas en la actualidad.

LAS CONVOCATORIAS A PROYECTOS DE EXTENSIÓN

El reglamento general para la convocatoria a Proyectos de Extensión concibe a éstos como “un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver problemáticas definidas, a través de estrategias explícitas en contextos delimitados, procurando concretar acciones transformadoras.” (UNICEN, 2012a, n.p.).

Según el mismo reglamento, para ser considerados como proyectos de “extensión”, deben ejecutarse con referencia a espacios de gestión y actores sociales cuyo protagonismo se sitúa por fuera del ámbito universitario, articulando y vinculando a los equipos académicos con los grupos y organizaciones sociales.

Los proyectos pueden ser generados por iniciativa de docentes, no docentes, graduados y estudiantes de la Universidad Nacional del Centro y trabajarán conjuntamente con una institución de la sociedad civil, sean organizaciones no gubernamentales, clubes de barrio, instituciones privadas, gobierno municipal, provincial o nacional.

Durante el año 2013 se pusieron en funcionamiento los 20 proyectos de extensión financiados en la 1° Convocatoria. Durante todo el año los diferentes proyectos realizaron sus actividades programadas, presentaron sus informes parciales que fueron evaluados por el Banco de Evaluadores de la UNICEN y comenzaron a presentar los informes finales, con la rendición de cuentas y materiales adjuntos diversos, ya sean gacetillas de prensa, material de difusión, videos, audios, etc., demostrando un gran impacto en el conjunto de las ciudades donde se participó.

Una vez recogida la información y sistematizada la experiencia de la primera convocatoria se comenzó a diseñar la segunda convocatoria y se pretendían realizar una serie de cambios en la reglamentación, para profundizar aún más la vinculación con las organizaciones sociales.

Fueron dos los cambios fundamentales para la jerarquización de los proyectos. En primer lugar la creación del Banco de Evaluadores de Proyectos, Actividades y Programas de Extensión de la Universidad, que se conformó con docentes de la UNICEN (UNICEN, 2012b).

El objetivo del Banco de Evaluadores es dotar a la Universidad de un plantel de docentes con acreditada función extensionista que puedan desempeñarse como jurados de trabajos, programas y/o proyectos de extensión en todas las actividades extensionistas de la Universidad (UNICEN, 2012b).

Tanto el banco de evaluadores como el seguimiento que se realizan de cada proyecto son herramientas fundamentales para el desarrollo y la consolidación de la actividad extensionista en nuestra Universidad. Más allá de los informes parciales y finales que reglamentariamente cada proyecto debe entregar a la Secretaría, se estableció un contacto permanente entre la Secretaría de Extensión de Rectorado y los proyectos con el objetivo de solucionar todo tipo de inconvenientes que pudiesen desviar los objetivos iniciales de dichos proyectos.

El segundo gran cambio en la reglamentación fue abrir la convocatoria a “proyectos nuevos” y a “proyectos de extensión en marcha” con el objetivo de darles continuidad a algunos de los proyectos presentados en la primera convocatoria, siempre y cuando o profundizaran el desarrollo de las actividades o trabajasen con otra población destinataria.

En las siguientes convocatorias comenzó el proceso de profundización de proyectos que vinculan la investigación, la docencia y la extensión. Se modificó el reglamento de las convocatorias a proyectos y se utilizaron dos mecanismos para profundizar la integralidad de los proyectos.

Por un lado, a partir de los talleres para la formulación de proyectos de extensión que se realizan todos los años y en el cual se incentivaba la elaboración de proyectos que integren en sus actividades a las tres funciones de la universidad.

Por otro lado, se comenzó a exigir que al momento de elaborar el proyecto se reflexionara y explicitara en detalle cual sería el vínculo real entre las funciones universitarias y su vinculación la problemática elegida para trabajar en territorio. Al mismo tiempo que se incorporaba el campo de cuál es la vinculación entre la docencia y la investigación de este proyecto al formulario para la presentación de Proyectos de Extensión, se les solicitaba a los evaluadores que prestaran especial atención a este punto y se le dio una mayor ponderación.

Si bien aún es apresurado establecer conclusiones sobre la convocatoria a proyectos de extensión de la UNICEN, ya que recién estamos atravesando el inicio de la 4ª Convocatoria, sí podemos afirmar que son una estrategia que intenta articular no sólo la docencia, la investigación y la extensión, sino que vincula esas funciones con las problemáticas territoriales de nuestra región.

Si bien las vinculaciones que se van entretejiendo entre los equipos extensionistas y las organizaciones sociales, territoriales, de base y con el Estado en sus diferentes estamentos, son fundamentales para continuar trabajando por una universidad más inclusiva, aún es necesario encontrar mecanismos para que estas experiencias ingresen a la universidad.

Estas articulaciones tienen que tener necesariamente un correlato en los planes de estudio de las diferentes carreras, como de las agendas de investigación de los institutos científicos de la Universidad. En este sentido los proyectos de extensión aparecen como la única herramienta institucionalizada en la UNICEN para generar articulaciones entre la universidad y la sociedad.

A nivel nacional el ministerio de Educación de la Nación, a través de la Subsecretaría de Políticas Universitarias dispone de diferentes convocatorias a Proyectos de Extensión, la más conocida por su trayectoria y por su sostenimiento en el tiempo es la convocatoria a “Proyectos de Voluntariado Universitario” con un perfil marcado en el proceso de formación de estudiantes.

A nivel científico nacional se están dando los primeros pasos a partir de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, que son un intento del sector científico de articular desarrollos tecnológicos con diferentes organizaciones, públicos o privadas. Los PDTS deben producir tecnologías asociadas a una oportunidad estratégica, dirigidos a la generación de productos, procesos, prospectivas o propuestas, a partir de demandas de organizaciones públicas o privadas demandantes y con posibles adoptantes del resultado desarrollado.

A pesar de los esfuerzos tanto de ministerios nacionales, como así de la UNICEN, aún queda mucho por hacer para lograr una universidad plenamente comprometida con los problemas de la región, pero claramente los proyectos y programas de extensión son el primer paso en este lento proceso de articulación entre universidad y sociedad.

BANCO DE PROYECTOS Y MAPEO DE ARTICULACIONES DE LA UNIVERSIDAD EN EL TERRITORIO

Para impulsar estas labores y objetivos planteados se requieren herramientas de gestión que brinden informaciones sobre el estado de situación, pero que a la vez sea una información útil para la toma de decisiones y planificación de los pasos a seguir. Así es como la Secretaría de Extensión diseñó dos herramientas, articuladas entre sí, que están a disposición de docentes, investigadores y extensionistas. Por un lado, es el Banco de Proyectos de Extensión y, por otro, el Mapa de Articulaciones de la Universidad en Territorio.

El Banco de Proyectos tiene por objetivo compartir públicamente, de forma sistemática y ordenada, todos los proyectos y acciones que nuestra Universidad desarrolla en materia de extensión. Están disponibles en él

tanto los proyectos financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias como los más recientes proyectos de extensión de las convocatorias internas de la UNICEN, así como también proyectos propios acreditados por otros organismos.

En dicho banco no sólo aparece el listado de Proyectos de Extensión de la universidad, sino los datos referidos a las unidades intervinientes, las instituciones copartícipes, el equipo de trabajo, la población destinataria y demás información de importancia para equipos extensionistas e investigadores. Al mismo tiempo en dicho banco están disponibles los registros audiovisuales que se realizan sobre cada proyecto no sólo como registro sino también como difusión y comunicación de los mismos. Toda la información es accesible en el sitio: <<http://extension.unicen.edu.ar/?action=BancoDeProyectos>>.

La otra herramienta mencionada es el Mapa de Articulaciones de la Universidad en Territorio donde aparecen todas las organizaciones copartícipes que se vinculan con la Universidad en las diferentes convocatorias a proyectos de Extensión de la UNICEN. El análisis procede a partir de las últimas tres convocatorias a proyectos de Extensión 2012, 2013 y 2014 ya concluidas en la actualidad.

En este mapa, que si bien es una visión estática y representa fotos de los últimos cuatro años, aparecen todas las organizaciones con las cuales los diferentes proyectos de Extensión de la Universidad interactúan de alguna manera.

El objetivo de esta herramienta web es intentar graficar las complejas y tensionantes relaciones que se establecen entre las diferentes organizaciones sociales y la universidad.

El mapa de articulaciones, que puede ser visitado en la página web de la Secretaría de Extensión (<http://extension.unicen.edu.ar/?action=maps>) es el intento de dimensionar de manera estática la presencia de la UNICEN en territorio y aparece como una herramienta fundamental

para la planificación de política pública y para fortalecer las acciones en el territorio.

A partir de los primeros análisis que se realizaron a través del visionado del “mapa” y de los resultados arrojados por el “banco de proyectos”, es que se llegó a algunas conclusiones preliminares.

En primer lugar es importante resaltar que la universidad no es omnipresente. Si bien es un objetivo abarcar la mayor parte del territorio aparecen una serie de obstáculos que impiden el desarrollo territorial de la universidad.

Por un lado por la misma incapacidad de la universidad de dialogar con las diferentes organizaciones sociales en el territorio. Este punto es central ya que como mencionamos anteriormente el vínculo entre ellas y la universidad suele ser tenso fundamentalmente a partir de tener objetivos disímiles y diferentes “tiempos” de acción y reacción y de aspectos subjetivos relacionados a malas experiencias anteriores.

Por otro lado, en algunos lugares no existen las articulaciones porque directamente no hay organizaciones referenciales en el territorio. Es justamente en esos lugares donde la universidad tiene que ser la que fomenta la organización, la promotora de organizaciones sociales, de base territorial, donde los vecinos puedan encontrar un espacio de referencia y participación ciudadana.

Una segunda conclusión que podemos rastrear a partir del Mapa de Articulaciones es la enorme concentración de relaciones en las localidades donde la universidad tiene presencia física con sedes o campus universitarios.

Si bien esto aparece como una noticia interesante, tiene su correlato con la prácticamente ausencia de articulaciones con organizaciones sociales en las ciudades por fuera de dichas sedes, en lo que se denomina la “zona de influencia de la UNICEN”.

Las cuatro ciudades donde la UNICEN tiene sus sedes concentran más del 90% de las articulaciones. Ahora bien, del mismo modo que se observa una concentración espacial de las articulaciones en las sedes, dentro mismo de esas ciudades se generan procesos similares ya que se puede observar que las articulaciones tienden a concentrarse en el centro de las ciudades y a disminuir su participación en la periferia.

Por último, un punto a resaltar hace referencia a que la mayoría de las articulaciones son con dependencias del Estado, alrededor del 50% son, o con ministerios, o con secretarías de municipios, o con escuelas y en este aspecto es claro el proceso de “escolarización” de los proyectos de Extensión de la UNICEN, ya que más del 30% del total de articulaciones es con diferentes instituciones educativas de todos los niveles.

PROFUNDIZANDO LAS RELACIONES UNIVERSIDAD Y TERRITORIO

Durante los meses de agosto a octubre del año 2015 se desarrolló el Curso Regional de Extensión Universitaria donde participaron docentes, estudiantes y no docentes de las distintas carreras de la Universidad y cuyo objetivo era el de generar un espacio de formación y reflexión que permita comprender la extensión universitaria desde una mirada teórica y práctica, aportando al abordaje de problemáticas sociales complejas del territorio desde las funciones universitarias, analizadas en clave de integralidad. Toda la información del curso puede accederse en el link: <<http://extension.unicen.edu.ar/cursoextension>>.

Los encuentros se realizaron en cada una de las ciudades sedes de la Universidad (en Tandil, Azul, Olavarría y Quequén) y contemplaban tanto un abordaje teórico de los temas, como visitas a territorio en las que se observaron y analizaron críticamente las prácticas allí previstas.

Uno de los encuentros de dicho curso se denominó “Universidad y Territorio” y se estructuró bajo las consignas, “Nosotros y los otros”, “¿Dónde está el poder?”, “La trama de sentidos” y “La formación de grado” abordando los modos de vincular las prácticas en el territorio desde la universidad y las personas que habitan, viven y sienten el territorio.

A partir de dicho encuentro se pudieron establecer conclusiones generales sobre cómo la universidad, entendida como una organización compleja, heterogénea y muchas veces en contradicción entre sus propias partes, establece relaciones con el territorio.

Las formas de articulación y de abordar el territorio dependen de la formación disciplinar y los valores personales de cada equipo extensio-nista. Por ejemplo, para alguien formado en las “ciencias duras” su concepción de universidad seguramente no es la misma que tiene alguien educado en “ciencias blandas”. Cada uno entiende y analiza la realidad desde los lentes con los que observa, lo mismo sucede con el territorio y su concepción desde la mirada de articulación universitaria (UNICEN, 2015).

