



Andrea Oliveira da Silva

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁXIS
DIALÓGICA: o olhar das instituições
comunitárias de educação superior
brasileiras**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social, do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Nilza Rogéria de Andrade Nunes

Rio de Janeiro,
Abril de 2022



Andrea Oliveira da Silva

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁXIS
DIALÓGICA: o olhar das instituições
comunitárias de educação superior
brasileiras**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Serviço Social da PUC-Rio. Aprovada
pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof^a. Nilza Rogéria de Andrade Nunes

Orientadora

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Prof. Waldecir Gonzaga

Departamento de Teologia – PUC-Rio

Prof^a. Vanessa de Almeida

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2022

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Andrea Oliveira da Silva

Graduada em Ciências Econômicas pelas Faculdades Integradas Augusto Motta, Direito e Serviço Social pela PUC-Rio. Especialista pela PUC-Rio em Gestão e Recursos Humanos, Assistência Social e Direitos Humanos e Direito das Famílias e das Sucessões. Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio onde desenvolveu sua pesquisa sobre Extensão Universitária como práxis dialógicas: o olhar das instituições comunitárias de educação superior brasileiras sob a orientação de Nilza Rogéria de Andrade Nunes.

Ficha Catalográfica

Silva, Andrea Oliveira da

Extensão universitária como práxis dialógica: o olhar das instituições comunitárias de educação superior brasileiras / Andrea Oliveira da Silva; orientadora: Nilza Rogéria de Andrade Nunes. – 2022.

174 f.: il. color; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Serviço Social – Teses. 2. Extensão universitária. 3. Universidades comunitárias. 4. Responsabilidade social universitária. 5. Formação cidadã. I. Nunes, Nilza Rogéria de Andrade. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por incomensurável graça e misericórdia.

Agradeço em especial à minha mãe Gilka e a meu filho Ricardo, razão de viver, que compreenderam a minha ausência nos momentos de estudos.

Agradecimento eterno à minha querida orientadora, Nilza Rogéria, por seus ensinamentos, pelas memoráveis aulas e trocas. Agradeço sua prontidão em responder-me e sua perseverança nesse caminho de dúvidas e distrações que muitas vezes me acometeram. Seu incentivo e encorajamento foram fundamentais.

Aos meus amigos professor Cláudio Jacinto e Vagner Pessanha por todo incentivo, apoio, paciência e compreensão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-RIO a quem sou grata a todo corpo docente e discente e a seus funcionários, principalmente Joana Maria, cujo incentivo no dia da realização do processo seletivo foi imprescindível.

Aos professores que tive ao longo da vida, que me proporcionaram acesso ao conhecimento, estimularam o amor à leitura e pelos debates abertos e destituídos de dogmas e verdades absolutas, que serviram de grande estímulo à continuidade dos meus estudos.

A todos os amigos, minha gratidão pelo incentivo, pela companhia, pelas palavras de afirmação e de confrontação

A Comissão Julgadora pelo trabalho realizado;

Enfim, a todos e todas que contribuíram direta e indiretamente estiveram me apoiando, me encorajando e contribuindo com a construção de minha história.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Meu muito obrigada!