Para algunas carreras universitarias el territorio es principalmente una dimensión física y espacial, mientras que para otras tiene preponde-rancia la dimensión ecológica, así como para otras es un concepto eminentemente social, donde lo comunitario, la política, los derechos y el poder definen al territorio y la concepción de articulación universitaria con el mismo. Por otro lado, existen carreras que no se conciben sin la presencia e interacción permanente con el territorio, como podría ser el caso de trabajo social, entre otras (UNICEN, 2015).

Hay otras carreras universitarias para las que el territorio puede estar ausente de los contenidos de su currícula y los objetivos de investigación, por tratarse de disciplinas que requieren de un nivel complejo de abstracción teórica. Esto no implica que sus actores universitarios no interactúen con el territorio, sino que lo hacen desde otros espacios de participación que no necesariamente tienen que ver con la docencia o la investigación de su disciplina (UNICEN, 2015).

Situación ésta, que seguramente no habilita al entendimiento de la extensión universitaria como desarticulada de las otras dos funciones sustantivas de la universidad. Por el contrario para otras disciplinas el territorio es un espacio a intervenir, tanto desde lo social propiamente dicho, como desde lo empresarial, lo artístico o lo meramente productivo, por mencionar sólo algunas de las dimensiones complejas que adquiere el concepto de intervención de acuerdo a cada disciplina y tradición (UNICEN, 2015).

En muchas carreras, si no en la mayoría, la articulación de universidad con territorio se plantea desde la mirada del territorio como objeto de estudio, sin necesariamente plantear articulaciones verdaderas o interacciones dialógicas con los actores territoriales.

Existe un consenso en que esta mirada es egoísta y centrada en los intereses y necesidades de una parte, la universitaria, que además se remonta a los orígenes mismos de la institución como organización privativa, de claustros selectos, pero que además proviene de la tradición positivista sobre la cual se cimientan nuestras instituciones, tanto en sus dimensiones de enseñanza como de investigación (UNICEN, 2015).

Este concepto ya obsoleto sobre la mirada del territorio como objeto de estudio universitario, sigue en la actualidad vigente aunque conviviendo con otros sentidos que en algunos casos pueden plantearse como verdaderas interacciones intensas en materia de generación de conocimiento.

No obstante, para la gran mayoría de las disciplinas, el territorio es un concepto presente que habilita en términos genéricos a una vinculación directa con los planes formativos y la búsqueda, generación y/o aplicación de nuevos conocimientos (SABAROTS; SARLINGO, 1995).

Para las universidades públicas, financiadas íntegramente por el pueblo a través de sus aportes e impuestos, ésta condición se convierte en una exigencia estatutaria y en un compromiso ético a la vez. De allí la

importancia de que exista una política estratégica instituida en su planificación universitaria, que pueda ser monitoreada, evaluada y replanificada permanentemente (UNICEN, 2015).

Tanto la exposición del curso, como el rico debate producido, dejó entrever que el término universidad tiene tantas tradiciones de interpretación y significados como el término territorio, de ahí la dificultad en primera instancia de pensar en una única estrategia de articulación entre ambas dimensiones.

El modo de relacionamiento entre ambos conceptos define un modelo de universidad pública, que puede estar orientada en un caso hacia la construcción de conocimiento “para” la comunidad o, en otro caso, “con” la comunidad (UNICEN, 2015).

En la universidad actual existe una concepción mayoritaria que, en el mejor de los casos, proyecta una universidad orientada a construir conocimiento para ser transferido a la comunidad, conviviendo con expresiones cuantitativamente minoritarias de producción de conocimientos “con” la comunidad a través de otras metodologías y modelos teóricos muy posteriores al positivismo, que se expresan mayoritariamente en el marco de la investigación-acción.

La relación entre universidad y territorio no debería reducirse en ningún caso a sólo ambos espacios, sino más bien a la universidad, el Estado y el territorio, tanto desde su dimensión organizada, desde células de base como organizaciones mayores y otros tipos de estructuras sociales, así como el sector empresario competitivo y el de la economía cooperativa, sin olvidar a los ciudadanos en su dimensión individual y colectiva (UNICEN, 2015).

Es decir, territorio como un conjunto de significados y significantes que expresan una construcción y deconstrucción permanente de sentidos que configuran lo que entendemos por “realidad” (SABAROTS; SARLINGO, 1995).

APRECIACIONES FINALES

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires crea en 2011 su Secretaría de Extensión con la clara finalidad de ordenar su trabajo extensionista en territorio, jerarquizando sus prácticas e intervenciones varias y teniendo como norte la necesidad de lograr una mejor articulación entre la extensión, la docencia y la investigación.

Desde una mirada de integralidad/indisociabilidad entre estas tres funciones básica, que dan sentido y corporeidad a las universidades desde su creación a la fecha, se presenta el desafío de pensar y aplicar dispositivos, metodologías y herramientas capaces de abordar la cuestión social desde una mirada inclusiva y transversal a todas las disciplinas de formación de grado universitario, a la vez que enriquece la agenda de investigaciones propias de cada territorio.

El territorio, en sentido universitario, puede ser entendido como un objeto de estudio, pero a la vez como un campo de intervenciones y paralelamente como un espacio de co-construcción de conocimientos desde una dimensión dialógica, pedagógica y social a la vez, enriqueciendo la relación universidad y territorio.

Esta es la mirada y el sentido de creación de los programas y proyectos integrales de extensión universitaria, que se propuso la Secretaría de Extensión de la UNICEN y viene implementando desde el año 2012 hasta la fecha.

Los resultados obtenidos están aún pendientes de medición pero sin dudas serán evaluados mediante indicadores tanto cuantitativos como cualitativos. En el primer caso, principalmente orientados a la cantidad de cátedras y estudiantes involucrados en nuevos procesos de integralidad y en el siguiente caso, cualitativamente hablando, pensados desde una óptica de los impactos obtenidos en el aprendizaje alcanzado, así como en las nuevas miradas sobre creación de nuevos conocimientos.

Programas y Proyectos de extensión universitaria planteados en clave de integralidad, confluyendo en un territorio polisémicamente entendido, vienen siendo una metodología aceptable de trabajo extensionista que busca afianzar un proceso de naturalización de la extensión universitaria en el rol docente y de nuevos aprendizajes situados desde la perspectiva de enseñanza de grado. Lo anterior es así ya que se entiende que el trabajo articulado con organizaciones sociales de la sociedad civil, tanto de base como federadas, es crucial al momento de pensar planes de estudio enriquecidos con nuevos contenidos vinculados a la realidad regional tanto en términos productivos, culturales, sociales como políticos que ofrezcan una formación profesional y ciudadana de mayor calidad, a la vez que planteen nuevas prioridades y metodologías a la hora de generar conocimientos. En definitiva, una universidad con compromiso social entendido como una premisa necesaria ineludible a la hora de re-pensarse como institución de presente y futuro.

El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, asemejándose al de muchas otras universidades argentinas y del Mercosur, que luchan por transformarse a la vez que transforman sus comunidades. Es un caso más de universidades que han logrado alejarse de aquel inmutable lugar de torre de marfil donde las ubico la historia, pero que por otro lado tampoco han alcanzado la posibilidad de parecerse a sus propias comunidades. En este camino de descubrimiento se encuentran varias de las universidades que tienen a la Extensión como propuesta estratégica hacia una universidad comprometida y humanizada.

REFERENCIAS

CARRASCO, J. C. **Extensión, instrumento didáctico de la universidad en extensión en obra:** Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria. Montevideo: Extensión Universitaria, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 2006.

PÉREZ, D. **La Universidad de Tandil**: Historia de un esfuerzo. Tandil: Grafitan, 1976.

SABAROTS, H.; SARLINGO, M. Los caminos de la organización popular: límites y potencialidades de una experiencia en la ciudad de Olavarria. En: GRAVANO, A. (Comp.). **Miradas urbanas**: Visiones barriales. Montevideo: Ed. Nordan Comunidad, 1995.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES – UNICEN. **Conclusiones del Curso Regional de Extensión Universitaria**. Buenos Aires: UNICEN, 2015, p. 1-42. Disponible en: <http://extension.unicen.edu.ar/img/Extension_Vinculacion_Transferencia_curso_regional_UNICEN.pdf>. Acceso en: 17 set. 2016.

_____. **Ordenanza del Consejo Superior nº 3820, de 23 de marzo de 2011**. Creación de la Secretaría de Extensión de la UNICEN. Buenos Aires: UNICEN, 2011.

_____. **Estatuto de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires**. Buenos Aires: UNICEN, s.d. Disponible en: <<https://www.unicen.edu.ar/node/395>>. Acceso en: 17 set. 2016.

_____. **Resolución del Consejo Superior nº 2295, de 30 de noviembre de 2012**. Reglamento del Banco de Evaluadores de Extensión de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos. Buenos Aires: UNICEN, 2012b.

_____. **Resolución de Consejo superior nº 4653, de 23 de mayo de 2012**. Reglamento a Convocatorias a Proyectos de Extensión de la UNICEN. Buenos Aires: UNICEN, 2012a.

LA EXPERIENCIA DEL TRAYECTO CURRICULAR INTEGRADOR TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA: APUNTES SOBRE UN PUNTO DE PARTIDA

DOI: dx.doi.org/10.18616/inser07

Rodrigo Ávila Huidobro¹

Liliana Elsegood²

Ignacio Garaño³

Facundo Harguinteguy⁴

INTRODUCCIÓN

PENSAR LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LA TRADICIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARGENTINA

En el presente capítulo daremos cuenta de algunas tensiones que, creemos, atraviesan el proceso de curricularización de la extensión en nuestra universidad: estamos hablando por un lado de la obligatoriedad de la extensión universitaria en las currículas de las distintas carreras, reconociendo a la misma como parte del proceso formativo, y, por otra parte, de

¹Antropólogo. Docente, investigador y extensionista de la Universidad Nacional de Avellaneda.

²Psicóloga. Docente, investigadora y extensionista de la Universidad Nacional de Avellaneda.

³Antropólogo. Docente, investigador y extensionista de la Universidad Nacional de Avellaneda.

⁴Antropólogo. Docente, investigador y extensionista de la Universidad Nacional de Avellaneda.

la creación de un espacio específico, transdisciplinar, la asignatura Trabajo Social Comunitario.

Es preciso, en primer lugar, situar la construcción de la materia Trabajo Social Comunitario, a través de la cual todos los estudiantes de la UNDAV realizan proyectos de extensión, en el contexto de la universidad pública argentina, especialmente con la creación, en los últimos años, de nuevas universidades nacionales. La Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) nace al calor de la creación de nueve universidades nacionales en la Argentina, en el período político de reconstrucción nacional que se inició en el año 2003. Desde su Proyecto Institucional, la UNDAV plantea el desarrollo de una Secretaría de Extensión Universitaria que tenga como misión:

Impulsar el acercamiento recíproco y la creación de vínculos de colaboración entre la Universidad y las distintas instituciones gubernamentales y de la sociedad civil en general [...] generando un intercambio que permita no sólo transmitir conocimiento sino ser permeable a recibir aportes que enriquezcan los procesos de enseñanza e investigación considerando el dinamismo de la realidad que obliga a la reflexión constante de los cuerpos teóricos para reformular los paradigmas vigentes, generando y fortaleciendo espacios de diálogo con los diversos sectores de la comunidad que contribuirán a la formación de profesionales comprometidos con las necesidades sociales.⁵ (UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA, 2010, p. 132).

Así, nuestra universidad nace bajo el signo de la época: vinculación con el territorio y sus actores sociales constitutivos. Ahora bien, ya no se concibe la relación desde un sentido unilineal, en donde la transferencia y la prestación de servicios son la forma “natural” del compromiso social;

⁵ Proyecto Institucional Universitario de la Universidad Nacional de Avellaneda (PIU UNDAV).

por el contrario, se pone de relieve el carácter dialógico de la articulación. Se visibiliza, así, la trascendencia de las vinculaciones con los actores del territorio⁶ en tanto parte del proceso formativo de estudiantes y docentes.

Frente a la concepción tradicional de la universidad como espacio autónomo, regido por sus propias reglas, se proyectó una institución comprometida con el territorio en el que se inserta. Dicho compromiso⁷, lejos de ser mera enunciación, se ha expresado en prácticas concretas que sitúan a la extensión universitaria, en tanto vinculación con el territorio, a la par de las otras dos funciones fundamentales de la universidad: la docencia y la investigación. Es así que desde su proyecto institucional la universidad ha creado el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario. El mismo es concebido en el marco más general de un proceso de vinculación con las organizaciones sociales, en el que se dialoga y se ponen en tensión los saberes académicos. Sin desconocer el rol que la universidad tiene en tanto ámbito legitimado de producción, reproducción y circulación de conocimientos, se trata de resignificar aquellos saberes en el proceso de socializarlos, compartirlos, ampliarlos y enriquecerlos junto con las organizaciones sociales. En esta dinámica los sectores populares no se reducen a versiones más o menos suavizadas de objetivación de un otro extra-universitario. Por el contrario, trabajamos en conjunto con quienes no están dentro de la universidad, consolidando espacios de construcción conjunta de conocimiento. Desde esta perspectiva planteamos que la universidad ya no debe arrogarse un lugar privilegiado en la conducción política de la pro-

⁶La vinculación entre la universidad y el territorio ha sido planteada de diversas formas, muchas de ellas podrían sintetizarse en la noción de “acoplamiento estructural” (Sturniolo, 2010), es decir, vinculaciones entre dos sistemas cerrados – la universidad, por un lado y la “sociedad” o actores de la misma, por el otro – en donde no se ponen en cuestión las dinámicas propias de lo universitario. Nosotros consideramos al territorio constituido por una trama de actores sociales de la cual la universidad forma parte.

⁷Para una problematización del concepto de *compromiso social universitario*, y la diferencia con el de *responsabilidad social universitaria*, así como una historización de las distintas concepciones sobre la vinculación “social” en la universidad argentina, puede verse Cecchi y otros (2009).

ducción de conocimiento socialmente válido y legitimado, sino que debe producirlo junto a su pueblo⁸.

Es así que los lineamientos de la Secretaría de Extensión Universitaria van de la mano con la creación del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario (TSC), teniendo como propósito formar un nuevo tipo de profesional consubstanciado con los intereses de los sectores populares y los movimientos emancipatorios, poniendo en práctica la *curricularización de la extensión universitaria*. Es decir, integrando la participación en proyectos de Extensión Universitaria como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes de nuestra Universidad. Cabe destacar que tiene un correlato institucional expresado en su texto fundacional:

La UNDAV se constituye como una Universidad con un fuerte compromiso social, por lo que sus actividades de extensión se dirigen a crear y profundizar sólidos vínculos comunitarios. En este sentido se ha establecido para las carreras de pregrado y grado la realización del Trabajo Social Comunitario, cuyo sentido descansa en la convicción de que la Universidad debe generar en el estudiante y futuro profesional la responsabilidad de involucrarse como actor social, y que sus saberes acompañen los procesos de cambio. (UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA, 2010, p. 136).

⁸Entendemos que el concepto de *pueblo* no es unívoco ni está exento de contradicciones; de hecho, quizás sea más pertinente para dar cuenta del proceso histórico de conformación del *estado-nación* en la Argentina hablar de “clases populares”. No obstante, creemos necesario reivindicar la categoría *pueblo* para pensar y actuar un modelo de universidad que se desarrolle tomando posición y dando cuenta de las asimetrías sociales que nos atraviesan. La categoría *pueblo* nos interpela al menos desde dos direcciones, por un lado en tanto pone de relieve la cuestión nacional a partir de su entrelazamiento con los sujetos colectivos; por otra parte, en tanto da cuenta de las contradicciones internas e intereses divergentes entre los distintos sectores sociales que pugnan por el control del aparato estatal. Para una discusión en torno al desarrollo de las clases populares en la Argentina véase ADAMOVSKY, Ezequiel. *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1880 a 2003*. Buenos Aires: Sudamericana, 2012.

Ahora bien, es preciso situar la propuesta de la universidad en el escenario nacional, en tanto expresión de un proceso social e histórico. La universidad argentina se ha caracterizado por su masividad y “gratuidad” (no arancelamiento). No forma parte de este trabajo hacer un relato pormenorizado de su desarrollo en el último siglo, pero si es preciso destacar que el mismo fue transformándose al calor de la vida política y social de la Argentina. Podemos señalar algunos puntos de inflexión, tomando como factor común la democratización y el cuestionamiento de su rol social: la Reforma del 18 durante el primer gobierno de Irigoyen (primer presidente electo con voto masculino universal y secreto); el no arancelamiento e ingreso irrestricto durante el primer gobierno peronista⁹; la breve “primavera” de 1973, momento de fuerte activismo político y social en la universidad, previo al golpe militar de 1976; y, por último, el actual período histórico, en el que se ha ampliado fuertemente la matrícula universitaria, ingresando de forma masiva a las universidades estudiantes que son la primera generación de universitarios en sus familias.

Esta característica del no arancelamiento vigente a partir de un decreto del primer gobierno del Gral. Juan Domingo Perón en 1949 resulta ineludible para comprender la conformación del sistema Universitario argentino. La historiografía oficial no ha dado cuenta significativamente de este hecho, subrayando sólo como acto fundante la reforma de 1918. A estos dos momentos constitutivos de nuestro sistema universitario, es preciso incorporar un tercer momento iniciado a partir del repliegue de las políticas neoliberales en el año 2003. A partir del proceso político encabezado por el entonces presidente Néstor Kirchner, las universidades estatales atraviesan un tiempo de mucha potencia, en el que la matrícula universitaria ha crecido considerablemente y en el que se han creado 14 nuevas universidades en todo el país, permitiendo que en todas las provincias haya al menos una Universidad pública, no arancelada y de acceso irrestricto. El

⁹Para una historia de la universidad argentina, especialmente en el período del primer gobierno peronista, ver: RECALDE, Aritz; RECALDE, Iciar: *Universidad y Liberación Nacional: Un Estudio de la Universidad de Buenos Aires Durante Las Tres Gestiones Peronistas: 1946-1952, 1952-1955 y 1973-1975*. Buenos Aires: Buenos Tiempos, 2007.

ejercicio del derecho a la educación superior es acompañado además por diversos programas de becas que permiten apuntalar los deseos de estudiar de los sectores populares y trabajadores.

Cualquier propuesta respecto a pensar el rol de la Universidad, el lugar que la misma debe cumplir en la sociedad no puede sustraerse del enorme esfuerzo que hace el pueblo argentino en sostenerla. Es por eso que consideramos que estamos ante una oportunidad histórica, que es la de construir una universidad comprometida con la suerte de su pueblo y de su nación. Es en este escenario que debe comprenderse la vinculación sociocomunitaria en tanto práctica formativa.

En el contexto¹⁰ y a partir de las características del sistema universitario argentino, el derecho a la educación superior no puede considerarse un derecho individual sino que debe pensarse como un derecho colectivo. Es decir que: no resulta suficiente que el estudiar en la universidad ya no sea el privilegio de las clases medias, sino que además el conjunto del pueblo y la nación deben ser destinatarios del quehacer de dicha institución pública.

¹⁰ Al momento de revisar estas líneas, promediando el 2016, muchas de las condiciones descriptas en el artículo están siendo cuestionadas fuertemente por las políticas del gobierno nacional y, por otra parte, por el creciente deterioro de la situación socioeconómica de amplios sectores de la población. El poder adquisitivo de los asalariados argentinos ha disminuido significativamente y han aumentado los índices de desempleo. Se estima que al menos un 9% de la matrícula de la UNDAV ha abandonado sus estudios en el primer semestre de 2016. De esta forma, dramáticamente, vuelve hacia la institución universitaria la pregunta-problema en torno de *lo popular*. ¿Qué rol debe jugar una universidad nacional en un escenario de creciente conflictividad social? ¿Qué hacer cuando la propia comunidad universitaria se ve vulnerada por la situación social? Creemos que en contextos complejos como el actual, queda en evidencia más que nunca que no puede pensarse a la universidad por fuera de la sociedad de la que forma parte.

UNA PROPUESTA CONCRETA: EL TRAYECTO CURRICULAR INTEGRADOR TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO

La voluntad y el deseo de estrechar los vínculos con los actores extra universitarios y comprometer a la universidad con los complejos escenarios de la realidad social nos exige encontrar y crear formatos concretos que permitan y expresen dicha relación. En el mundo de la universidad, los contenidos se *realizan* en los planes de estudio: su pertinencia o necesidad, en definitiva, su importancia en la formación de los futuros profesionales se ve reflejado en la currícula.

Claro está que su inclusión en los programas, en los tiempos concretos y finitos de las cursadas, implica inevitablemente una operación de recorte, de reducción. Somos conscientes de que solamente una asignatura concreta no puede dar cuenta de la diversidad de saberes, conocimientos, experiencias de organización y gestión que se construyen desde lo popular; y no sería coherente, además, reducir la integración de la universidad, en sus distintas funciones, con la compleja trama de lo social a un único espacio.

Ahora bien, la existencia de espacios curriculares en donde se dialoga con los actores del territorio, posibilitándose interacciones directas – rompiendo con la lógica hegemónica en nuestra sociedad de la realidad mediatizada, de la percepción colonizada por los dispositivos masivos de comunicación – es un punto de partida para *hacer* una universidad *popular*.

Es así que el trayecto consta de cuatro asignaturas, en términos generales, la modalidad de cursada de los niveles I, II, III y IV es cuatrimestral y consiste en dos horas semanales, contabilizando treinta y dos horas por cada nivel.

En el primer nivel (TSC I), la modalidad de trabajo se desarrolla en el aula y hace hincapié en el abordaje político-pedagógico del Trayecto,

para luego ahondar, desde el enfoque de las ciencias sociales, en las discusiones sobre la canónica dicotomía objetividad/subjetividad de la ciencia. Luego, se hace foco en el rol de los medios de comunicación, en los imaginarios sociales y en las construcciones de sentido común que atraviesan actualmente la sociedad, para contraponer a la concepción positivista del conocimiento la teoría dialéctica y el paradigma de la multiperspectividad. Se trabajan, entonces, casos concretos vinculados a problemáticas socioambientales que posibiliten el debate y la reflexión desde diferentes miradas.

En el segundo y tercer nivel (TSC II y TSC III) los estudiantes participan de proyectos de extensión – presentados por docentes de la universidad – que son desarrollados en el territorio y se articulan, al mismo tiempo, con herramientas teórico-metodológicas a través de encuentros en el aula. Si bien los encuentros se dividen equitativamente, lo cierto, y lo interesante sobre todo, es que estos dos espacios tienden a borrarse. En estos años, en algunos proyectos los encuentros “de aula” se realizaron en la organización, con participación de sus integrantes.

Ahora bien, resulta necesario establecer algunas diferencias entre los enfoques de ambos niveles. El segundo nivel propone el desarrollo de un proyecto de extensión universitaria que se diseña y se lleva a cabo bajo la coordinación de un docente de la UNDAV, mediante un acuerdo conjunto y una redefinición constante con referentes de instituciones gubernamentales y organizaciones sociales, políticas y culturales con anclaje en el territorio. En esos proyectos se apunta, fundamentalmente, a que los estudiantes se aproximen a las categorías de problema social y política pública, en relación con alguna experiencia comunitaria que permita, a su vez, problematizar y poner en debate las formas de participación y los modelos de planificación y programación social. De esta manera, resulta central en los proyectos de este nivel construir, junto con las organizaciones, un mapa colectivo acerca del territorio en el cual se ubica la organización, conocerlo, caminarlo, y dialogar con los sujetos que allí habitan, y con los referentes comunitarios que llevan adelante la organización. En ese recor-

rido la propuesta implica – necesariamente – la incorporación de docentes y estudiantes a la dinámica del espacio, a su cotidianeidad, para empezar a conocer sus representaciones, sus ideas, así como trabajar los propios prejuicios acerca de ese otro al que, en un primer momento, desconocemos y que, en ese proceso, empezamos a conocer a partir del trabajo concreto y del compartir cotidiano. Los proyectos pueden implicar o bien la profundización de alguna línea de trabajo ya iniciada por la institución u organización, o bien el comienzo de un proyecto que a la vez posibilite el proceso pedagógico que nos proponemos que atraviesen los estudiantes. Para esto, los alumnos deben llevar adelante, en cada uno de los proyectos, registros etnográficos y entrevistas diversas de lo que acontece en su participación en el territorio. Este encuadre metodológico permite trabajar en profundidad sobre el eje reflexivo del trayecto a la vez que afianza vínculos con los vecinos. Por su parte, las entrevistas, permiten socializar información con la organización de modo serio y sistematizado.

El tercer nivel de Trabajo Social Comunitario trabaja junto con organizaciones sociales y políticas a través de proyectos que tienen como eje metodológico la Investigación Acción Participativa (IAP)¹¹. Dicha propuesta supone dos procesos que entendemos interrelacionados: por un lado, la participación de los sectores populares a través de sus organizaciones – sobre los procesos de producción, validación y pertinencia de los conocimientos generados en la universidad pública. Por otro, las acciones y transformaciones que los nuevos conocimientos permiten desplegar. La propuesta requiere de ambos pares.

Este tercer nivel propone, además, una aproximación participativa al acontecer de las organizaciones propias de los sectores populares. Son fundamentales, para esto, sus avances y retrocesos, su vida cotidiana,

¹¹Para una discusión en torno a la propuesta de la Investigación Acción Participativa ver: FALS BORDA, Orlando. La investigación participativa y la intervención social. En: Documentación social. *Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, n. 92, jul./sep. 1993. Para el desarrollo metodológico de la misma: ANDER-EGG, Ezequiel. *Repensando la Investigación Acción Participativa*. Buenos Aires: Lumen Humanitas, 2003.

los cambios culturales e identitarios, los vaivenes ideológicos y las formas de organización y acción política desplegadas en los distintos momentos socio-históricos que han atravesado hasta llegar al presente. La reconstrucción de la historia de los sectores populares se acompaña con la asistencia bibliográfica de la materia y en vinculación con una organización popular concreta. Dicha reconstrucción supone una producción colectiva entre docentes, estudiantes y las organizaciones protagonistas. En tal sentido, en este nivel, los sujetos protagonistas son las organizaciones sociales y políticas; es por eso que se articula con Proyectos de Extensión Universitaria cuyo objetivo es la reconstrucción de la memoria oral de dichas organizaciones populares. El proceso deriva en acciones conjuntas y diversas como: talleres, folletos, charlas, radios abiertas, organización de eventos o campañas, etc. A su vez, hacia el final del proyecto la propuesta incluye pensar junto con las organizaciones – luego de conocer su historia, devenir, problemáticas y contexto actuales – posibles líneas de acción a futuro que puedan tomar forma de nuevas actividades, programas o proyectos de extensión a desarrollarse en las organizaciones con las que se ha participado.

Siempre con la propuesta de reflexionar y conceptualizar en torno a la experiencia de procesos de organización y participación social, el tercer nivel de Trabajo Social Comunitario procura que dicha praxis brinde un material que permita contextualizar (histórica, social, económica, cultural y políticamente) las situaciones abordadas con las organizaciones y sectores sociales donde se llevan adelante los proyectos de extensión. Estas reflexiones permiten deliberar sobre los avances y retrocesos de los sectores populares y sus organizaciones. El desafío del tercer nivel pasa por producir conocimiento desde un enfoque de Investigación Acción Participativa e implica poder trabajar en conjunto con organizaciones del campo popular. A su vez, se historiza y se pone en tela de juicio el concepto de extensión universitaria, planteado en la dicotomía señalada por Freire – comunicación o extensión – (FREIRE, 1973), para reflexionar en torno al vínculo entre la universidad y los profesionales y la sociedad de la que forman parte.

El cuarto nivel, por su parte, apunta al diseño de proyectos sociocomunitarios por parte de los estudiantes, en conjunto con las organizaciones e instituciones con las que trabajaron en los niveles II y III, o bien con actores que los propios estudiantes contactan. Aquí la propuesta vuelve a reunirlos por departamentos y disciplinas para pensar proyectos específicos en temáticas afines a la carrera que se encuentran estudiado. La aprobación de este último nivel supone, por tanto, el diseño de un proyecto de extensión que pasará a integrar el Banco Universitario de Proyectos de Extensión (BUNIPE).

En este último nivel de TSC, la propuesta interpela directamente a la formación académica de los estudiantes. Con base en la apropiación de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos desarrollados durante la carrera, y con el recorrido de los niveles I, II y III de TSC, el planteo desafiante y enriquecedor es que puedan posicionarse desde esa formación. Es interesante destacar aquí que, de alguna manera, este cuarto nivel da respuesta a una demanda que plantean los estudiantes desde el primer cuatrimestre en que cursan: la de poder aportar desde sus disciplinas a la transformación del territorio. Mientras que en los primeros niveles se pone énfasis en la desnaturalización de la realidad social, cuestionando nuestros propios presupuestos, invirtiendo el orden del binomio universidad-territorio, para reconocer a los saberes populares en su validez y comprensión del mundo¹²; en el cuarto nivel el protagonismo está puesto en los y las estudiantes, quienes, a partir del diálogo, tienen la responsabilidad de poner en juego su recorrido universitario. Tanto el disciplinar como la labor extensionista desarrollada en el marco de la materia TSC.

Siguiendo la línea de los anteriores niveles, el requisito para los proyectos de extensión que se diseñan es que articulen siempre con al menos una organización o institución contraparte que se comprometa con el desarrollo del proyecto. Basados en la experiencia de los primeros proyec-

¹²Podríamos sintetizar esto diciendo: nuestros docentes son las organizaciones sociales, nosotros, como universidad, vamos a aprender del y en el territorio, a partir de las experiencias anteriores a nosotros y, fundamentalmente, a partir de un quehacer compartido.

tos que venimos desarrollando, consideramos fundamental subrayar este aspecto. Todos los proyectos de extensión que se integran a Trabajo Social Comunitario deben diseñarse y llevarse a cabo en conjunto con instituciones gubernamentales y no gubernamentales u organizaciones sociales, políticas y culturales, con las que se articule el trabajo concreto en el marco de los proyectos y que, por lo tanto, tengan una inserción territorial genuina y sostenida en el tiempo. Sólo puede darse un diálogo de saberes entre sujetos, y la universidad, en tanto actor institucional, debe reconocer los agrupamientos y construcciones colectivas del territorio.

ACERCA DE LA INCLUSIÓN EN LA CURRÍCULA DE UN TRAYECTO INTEGRADOR: LA OBLIGATORIEDAD COMO RECONOCIMIENTO DE UNA NECESIDAD FORMATIVA

Cuando se reflexiona en torno a la curricularización de la extensión universitaria uno de los debates giran en torno a la “obligatoriedad” o “voluntariedad” de las prácticas. Esta discusión se circunscribe – muchas veces – de tal forma que se piensa la integración de la praxis social a la currícula por fuera de la planificación estratégica de una carrera, como si las carreras de la mayor parte de las Universidades no se conformaran con un amplio porcentaje de materias que no son optativas, sino que han sido fijadas como fundamentales para el desarrollo del futuro profesional. Toda carrera universitaria, como todo desarrollo científico – y no solo la curricularización de la extensión – descansa en principios que se asumen por acción u omisión, son parte de una decisión política que es la síntesis de debates y disputas respecto a qué tipo de profesional debe formar la universidad pública. La propuesta de curricularización implica un proceso de *reflexión-acción-reflexión*, en el que se reorganiza la relación entre la construcción del conocimiento y la acción transformadora, entre el sujeto y el objeto. Por lo tanto, creemos que no puede ser algo anexo o anecdótico sino que el integrar la acción transformadora al interior de los procesos

de reflexión – implicando insertar elementos dinamizadores, muchas veces contradictorios, que puedan tensionar la pertinencia de la ciencia y de los procesos de construcción de conocimiento – es un elemento esencial e impostergable que deben asumir los procesos de formación de nuestras Universidades.

Es en este sentido que entendemos que la integración de la extensión a los procesos formativos en nuestras universidades encierra discusiones respecto a la forma en que se diseñarán las propuestas para cada casa de estudios. Estas discusiones nos parecen tan válidas como necesarias, pero creemos esencial clarificar el objetivo político que implica ligar la enseñanza y la construcción de conocimiento a la praxis extensionista.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO ARTICULADOR POLÍTICO TERRITORIAL

Es preciso dejar de considerar a la extensión como un mero complemento, secundario o eventual, de las áreas consideradas históricamente como principales: la investigación y la docencia. Abandonar la idea de la Universidad en tanto enclave colonial, con el deber de irradiar “el saber” y la “alta cultura” sobre las clases subalternas de los países dependientes. Dejar de entenderla como un estrecho canal a través del cual nos relacionamos con el resto de los actores sociales, debe implicar reconfigurar su rol en términos de pensar a la extensión como un *articulador político-territorial* que interpele la formación de futuros profesionales y permita ser un constructor de demanda que defina líneas de investigación al servicio de los sectores populares y el desarrollo nacional. Investigación, docencia y extensión no pueden ser pensados aisladamente por quienes insistimos en que debemos discutir nuevos modos de hacer universidad. Integrar dichas funciones significa generar un modelo de universidad que, abierta y flexible, se estructure a partir de las problemáticas sociales, dejando de usar

a la realidad como mera excusa para su autorreproducción. Pero además, partiendo de la no neutralidad de la educación, consideramos fundamental ligar, a través de los espacios y procesos de vinculación que abre la extensión universitaria, la educación superior a las luchas sociales y políticas emancipadoras protagonizadas por los movimientos populares. Las múltiples interacciones entre políticas sociales, instituciones y actores, contextualizadas territorial e históricamente, pueden constituir entonces los objetos de conocimiento y de intervención, y ser los ordenadores de propósitos y contenidos a enseñar y aprender. Esto, además de posibilitar una mayor imbricación de la universidad con el territorio del que forma parte, debe contribuir a combinar los intereses nacionales y populares – en tiempo de profundas transformaciones como las que viven varios de los países latinoamericanos – con los de la formación y la investigación.

Concebir al rol de la extensión como un *articulador político-territorial* nos concede la posibilidad de no limitar la intervención en el territorio en términos técnicos sino entenderla como teórica, política y posicionada en el marco de las disputas que existen en dicho campo. Lo antedicho nos invita a considerar que los debates respecto de cuál es la dosis necesaria de horas extensionistas es subsidiaria al debate de cómo articulamos mejor la enseñanza y la investigación que permita poner a los futuros profesionales y al conocimiento científico al servicio de la transformación de la sociedad.

Las universidades y los universitarios no podemos limitar nuestro quehacer académico a “la crítica” y “la denuncia” entre convencidos, sino que ante la injusticia social es imprescindible elaborar – construir – procesos de enseñanza y construcción de conocimiento *en movimiento*, es decir, orgánicos a los procesos de lucha por la emancipación nacional y social.

Curricularizar la extensión Universitaria implica para nosotros la apertura de un proceso de aprendizaje en movimiento que busca incorporar experiencias y conocimientos sociales populares, muchas veces silenciados, marginados y combatidos por la epistemología oficial. Una propuesta

de diálogo de saberes flexible a oír otras formas de conocer reconociéndolas como parte de una creatividad popular repetidas veces subalternizadas por la razón colonizadora europea.

No hay liberación nacional y social posible recetada desde afuera de la nación y externa a las clases populares. Y la universidad en Latinoamérica compromete alterar una profunda temporalidad histórica y simbólica de sedimentación colonial. La dominación colonial no sólo ha sido económica, política o administrativa sino que ha atravesado nuestros cuerpos, nuestros pensamientos, es decir, nuestras subjetividades. La colonialidad ha consistido en el menosprecio de lo propio (lo indígena, africano, mestizo, nacional, latinoamericano) generando un vaciamiento de la subjetividad del colonizado, incapaz de pensar que las soluciones a sus problemas encontrarán caminos más significativos en autores nacionales y experiencias populares que en la importación de fórmulas para problemas ajenos. El *aprendizaje en movimiento* no es una mera invitación a un pluralismo de saberes carente de intencionalidad política, sino, por el contrario, es una propuesta que busca sacudir las estructuras colonizadas del pensamiento, para ser parte de los procesos de lucha política emancipatoria.

Por otra parte, el aprender en movimiento involucra no sólo debates que consideren los enfoques multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares capaces de quebrar las fronteras disciplinares, interpe-lando el modelo tecnicista del conocimiento y capaces de evitar la fragmentación de las interpretaciones y de las experiencias, sino que, además, los proyectos desarrollados bajo una perspectiva dialógica habilitan también enfoques multisectoriales que fuerzan a los procesos de enseñanza, aprendizaje y producción de conocimiento, a “[...] buscar afuera de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimiento.”(CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 17). Rastreado entre los saberes populares que fueron forjados, entre las organizaciones sociales, políticas, en ámbitos religiosos, étnicos, asociativos y situados – casi siempre – en contextos de resistencia cultural, de lucha por la igualdad o el reconocimiento, los enfoque

multisectoriales tienen el desafío de integrar a los habituales damnificados por un colonialismo que nunca limitó su dominación al plano político y económico sino que ha efectuado una sistemática invisibilización epistémica, cuando no verdaderos epistemicidios, sobre los saberes de los sectores populares en los países periféricos.

APRECIACIONES FINALES

Creemos firmemente en la potencialidad de un espacio de trabajo interdisciplinario como ámbito formativo y de vinculación con los actores del territorio. O dicho de otra forma, es importante, al decir del uruguayo Gabriel Kaplún, *indisciplinar la universidad* (KAPLÚN, 2003): si la universidad se construyó desde sus orígenes como el lugar de lo unívoco, del saber legitimado, que a su vez se proyectaba sobre el “exterior” justificando un orden social desigual y estamentario, la posibilidad de guiar la construcción del conocimiento a partir de la realidad social, a partir de la perspectiva de los actores, nos pone en el lugar de producir una democratización del conocimiento, no en su consumo, sino fundamentalmente en su elaboración.

Si bien las distintas materias de todas las carreras tienen que hacer experiencias de extensión,¹³ en nuestra breve experiencia hemos podido apreciar que un espacio de enseñanza aprendizaje en donde se rompe con la normalidad de la disciplina es muy valorado por los estudiantes, quienes destacan, además, la posibilidad de vincularse con compañeros y compañeras de otras especialidades, con lo que significa la riqueza de las distintas miradas, que ayudan a tener una visión compleja de la problemática trabajada, en donde cada estudiante aporta desde su lugar. Trabajo Social Comunitario es un trayecto profundamente formativo, en donde toda experiencia es un hecho pedagógico, ese aprender haciendo, incluso en los

¹³Parafraseando el sentir general de los participantes del Foro de Extensión del Mercosur, realizado en la ciudad de Passo Fundo en agosto del 2015, “tenemos que ir por el cien por ciento”.

fracasos, en lo que no se logra, nos muestra la complejidad de la realidad social. En tanto propuesta de construcción colectiva del conocimiento nos tensiona, permanentemente, con la necesidad y la demanda institucional de la evaluación y la calificación, en donde no se puede perder de vista tanto la importancia del proceso como del resultado.

La inclusión en la currícula de la extensión, se trata de un debate político: vincularse con los actores sociales no es en sí mismo bueno o malo. La raíz de la discusión estriba en si, como universitarios, como institución universidad, nos reconocemos en un entramado social y en una historia: la universidad argentina es el resultado de luchas históricas por su democratización, el trabajo en el territorio se plantea desde una perspectiva de restitución de derechos vulnerados, se trabaja junto a actores que han sido protagonistas en pelear por sus derechos, se acompaña la política pública que da respuesta a una necesidad.

Si pensamos que la extensión universitaria es una herramienta para la transformación social, no podemos dejar de problematizar el rol de la universidad como institución, cuál es su especificidad: la construcción de conocimiento y su reproducción, la formación de futuros profesionales, que actuarán en la sociedad. Sólo puede tener un carácter transformador en la medida en que se vincula con la política pública, con el estado – reconociéndonos también dentro de la compleja trama institucional que es el estado – y las organizaciones del *pueblo*¹⁴.

A modo de cierre, nos interesa subrayar que aquello que llamamos *aprendizaje en movimiento* implica concebir el conocimiento como una acción. Implica, por tanto, sostener que el conocimiento no es una reproducción o simple reflejo de las cosas, no entendemos al conocimiento como meras imágenes mentales sobre una realidad que es externa al sujeto

¹⁴Hemos apelado permanentemente, a lo largo del artículo, a la categoría “pueblo” y “popular”. Complementando la aclaración hecha anteriormente, entendemos que es preciso recuperar dicho concepto, en toda su complejidad y heterogeneidad; de hecho, la práctica concreta es la que nos permite definirlo, cuestionarlo, pensarlo, hacerlo real en cuanto a su incidencia en la universidad.

cognoscente. No entendemos al conocimiento como mera contemplación, es decir, no lo concebimos desligado de la actividad humana, pues creemos que el hombre sólo conoce en cuanto crea la realidad humana y social en que está inmerso. La praxis es propiamente la esfera del ser humano. Sin praxis no hay realidad humana, y sin ella no hay tampoco conocimiento del mundo. “Para que el mundo pueda ser explicado críticamente es necesario que la explicación sea situada en el terreno mismo de la praxis revolucionaria” decía el autor checo Kosic (1967, p. 13). La tan mentada, muchas veces, unión entre teoría y práctica encuentra su articulación en la praxis que el hombre realiza en el mundo histórico-social, un mundo construido, producido y reproducido por el ser humano. La amalgama entre teoría y práctica no puede ser imaginada en una realidad abstracta, pura o autónoma de tensiones políticas en las que se desenvuelve dicha praxis humana, sino por el contrario, la misma se realiza en un territorio político repleto de contradicciones, intereses y proyectos políticos (implícito o explícito) diferente y/o antagónico. La propuesta de *aprendizaje en movimiento* explicita tanto el carácter político de la educación, como la vinculación estratégica y el rol protagonista de los movimientos populares para tensionar las visiones reproductivistas del conocimiento que presentan la realidad como algo dado o a ser resuelto por elites iluminadas, es decir, un conocimiento tecnicista, una historia de “próceres” y no los procesos históricos que protagonizan los pueblos. No hay transformación posible sin protagonismo popular.

REFERENCIAS

ADAMOVSKY, E. **Historia de las clases populares en la Argentina.** Desde 1880 a 2003. Buenos Aires: Sudamericana, 2012.

ANDER-EGG, E. **Repensando la Investigación Acción Participativa.** Buenos Aires: Lumen Humanitas, 2003.

ÁVILA HUIDOBRO, R. et al. **Universidad, territorio y transformación social:** reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento. Avellaneda: UNDAV Ediciones, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, S. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CECCHI, N. et al. **El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI:** entre el debate y la acción. Buenos Aires: IEC, 2009.

FALS BORDA, O. La investigación participativa y la intervención social. En: Documentación social. **Revista de estudios sociales y sociología aplicada**, n. 92, jul./sep. 1993.

FREIRE, P. **¿Extensión o comunicación?** La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.

KAPLÚN, G. **Indisciplinar la universidad.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2003.

KOSIC, K. **Dialéctica de lo concreto:** estudio sobre los problemas del hombre y del mundo. México: Grijalbo, 1967.

RECALDE, A.; RECALDE, I. **Universidad y Liberación Nacional:** Un Estudio de la Universidad de Buenos Aires Durante Las Tres Gestiones Peronistas: 1946-1952, 1952-1955 y 1973-1975. Buenos Aires: Buenos Tiempos, 2007.

STURNIOLO, S. Inflexiones en el discurso académico: la universidad y su articulación local. **Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, año XVII, n. 28, 2010.

TOMMASINO, H. Generalización de las prácticas integrales: los aportes de la extensión para su implementación. **Diálogo**, Montevideo, año 1, n. 3, 2008.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA. **Proyecto Institucional Universitario de la UNDAV.** Avellaneda, Buenos Aires, Argentina: UNDAV, 2010, p. 132, 136.

PRÁTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO DE EXTENSIONISTAS E A INTEGRAÇÃO COM A SOCIEDADE

DOI: dx.doi.org/10.18616/inser08

Joelcy José Sá Lanzarini¹

Daniel Ribeiro Preve²

Milla Lúcia Ferreira Guimarães³

Marina Constante Pereira⁴

Júlia Constante Pereira⁵

Gabriel Preuss⁶

INTRODUÇÃO

A legislação preconiza a indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão no sistema de educação superior brasileiro. Historicamente, as universidades têm desenvolvido de forma satisfatória a pesquisa e o ensino, enquanto a extensão tem sido aplicada meramente para atender às exigências legais.

Recentemente, a legislação voltou a centrar o foco na curricularização da extensão até o ano de 2024, em que 10% da carga horária das

¹Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico.

²Doutorando em Direito. Professor na UNESC. Vice-Reitor da UNESC. *E-mail:* drp@unesc.net

³Mestre em Educação. Professora na UNESC. *E-mail:* mfg@unesc.net

⁴Graduada em Ciências Biológicas (UNESC). *E-mail:* mariinaconstante@hotmail.com

⁵Acadêmica do curso de Ciências Contábeis da UNESC. *E-mail:* julia_constantep@hotmail.com

⁶Graduado em Ciências Biológicas (UNESC). *E-mail:* gabriel_preuss@hotmail.com

disciplinas devem estar alocadas com atividades de extensão. Isso se tornou um desafio para a maioria das universidades brasileiras, uma vez que essas atividades não fazem parte de seu cotidiano.

Ao buscar atender a essas regulamentações, a UNESCO tem destinado, desde 2004, um percentual dos seus esforços e de seu orçamento para editais internos de extensão, selecionando projetos que visem a difundir os conhecimentos gerados pelo seu corpo docente. Para que os projetos tenham a eficácia desejada, é necessário formar um grupo de extensionistas em programas contínuos de capacitação em extensão ou em programas pontuais específicos de formação continuada.

O presente capítulo discorrerá, em sua parte inicial, sobre a contextualização histórica da extensão enquanto componente da formação de nível superior sobre as ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão juntamente com os Fóruns Internos de Extensão, buscando levantar as demandas da sociedade de tal forma que possam ser elaborados projetos de extensão que visem a atender a essas demandas. Por fim, tratar-se-á das ações desenvolvidas pelos programas e projetos de extensão dentro da Unidade Acadêmica das Ciências Sociais Aplicadas (UNACSA).

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EXTENSÃO

A trajetória de implantação da extensão universitária no sistema de ensino superior no Brasil é recente. As primeiras experiências ocorreram em 1911, na USP, em São Paulo, e em 1920, em Viçosa (MG), na Escola Superior de Agricultura e Pecuária, por meio de cursos e conferências. Após 1964, com a instalação da ditadura militar no País, inicia-se um processo de alterações no sistema educacional de nível superior.

Em 1968, foi aprovada a Lei Básica da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), definindo que as universidades e as instituições de ensino superior deveriam levar à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes, ficando, assim, instituída a Extensão Universitária (NOGUEIRA, 2005).

Outras legislações surgiram. Conforme Lima (2014, p. 3):

[...] além do artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, a extensão universitária está também contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394), de 1996, por meio do artigo 46 [...].

Nesse contexto,

Embora haja evidência dos avanços significativos acerca do reconhecimento da extensão, enquanto dimensão acadêmica, é preciso refletir como qualificar essas ações, já que o conhecimento científico se dá por meio de uma grande diversidade de áreas, fazendo com que o nível de complexidade acerca das ações extensionistas se torne ainda maior. (LIMA, 2014, p. 3).

Como conceito de Extensão Universitária, adota-se este, definido pelo Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX (1987, p. 11):

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e socie-

dade. 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. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

A extensão universitária é um processo de transferência do conhecimento para a sociedade. É, portanto, um processo de educação. Freire (1974) diz que, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Independentemente do conceito atribuído ou da abrangência dos objetivos pretendidos, a Extensão Universitária caracteriza-se, indiscutivelmente, como um espaço propício para aprendizagem e desenvolvimento de competências de discentes e de docentes. (PREVE; SOUZA; GUIMARÃES, 2015, p. 10).

Além disso, a extensão pode ser compreendida como um “[...] estímulo para a reflexão e a crítica [...]”, provocando no aluno a necessidade de levar “[...] a informação para um espaço menos prioritário [...]”, favorecendo, assim, “[...] o desenvolvimento da formação humana e da transformação social.” (SANTOS, 2012, p. 15).

Mantenedora da primeira escola de nível superior criada no sul de Santa Catarina, a Fucri emergiu de um movimento comunitário regional que culminou com a realização de um seminário de estudos pró-implantação do ensino superior no sul catarinense. O evento contou com a participação de educadores, intelectuais, políticos, magistrados, lideranças comunitárias da sociedade civil organizada e imprensa.

A Fucri foi criada pela Lei nº 697, de 22 de junho de 1968, com cursos voltados para o magistério. Com o crescimento do sul do Estado, foram criados outros, visando à satisfação da demanda empresarial. Assim, a instituição sofreu alteração estatutária em 1973 e, em 1988, foi reconhecida como utilidade pública pelo Decreto Federal nº 72.454/73, pelo Decreto Estadual nº 4.336/69 e pelo Decreto Municipal nº 723/69. A Fucri iniciou suas atividades nas dependências do Colégio Madre Tereza Michel, com o curso pré-vestibular. Em 1971, passou a funcionar na Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga (SATC) e, em junho de 1974, mudou-se para o atual Campus Universitário, no Bairro Universitário, em Criciúma.

Até setembro de 1991, a Fucri mantinha quatro unidades de ensino: A Faciecri, a Esede, a Estec e a Escca. Com o desencadeamento do processo de universidade, algumas ações foram executadas. Entre elas, a unificação regimental e a criação da Unifacri (União das Faculdades de Criciúma), resultante da integração das quatro escolas.

Em 24 de setembro de 1991, o Conselho Estadual de Educação, pelo parecer nº 256/91, aprovou o regimento unificado da Unifacri, cujo processo de transformação em Unesc foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação em 1991, sendo aprovado em agosto de 1992 pelo parecer nº 435/92 do CFE. Em 1993, em face a transferência para o Conselho Estadual de Educação da competência de criação de universidades, o projeto da Unesc foi encaminhado ao CEE, que, em fevereiro de 1993, constituiu a Comissão de Acompanhamento, cuja atribuição era acompanhar o processo de transformação da Unifacri em Unesc.

Em 3 de junho de 1997, o Conselho Estadual da Educação aprovou, por unanimidade, o parecer do Conselheiro Relator e, em sessão plenária, em 17 de junho de 1997, também por unanimidade, aprovou definitivamente a transformação em Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), que definiu como missão “Promover o desenvolvimento regional para melhorar a qualidade do ambiente de vida”, tendo a Fucri como sua mantenedora.

Já em 11 de agosto de 1997, a Universidade recebeu sua homologação, que equivale à “certidão de nascimento”, assinada pelo secretário de Educação, João Mattos, com a presença do vice-governador, José Augusto Hülse. Em 18 de novembro, ocorreu a instalação oficial da Unesc no Teatro Elias Angeloni, com a participação de autoridades, empresários, professores, alunos e funcionários da instituição.

A Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) é uma universidade comunitária que tem como missão educar, por meio do ensino, pesquisa extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida, estabelecendo uma relação interativa com a comunidade. Por meio do envolvimento de professores e estudantes, a Universidade desenvolve, atualmente, diversos programas, projetos e ações de extensão.

A extensão na Unesc é assumida como dimensão que proporciona aos docentes e aos discentes o contato com a realidade social, favorecendo a retroalimentação do ensino e da pesquisa. Pode ser entendida como serviços que a Universidade presta à sociedade, gerando alternativas de ação para que atendam às expectativas e às problemáticas da população. Pode ser ainda um espaço fértil para o exercício e a conquista da emancipação crítica, tanto da comunidade acadêmica quanto da sociedade (UNESC, 2015).

A relevância social da extensão na Unesc é concebida em três eixos norteadores:

- a. a formação humana e técnica da comunidade acadêmica, na esteira do princípio da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa;

- b. o compromisso com o empoderamento comunitário e com o desenvolvimento econômico, humano e social, em especial da área de atuação da instituição;
- c. primar pela ação básica nos princípios de sustentabilidade, ancorada no tripé econômico, social e ambiental, em especial da área de atuação da instituição.

A extensão é o meio que possibilita a inserção social, constituindo-se fator de integração entre o ensino e a pesquisa, garantindo o intercâmbio de conhecimento entre a universidade e a sociedade.

Segundo Santos (2012, p. 11), “[...] o papel primordial da universidade é de gerar e difundir conhecimentos e saberes”. Entende-se que produzir conhecimento, interagir com a sociedade, inovar tecnologias, difundir a ciência e a cultura e trocar conhecimentos com as diversas áreas envolvidas são objetivos da extensão universitária, que, portanto, devem ser alcançados em qualquer projeto de extensão.

A Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, no ano de 2013, realizou diversos fóruns de avaliação, mobilização e proposição das atividades extensionistas na instituição. Participaram do processo mais de 400 docentes e discentes em debates, nas Unidades Acadêmicas e Institucionais, as quais permitiram a reflexão para o planejamento das ações de extensão na Unesc para os próximos 10 anos.

Dentre tantas demandas emanadas nos Fóruns, convém destacar a criação do “Programa Extensão Território Paulo Freire”, da ação “Você na Unesc” e da “Formação Permanente em Extensão”, além da criação da coleção de *e-books* “Práticas e Saberes em Extensão”.

No que diz respeito ao “Programa de Extensão Território Paulo Freire”, cabe salientar que, embora a iniciativa tenha partido da Unesc, ele foi construído juntamente com as lideranças comunitárias da região da Grande Santa Luzia e com a União de Associações de Bairros de Criciúma (UABC), levando em consideração as demandas da população daquela re-

gião. A funcionalidade do programa consistiu na aprovação de 17 projetos na área ambiental, de saúde, de educação, de sociais aplicadas, de cidadania, de engenharias e de tecnologias, em mais de 12 bairros da Grande Santa Luzia, região situada no entorno da instituição, localizada no município de Criciúma, SC.

A ação “Você na Unesc” consiste na integração das comunidades dentro do ambiente da universidade, com o objetivo de oportunizar às lideranças comunitárias o conhecimento de algumas das atividades desenvolvidas no *campus* da UNESC, visando à democratização e ao acesso das mesmas.

UNACSA E OS PROGRAMAS E PROJETOS DE EXTENSÃO

A Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas (UNACSA) da Unesc constitui a instância básica da universidade que congrega docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos para a atuação integrada nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, no âmbito das áreas de conhecimento e dos campos de formação acadêmico-profissionais das Ciências Sociais Aplicadas.

A UNACSA é composta por Colegiado, Diretoria e Coordenações de Ensino de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação e Extensão. Nela estão inseridos os cursos de graduação em Administração de Empresas, Administração e Comércio Exterior, Ciências Contábeis, Direito, Ciências Econômicas, Secretariado Executivo e Tecnólogos em Gestão, todos na modalidade presencial, bem como Gestão Comercial, Gestão Financeira, Gestão de Marketing e Gestão de Recursos Humanos. Na modalidade a distância, a Unidade oferta o curso de graduação em Tecnologia em Gestão Comercial. Possui também um programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em Desenvolvimento Socioeconômico aprovado pela Capes.

Na UNACSA, a extensão é realizada a partir de um eixo central, denominado Programa de Extensão, o qual congrega um conjunto de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, ação comunitária e prestação de serviços), que, preferencialmente, integram as atividades de extensão, de pesquisa e de ensino.

Um dos pressupostos perseguidos pela UNACSA é a integração entre programas, entre projetos e entre programas e projetos. A interdisciplinaridade é percebida na forma como interação, entre si, programas e projetos. No processo de elaboração das ações dos programas e/ou projetos, busca-se a participação de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, muitas vezes contando com a participação de professores e acadêmicos de outras unidades acadêmicas.

Os programas de extensão devem promover a articulação dos diferentes setores da universidade e dos seus diversos atores (professores, acadêmicos e comunidade), além de ter caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes, orientação para um objetivo comum e propostas de ações a médio e longo prazo. Em consonância com a missão institucional, são organizados, a partir de áreas temáticas, áreas de conhecimento e linhas de extensão, devendo congregarem as várias atividades ao redor de um eixo (temática) comum.

A UNACSA, em 2015, possuía três Programas de Extensão, a saber:

PAES (PROGRAMA DE AÇÕES EM ECONOMIA SOLIDÁRIA)

Esse programa se assenta em um conjunto de ações de caráter orgânico-institucional, de médio a longo prazo, com diretrizes orientadas à construção de um programa de estudos e ações que estimulem a inclusão produtiva de jovens e adultos, com ênfase em pressupostos de economia solidária e princípios de autogestão, articulando-se com projetos e ações

de extensão universitária, aprovados bianualmente por meio de edital de seleção de projetos.

Ao longo dos sete anos de existência, o PAES coordenou mais de 10 projetos de extensão. Todos os projetos aprovados tiveram um viés inclusivo, os quais buscaram auxiliar iniciativas de produção, a fim de que se transformassem em oportunidade de geração de emprego e renda para as famílias, além da reinserção social.

Os projetos de extensão são escritos por professores do quadro regular da universidade, que preveem o desenvolvimento de ações direcionadas para alcançar os objetivos propostos. Cada projeto aprovado é contemplado com dois acadêmicos bolsistas, os quais ficam responsáveis pela execução do projeto.

Como resultado dos projetos desenvolvidos, foi coordenado o processo de formação de uma cooperativa de agricultores familiares dos municípios de Armazém, Gravatal, São Bonifácio, São Martinho e Tubarão, com mais de 100 associados, a COOPERRICA. A implantação da Feira de Economia Solidária na Unesc, no ano de 2011, permitiu a participação de agricultores familiares e de produtores de artesanato para obtenção de trabalho e de renda. Atualmente, está auxiliando um grupo de mulheres dos clubes de mães da cidade de Criciúma a formar uma cooperativa de artesãs, a fim de permitir que alcancem o mercado, gerando emprego e renda. Também está participando como apoiador da implantação de um sistema de certificação comunitária para produtos orgânicos de agricultores da região da AMREC, beneficiando cerca de 30 produtores.

O PAES ainda coordena o Fórum Regional de Economia Solidária, o qual é uma instância de governança da economia solidária da região. Esse fórum tem poder deliberativo nas questões ligadas à economia solidária regional, representando a região da AMREC no Fórum Estadual e Nacional de Economia Solidária.

PEDIC (PROGRAMA DE EXTENSÃO EM DIREITO E CIDADANIA)

Direito e Cidadania para Todos é um programa de extensão que discute a cidadania e o acesso a direitos fundamentais e demais questões ou temáticas consagrados na legislação, cuja efetivação é necessária para a emancipação dos indivíduos e da comunidade.

Ele propõe a socialização de informações e a discussão com o público-alvo de temáticas relativas ao direito da criança e do adolescente, ao direito do consumidor, ao direito do trabalho e previdenciário, ao direito do idoso, ao direito da família e da violência doméstica e familiar, às questões de gênero, à assistência judiciária aos reeducandos dos estabelecimentos penais, bem como ao encaminhamento das demandas individuais e coletivas identificadas a entidades aptas a solucioná-las.

Tem por objetivo estabelecer, por meio de debates públicos e socialização de informações, a integração entre a universidade (docentes e discentes) e a comunidade externa, fomentando, além da criação de espaços públicos que garantam o exercício da cidadania, ações individuais e coletivas que busquem a efetivação de direitos fundamentais.

POPE (PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO AO PEQUENO EMPREENDEDOR)

O Programa de Orientação ao Pequeno Empreendedor, inicialmente, objetivava realizar visitas orientadas aos empreendedores, a fim de prestar assistência técnica e de capacitar os tomadores de microcrédito. Destaca-se que o fornecimento de orientação aos microempreendedores, tomadores de microcrédito voltado à produção, supre uma lacuna *ex post* à concessão do crédito para uma parcela da população que não tem acesso aos recursos disponibilizados pelo sistema financeiro tradicional, sobretudo para um segmento da população vulnerável socialmente. Nesse sentido,

a assistência e a orientação democratizam o acesso ao crédito e ajudam o microempreendedor a resistir às vicissitudes do mercado, criando maiores perspectivas de crescimento e de prosperidade.

O POPE é um programa multidisciplinar, visto que estão inseridos em suas atividades acadêmicos e professores dos cursos de Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Secretariado Executivo, Tecnologia em Gestão e Direito. Todos os docentes e discentes trabalham de forma articulada, com vistas a atender às demandas das comunidades assistidas pelas ações de extensão.

Diante da necessidade de atender a novas demandas, além dos tomadores de crédito do Credisol, o POPE começou a expandir suas ações no sentido de atender a outros públicos, de forma paralela, oferecendo a capacitação empreendedora e a assistência na gestão dos microempreendimentos, por intermédio de projetos de extensão universitária.

Os projetos vinculados aos programas têm propostas de atuação na realidade social, de natureza acadêmica, e cumprem o preceito da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, compreendendo ações processuais e contínuas de caráter educativo, social, cultural, científico e tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado. São ações que possibilitam a formação de um elo entre a universidade e a sociedade.

FORMAÇÃO PERMANENTE EM EXTENSÃO

A Formação Permanente em Extensão da Unesc tem o propósito de instrumentalizar professores, sobretudo os recém-contratados, e estudantes sobre os processos de extensão na universidade. São momentos de uma riqueza ímpar, pois, em um mesmo ambiente, reúnem-se professores e acadêmicos, experientes ou novatos, debatendo as experiências individuais ou coletivas dos extensionistas. A partir de 2014, como resultado das de-

mandas apuradas nos fóruns de extensão realizados pela PROPEX, iniciaram-se os cursos de formação básica em extensão, os quais são realizados em etapas. Inicialmente, divide-se o público em professores e acadêmicos, a fim de fazer um aprofundamento teórico sobre o assunto, como forma de instrumentalizar cada um dos segmentos, de acordo com as suas especificidades. No ano de 2014, foram realizadas várias etapas de formação em extensão, as quais são demonstradas no Quadro 1:

Quadro 1 – Formação em extensão realizada em 2014

Módulo	Tema abordado	Público
I	Extensão universitária: concepções e práticas	Professores e acadêmicos bolsistas
II	Fórum de políticas e programas institucionais de extensão da Unesc (Parte 1)	Professores e acadêmicos bolsistas
III	Fórum de políticas e programas institucionais de extensão da Unesc (Parte 2)	Professores e acadêmicos bolsistas
IV	Estratégias de comunicação para abordagens de extensão na comunidade	Professores e acadêmicos bolsistas
V	Elaboração de projetos de extensão universitária (editais internos)	Professores e acadêmicos bolsistas
VI	Elaboração de projetos de extensão (editais externos, como: Proext, Rondon e outros)	Professores e acadêmicos bolsistas
VII	Curricularização da extensão	Professores, acadêmicos e bolsistas

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

A programação para o ano de 2015 foi extensa. O Quadro 2 apresenta as atividades realizadas:

Quadro 2 – Formação em extensão realizada em 2015

Módulo	Tema abordado	Público
I	Como posso fazer extensão na Unesc?	Professores recém-contratados pela universidade
II	Como posso fazer extensão na Unesc?	Acadêmicos não extensionistas
III	Elaboração de projetos de extensão universitária (editais externos)	Professores em geral
IV	Aplicação da filantropia em projetos de extensão	Coordenadores de extensão e programas de extensão
V	Refletindo as experiências atuais dos projetos de extensão – UNACSA	Professores extensionistas dos atuais projetos de extensão da UNACSA
VI	Refletindo as experiências atuais dos projetos de extensão – UNACSA	Acadêmicos extensionistas dos atuais projetos de extensão da UNACSA
VII	Como transformar experiências e ações de extensão em publicações acadêmicas?	Professores e alunos em geral
VIII	Políticas públicas e extensão universitária	Professores e alunos em geral
IX	Elaboração de projetos de extensão universitária (editais internos)	Professores em geral
X	Estratégias para avaliar a extensão universitária	Coordenadores de extensão e programas de extensão
XI	Como posso fazer extensão na Unesc?	Professores recém-contratados na Unesc
XII	Como posso fazer extensão na Unesc?	Acadêmicos não extensionistas
XIII	Direitos Humanos e extensão universitária	Professores e alunos em geral

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Iniciou-se também um movimento de aproximação dos três programas de extensão da UNACSA, como forma de potencializar as ações extensionistas, maximizando os alcances.

Em 2013, por meio do Edital nº 21/2013, a UNACSA abriu inscrições para o processo de seleção de projetos que tivessem inserção na realidade social, com intuito de estimular e garantir o envolvimento acadêmico na discussão e encaminhamentos das demandas da comunidade. O período compreendido para execução dos projetos foi de março de 2014 a fevereiro de 2016.

Em março de 2014, por meio do Edital nº 5/2014, a UNACSA tornou público o resultado do processo de seleção dos projetos de extensão. Os selecionados foram:

a) Pelo PAES (Programa de Ações em Economia Solidária):

1. Ações para empreendimentos de economia solidária – rumo a uma incubadora. Esse projeto foi selecionado para participar do Programa de Extensão Território Paulo Freire, com o objetivo de auxiliar no planejamento, na implantação e na condução de empreendimentos sociais existentes ou novos por meio da incubação em incubadora universitária de economia solidária. Teve como orientador o Professor Joelcy José Sá Lanzarini. O total de pessoas beneficiadas, em 2014⁷, foi de 560. Como resultados alcançados, houve o atendimento de seis grupos de inclusão produtiva nas áreas de artesanato e de produção de alimentos, além do apoio à criação da cooperativa de artesãs.
2. Ações para o fortalecimento da feira de economia solidária da Unesc. Esse projeto teve como objetivo fortalecer a Feira de Economia

⁷Os projetos apontam a quantidade de pessoas diretamente beneficiadas, mas se infere que o número se torna maior quando considerados também os beneficiados indiretamente, como, por exemplo, no projeto “Assistência Judiciária”, na medida em que os pedidos são enviados à Vara de Execução Penal de Criciúma, beneficiam também os familiares dos presos, fato que dificulta a quantificação. No mesmo contexto, encontra-se o projeto “Mulheres e Cidadania”.

Solidária da Unesc (FES-Unesc) e garantir a sua continuidade periódica por meio do aumento da participação de feirantes e da variedade de produtos. Teve como orientador o Professor Dimas de Oliveira Estevam. O total de pessoas beneficiadas, em 2014, foi 2.746 participantes, entre visitantes e consumidores.

b) Pelo PEDIC (Programa de Extensão em Direito e Cidadania):

1. Curso de formação em agente comunitária de cidadania. Esse projeto foi selecionado para participar do Programa Território Paulo Freire, com o objetivo de capacitar moradores do Bairro Vila Manaus em curso de formação de agentes comunitários de cidadania, a partir de noções básicas de direito de família e cooperativismo, direitos do consumidor e contratos, direito penal e direitos humanos, direito do trabalho e previdenciário e direito sanitário e constitucional. Teve como orientadora a Professora Sheila Martignago Saleh. O total de pessoas beneficiadas, em 2014, foi de 560 participantes.
2. Saúde pública e participação popular: construindo a cidadania em saúde. Esse projeto foi selecionado para participar do Território Paulo Freire, com o objetivo de desenvolver, implantar e avaliar estratégias para sensibilização dos conselheiros populares de saúde dos Bairros Santa Luzia e São Defende, do município de Criciúma, sobre papéis, funções e formas de atuação, com a finalidade de promover a cidadania. Teve como orientador o Professor Reginaldo de Souza Vieira. As pessoas beneficiadas, em 2014, foram 308 participantes.
3. Projeto solidariedade, cujo objetivo foi desenvolver estratégias que contribuíssem para sensibilizar estudantes das três primeiras fases do curso de Direito da Unesc sobre as realidades dos públicos atendidos por instituições sociais públicas e filantrópicas de Criciúma e municípios vizinhos, com a finalidade de promover a cidadania dos envol-

- vidos. Teve como orientadora a Professora Janete Triches. O total de pessoas beneficiadas, em 2014, foi 5.012.
4. Assistência judiciária para os(as) reeducandos(as) dos estabelecimentos prisionais de Criciúma, SC, com o objetivo de prestar atendimento judiciário e psicossocial aos(às) reeducandos(as) dos estabelecimentos prisionais de Criciúma, SC, que não possuem advogado, elaborando pedidos para a concessão de benefícios da Execução Penal, tais como remição, indulto, livramento condicional, progressão de regime, liberação de pecúlio, dentre outros, bem como auxiliar na organização de pastas e arquivos dos reeducandos e encaminhar ao Juízo da Vara de Execuções Penais, em atendimento à linha de extensão nº 47, prevista no item 5.1.1 do Edital nº 21/2013 UNACSA. Teve como orientador o Professor Alfredo Engelmann Filho. As pessoas beneficiadas, em 2014, totalizaram 129 participações.
 5. Prevenção e erradicação da alienação parental: o direito da criança e do adolescente à convivência familiar sadia. O objetivo desse projeto foi promover o conhecimento e a conscientização acerca da Síndrome da Alienação Parental e difundir os instrumentos jurídicos da Lei da Alienação Parental (Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010) para os genitores assistidos pela Casa da Cidadania do Distrito de Rio Maina, do município de Criciúma, SC, que pretendem desfazer o vínculo conjugal, visando à convivência familiar saudável aos seus filhos. Teve como orientadora a Professora Sheila Martignago Saleh. As pessoas beneficiadas, em 2014, totalizaram 485 participações.
 6. Adolescência e cidadania: construindo e socializando conhecimentos sobre a violência de gênero e os direitos das crianças e adolescentes, com jovens do Ensino Médio em Criciúma, SC. Esse projeto teve como objetivo trabalhar os tipos de violência da atualidade, como violência doméstica e familiar (incluindo as diferenças de gênero), escolar (*bullying*) e *web* (*sites* de relacionamento, etc.), bem como difundir os instrumentos jurídicos da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06)

e do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) para adolescentes (15 a 17 anos) que frequentam o Ensino Médio de escolas públicas do município de Criciúma, SC, promovendo o processo de desnaturalização da violência de gênero. Teve como orientador o Professor Ismael Francisco de Souza. As pessoas beneficiadas, em 2014, totalizaram 480 participações.

7. Mulheres e cidadania: costurando conhecimentos sobre a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006). O objetivo desse projeto foi difundir os instrumentos jurídicos da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06) e de Direitos Humanos para as mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família, assistidas pelos CRAS de Criciúma, SC, a fim de promover a prevenção da violência doméstica e familiar. Teve como orientadora a Professora Monica Ovinski de Camargo. As pessoas beneficiadas, em 2014, totalizaram 866 participações.

c) Pelo POPE (Programa de Orientação ao Pequeno Empreendedor):

1. Finanças pessoais para escolas municipais do Território Paulo Freire. Esse projeto foi selecionado para participar do Território Paulo Freire, com o objetivo de permitir que os estudantes, das escolas públicas (municipais) do Território Paulo Freire, pudessem compreender, elaborar e planejar as finanças pessoais. Teve como orientadora a Professora Jucélia da Silva Abel. As pessoas beneficiadas, em 2014, totalizaram 565 participações.
2. Assessoria na gestão, capacitação empresarial e empreendedorismo para empresas incubadas da Itec.in – Incubadora Tecnológica de Ideias e Negócios do IPARQUE (Parque Científico e Tecnológico da Unesc). O objetivo desse projeto foi promover ações de assessoria na gestão, capacitação empresarial e de empreendedorismo para as empresas incubadas na Itec.in (Incubadora Tecnológica de Ideias e Negócios da Unesc), contribuindo para a criação e o desenvolvimento de empresas

que oferecessem produtos ou serviços tecnologicamente inovadores. Teve como orientador o Professor Ricardo Pieri. Os beneficiados, em 2014, totalizaram 20 empreendimentos.

3. Ações direcionadas à capacitação em empreendedorismo, plano de negócios e responsabilidade social, com o objetivo de desenvolver atividades de extensão universitária, estimulando jovens e adolescentes do Bairro da Juventude na geração de trabalho e renda, com inclusão social, por meio de capacitação empreendedora. Teve como orientador o Professor Abel Correa de Souza. As pessoas beneficiadas, em 2014, totalizaram 74 participações.

Em 2015, a UNACSA lançou o *e-book* da série “Práticas e Saberes de Extensão, volume I”, sob a organização dos professores Daniel Ribeiro Preve, Ismael Francisco de Souza e Milla Lúcia Ferreira Guimarães. Essa obra foi fruto de trabalho coletivo, cujo resultado apresenta relatos de experiências extensionistas, visando não somente ao reconhecimento acadêmico, mas principalmente à socialização dos saberes. A obra é composta por 12 relatos de experiências de extensão, sob forma de artigos, que tratam de temas relativos à economia solidária, empreendedorismo, direito e cidadania. Contempla trabalhos de pesquisadores externos à Unesc e de professores e estudantes dos cursos que compõem a UNACSA, tais como Administração, Administração e Comércio Exterior, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Secretariado Executivo e Tecnológicos.

A coleção “Práticas e Saberes em Extensão” visa a incentivar e a difundir a produção acadêmica em extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão, enquanto um dos pilares componentes do tripé da educação, vem ganhando importância cada dia maior dentro da univer-

cidade. Com a abertura de editais internos para seleção de projetos de extensão da UNACSA, observa-se um aumento do número de professores e de acadêmicos que se envolvem em atividades nessa área. Assim, é fundamental buscar a ampliação do número de projetos para os próximos editais.

Outro ponto importante é o processo de formação que vem sendo implementado pela Unidade Acadêmica ao corpo de extensionistas. Isso tem possibilitado um melhor desempenho em relação aos resultados dos projetos de extensão. Observa-se que os professores e os acadêmicos bolsistas internalizaram os ensinamentos dos cursos de formação e, com isso, a tendência é que os projetos ganhem, a cada dia, qualidade e diversidade.

Nesse movimento, cabe salientar que, no início do ano de 2016, um novo programa de extensão foi aprovado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão para integrar a UNACSA. O Programa de Extensão em Gestão Contábil é oriundo de um trabalho de conclusão de curso de uma acadêmica de Ciências Contábeis.

Por meio dos projetos de extensão, é possível levar a ciência produzida na universidade à sociedade, auxiliando-a na resolução dos problemas do cotidiano e permitindo a melhoria da qualidade de vida das populações atendidas.

REFERÊNCIAS

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] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de novembro de 1968, retificado em 03 de dezembro de 1968.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS - FORPROEX.

I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas

Brasileiras: Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Brasília: Forproex, 1987, p. 11-18. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FOR-PROEX.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

LIMA, M. C. P. B. Modelo matemático para mensurar ações de extensão. **Revista Interfaces**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 36-53, jan./jun. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/104-283-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.). **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PREVE, D. R.; SOUZA, I. F. de; GUIMARÃES, M. L. F. A extensão na universidade comunitária: um olhar a partir da política nacional de extensão universitária. In: PREVE, D. R.; SOUZA, I. F. de; GUIMARÃES, M. L. F. (Orgs.). **Práticas e Saberes de Extensão**. Vol. II [Recurso eletrônico]. Curitiba: Multideia, 2015, p. 9-25. Disponível em: <https://www.academia.edu/28181193/PR%C3%81TICAS_E_SABERES_DE_EXTENS%C3%83O_Volume_II>. Acesso em: 05 set. 2016.

SANTOS, M. P. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 10-15, 2012. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/conexao/article/view/3731/2622>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC. **Resolução nº 12/2015/CONSU**. Aprova políticas de extensão da Unesc. Criciúma: UNESC, 2015. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/resources/files/262/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2012-2015-CONSU%20>>

-%20Pol%C3%ADticas%20Extens%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

SOBRE OS AUTORES

Adriano José Hertzog Vieira

Possui doutorado em Educação (2014/UCB), mestrado em Educação (2003/UNISINOS), bacharelado e licenciatura em Filosofia (1998/UNILASALLE) e licenciatura em Pastoral Catequética (1992/UNILASALLE). Atualmente é Diretor do Instituto Transdisciplinar de Formação Saber Cuidar. Assessor Pedagógico da Editora Edebê Brasil (desde 2014). Assessor Pedagógico da Vice-Reitoria de Extensão da Universidade de Passo Fundo/RS (desde 2014). Consultor para a Formação Docente na Rede Salesiana de Escolas do Brasil (desde 2014). É membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) Ecologia dos Saberes, Docência e Transdisciplinaridade. Autor do livro “Eixos Significantes: Ensaio de um Currículo da Esperança na Escola Contemporânea?” e organizador com Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso do livro “A Esperança da Pedagogia: Paulo Freire - Consciência e Compromisso”. Autor de inúmeros artigos científicos. Palestrante e conferencista em nível Nacional e Internacional. Temas que aborda: Pensamento Complexo e Transdisciplinaridade; Formação Docente; Aprendizagem; Extensão Universitária; Currículo; Pedagogias Inovadoras.

Bernadete Maria Dalmolin

Possui graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de Pelotas (1988); residência em Saúde Mental Coletiva (1992); especialização em Administração Estratégica em Saúde Mental Coletiva (1994); mestrado em Saúde Pública (1998); doutorado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (2004) e curso de MBA em Gestão do Ensino Superior (2015). Atua como docente e pesquisadora da Universidade de

Passo Fundo/RS, desenvolvendo suas atividades nas áreas de Saúde Coletiva e Saúde Mental. Atualmente é Reitora da Universidade de Passo Fundo/RS, gestão 2018/2022.

Daniel Herrero

Profesor Adjunto del Departamento de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas. Investigador del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL) con dependencia en las Facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Económicas. Secretario de Extensión de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires desde 2011.

Daniel Ribeiro Preve

Doutorando em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui mestrado em Ciências Ambientais (UNESC/2013), especialização lato sensu em Direito Civil e Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa (UNESC/2007), graduação em Direito (UNESC/2003). É professor titular do curso de Direito e Especializações da Unesc nas disciplinas de História do Pensamento Jurídico, Sociologia Jurídica, Direito Ambiental, Direito Constitucional e Responsabilidade Civil. Líder e Pesquisador do Núcleo de Estudos em Estado, Política e Direito (NUPED) – certificado pela Unesc e pelo CNPQ. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Arqueologia e Gestão Integrada de Território, na linha de pesquisa Patrimônio Cultural e Ambiental, Direito e Cidadania – certificado pela Unesc e pelo CNPQ. Vice-Reitor da UNESC. Advogado militante na área de meio ambiente, proteção aos direitos coletivos e individuais do cidadão.

Facundo Harguinteguy

Antropólogo. Actualmente es profesor en el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario (niveles II y III) de la Universidad Nacional de Avellaneda. Coordina el Programa de Organización Popular, Memoria Colectiva y Derechos Humanos, Secretaría de Extensión Universitaria, UNDAV y es co-coordinador del Programa Transversal de Curricularización de la Extensión Universitaria de dicha Secretaría.

Franco Brutti

Licenciado en Ciencias Políticas en la Universidad de Buenos Aires. En la actualidad se desempeña como coordinador del área de proyectos de Extensión de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, participando activamente en diferentes propuestas extensionistas vinculadas fundamentalmente a la comunicación comunitaria.

Gabriel Preuss

Biólogo graduado pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Possui experiência em ecologia de vertebrados, com ênfase em mastozoologia (quirópteros). Actualmente é bolsista de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Conservação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e integra o Laboratório de Análise e Síntese em Biodiversidade dessa universidade.

Ignacio Garaño

Antropólogo. Actualmente se desempeña como profesor en educación media y en formación docente. A su vez, es profesor y coordina el nivel II del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario en

la Universidad Nacional de Avellaneda. Desempeñase como coordinador del Programa de Inclusión Educativa, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNDAV y como co-coordinador del Programa Transversal de Curricularización de la Extensión Universitaria de la misma Secretaría.

Joelcy José Sá Lanzarini

Graduado em Economia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2007). MBA em Gerência Financeira. Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico pela UNESC. Pesquisador em Economia Solidária e Cooperativismo. Autor de diversos artigos e capítulos de livros relacionados à economia solidária, associativismo e cooperativismo. Consultor empresarial na área de gestão, finanças e investimentos. Consultor em cooperativismo, com grande atuação no modelo de cooperativas descentralizadas. Ministrante de cursos de curta duração sobre Educação Financeira, Finanças Pessoais, Mercado Financeiro, Investimentos em Bolsa de Valores e Associativismo. Perito econômico-financeiro registrado no Cadastro Nacional de Peritos Econômicos e Financeiros do Conselho Federal de Economia sob nº 439.

Júlia Constante Pereira

Acadêmica do curso de Ciências Contábeis pela Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC.

Julio Cesar Godoy Bertolin

Possui doutorado em Educação e mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou

estágio de doutorado na Universidade de Aveiro (Portugal) e Pós-doutorado no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), em Porto, Portugal. Atualmente é professor titular e pesquisador da Universidade de Passo Fundo (UPF). Fez parte da Comissão Especial de Avaliação (CEA) do Ministério da Educação (MEC) que elaborou o SINAES. Atuou como consultor da UNESCO, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do MEC no desenvolvimento de sistemas de avaliação da educação superior. Tem experiência em pesquisas, planejamento e avaliação na educação superior.

Liandra Pereira

Possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2010), mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004) e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Joinville (1993). Atua na Assessoria da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do campus São Bento do Sul da UNIVILLE. Coordena projetos de pesquisa, extensão e realiza a orientação de projetos de iniciação científica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, formação e orientação profissional, processos pedagógicos no ensino superior e processo ensino-aprendizagem na universidade. É professora de cursos de graduação e pós-graduação na UNIVILLE. Atua, desde 2008, em pesquisas e atividades acadêmicas e empresariais na área de Responsabilidade Social Corporativa, Treinamento Organizacional, Perfil/Atuação Profissional da Geração Y e Metodologias Ativas.

Liliana Elsegood

Psicóloga. Dedicada a la tarea de asistir a jóvenes con causa penal en la provincia de Buenos Aires durante 15 años. Directora de Capacitación

en la Municipalidad de Avellaneda. Docente en programas de Capacitación a emprendedores en el Ministerio del Interior de la Nación. Forma parte del equipo fundacional de la UNDAV. Actualmente se desempeña como Secretaria de Extensión Universitaria y docente del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario, coordinando a su vez el Programa Transversal de Curricularización de la Extensión Universitaria dependiente de dicha Secretaría.

Marina Constante Pereira

Graduada no curso de Ciências Biológicas (bacharelado) da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

Merlin Janina Diemer

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2001), especialização em Arquitetura pelo Centro Universitário Univates (2003), especialização em Gestão Universitária pelo Centro Universitário Univates (2013) e mestrado em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). É professora da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES) desde 2004, membro do NDE do curso de Arquitetura e Urbanismo e professora nesse mesmo curso, ministrando disciplinas na área de Projeto de Arquitetura. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Projeto de Arquitetura, Desenho Técnico de Edificações e Geometria Descritiva.

Milla Lúcia Ferreira Guimarães

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Fundação Educacional de Criciúma (1992), especialização em Didática e Metodologia do En-

sino Superior pela UNESCO (2004) e mestrado em Educação pela UNESCO (2014). É doutoranda em Ciências Ambientais pela UNESCO. Atualmente é professora titular da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos Contábeis (NECON) e Núcleo de Estudos Organizacionais (NEGEO). Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis da UNESCO (Portaria no 01/2017).

Reinaldo Luiz Xavier Tillmann

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (1987), mestrado em Desenvolvimento Social pela Universidade Católica de Pelotas (1998) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2009). Atualmente é professor adjunto IV da Universidade Católica de Pelotas. Atua em programas de economia solidária na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da UCPEL. É advogado. Atua em assessoria jurídica popular e em temas ligados à justiça restaurativa e mediação. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Desenvolvimento, atuando principalmente nos seguintes temas: emancipação, trabalho, autogestão, direito e conhecimento.

Rodrigo Ávila Huidobro

Antropólogo. Desempenha-se como docente en educación media y superior. Dicta el nivel III del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario. Coordina el Programa Desarrollo de la Cultura Nacional y Latinoamericana de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Avellaneda y co-coordina el Programa Transversal de Curricularización de la Extensión Universitaria de dicha Secretaría.

Simone Loureiro Brum Imperatore

Possui doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2017), mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2007), pós-graduação em Controladoria (URI/2003), em A Moderna Educação (PUCRS/2019), em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (ULBRA/2019) e bacharelado em Ciências Contábeis (2001) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Docente em cursos de graduação e pós-graduação presenciais e EAD. Atualmente é Diretora de Extensão da Universidade Luterana do Brasil, integrante do Colegiado Acadêmico da Pró-Reitoria Acadêmica e da Comissão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2017-2022), coordenadora do Relatório Social Anual da ULBRA/RS desde 2014 e da Comissão de Educação e Promoção de Direitos Humanos e da Comissão Própria de Avaliação de Canoas. É avaliadora do INEP/MEC.

Sueli Maria Weiss Rank

Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade da Região de Joinville (1990), pós-graduação em Marketing pela Univille (1999) e mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Atualmente é professora titular da Universidade da Região de Joinville, pesquisadora e coordenadora de projetos de extensão e Coordenadora do curso de Administração dessa universidade. Tem experiência docente na área de Administração, com ênfase em Mercadologia, Administração Geral, Empreendedorismo e Jogos de Empresa.

Temática da Câmara Sul do Forext - Volume VI

Junto com o processo de curricularização da extensão, é importante e necessário discutir os indicadores de avaliação dos cursos, pois, na esteira da delimitação de marcos regulatórios, a ser efetivada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, há que se considerar a avaliação e a contribuição da extensão para a composição das notas dos cursos e da Instituição. Dessa forma, textos, artigos e capítulos de livros têm sido produzidos, oportunizando a reflexão, bem como a contribuição das Instituições Comunitárias de Ensino Superior – ICES.

Este livro, produzido pela Câmara Sul do ForExt, é mais uma contribuição das Comunitárias e oferece aproximações teóricas e experiências para a inserção curricular da extensão, ou seja, materialização da contribuição das nossas ICES.

Prof. Dr. Josué Adam Lazier

Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições
Comunitárias de Ensino Superior - ForExt