Resumo

Silva, Andrea Oliveira da. Nunes, Nilza Rogéria de Andrade. **Extensão Universitária como práxis dialógica: o olhar das instituições comunitárias de educação superior brasileiras**. Rio de Janeiro, 2022. 174p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este estudo tem como objetivo analisar como as Instituições Comunitárias de Ensino Superior no seu compromisso com a sociedade compreendem a extensão universitária. Sob a ótica da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, a extensão tem caminhado em busca de sua consolidação enquanto espaço de aprendizagem institucionalmente reconhecido na academia contribuindo, assim, para a reflexão da conjuntura social contemporânea, uma vez que a universidade está ligada à sociedade por um fio condutor chamado responsabilidade social. O estudo empírico da pesquisa foi desenvolvido em território nacional, com recorte regional, em seis instituições de ensino superior católicas que atendem ao requisito legal de universidade comunitária. Para tanto, a pesquisa de caráter qualitativo, utilizou-se do método da triangulação, que possibilitou a combinação de coleta de dados, teorias e amostras para consolidar as conclusões a respeito do desenvolvimento da extensão nessas universidades. Foram realizadas individualmente, dezessete entrevistas semiestruturada, via plataforma virtual, tendo como participantes gestores, alunos e professores. Buscou-se informações acerca do desenvolvimento/construção da extensão nessas instituições cujas respostas foram analisadas utilizando a análise de conteúdo como suporte metodológico. Os resultados alcançados apontam que a extensão nestas instituições é compreendida como questão identitária manifestando-se como razão de existir dessas universidades. Contudo, para o reconhecimento do seu verdadeiro valor acadêmico dentro e fora dos muros universitários ainda se faz necessário grande empenho por parte dos atores envolvidos no que se refere a implantação, implementação e, conseqüentemente, consolidação dessa política como parte fundamental da missão das universidades comunitárias.

Palavras-chave

Extensão Universitária; Universidades Comunitárias; Responsabilidade Social Universitária; Formação Cidadã

Abstract

Silva, Andrea Oliveira da. Nunes, Nilza Rogéria de Andrade (Advisor). **UNIVERSITY EXTENSION AS DIALOGICAL PRAXIS: the to look of Brazilian community institutions of higher education**. Rio de Janeiro, 2022. 174p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study aims to analyze how Community Higher Education Institutions, in their commitment to society, understand university extension. From the point of view of inseparability with teaching and research, extension has walked in search of its consolidation as an institutionally recognized learning space in the academy, thus contributing to the reflection of the contemporary social conjuncture, since the university is linked to society, by a common thread called social responsibility. The empirical study of the research was developed in the national territory, with a regional focus, in six Catholic higher education institutions that meet the legal requirement of a community university. Therefore, the qualitative research used the triangulation method, which allowed the combination of data collection, theories and samples to consolidate the conclusions regarding the development of extension in these universities. Seventeen semi-structured interviews were carried out individually, via a virtual platform, with managers, students and teachers as participants. Information about the development/construction of the extension was sought in the institutions whose responses were analyzed using content analysis as a methodological support. The results achieved indicate that the extension in these institutions is understood as an identity issue manifesting itself as the reason for existing of these universities. However, for the recognition of its true academic value inside and outside the university walls, great commitment is still necessary on the part of the actors involved with regard to the implementation, implementation and, consequently, consolidation of this policy as a fundamental part of the mission of community universities.

Keywords

University Extension; Community Universities; University Social Responsibility; Citizen Training

Sumário

Introdução	13
1. Trajetória Histórico-Normativa da Extensão Universitária no Brasil	23
1.1. Caminhos percorridos pelas Universidades brasileiras	23
1.2. Extensão Universitária: a linha do tempo de um processo em construção	27
1.2.1. Fundamentos Legais e Teóricos da Extensão Universitária até 1988	28
1.2.2. Institucionalização da Extensão Universitária pós-Constituição Federal de 1988	39
2. Extensão Universitária e os Condicionantes do Compromisso Social das Instituições Comunitárias de Educação Superior	52
2.1. Instituição Comunitária de Educação Superior: sua história sob a ótica da extensão universitária.	52
2.2. Responsabilidade Social Universitária: conceito e desafios	67
2.3. Extensão Universitária: educação como prática da liberdade	78
3. Dialogicidade: efetividade nos processos educativos	87
3.1. O Campo	87
3.2. Procedimentos Metodológicos	93
3.3. Análise dos dados empíricos	99
3.3.1. Extensão Universitária: um estado de disposição	100
3.3.2. Responsabilidade Social Universitária: o grande desafio	119
3.3.3. Práticas Extensionistas na Formação Universitária: a diferença entre preço e valor	136
4. Considerações finais	153
5. Referências Bibliográficas	158
6. Apêndices	166

Lista de figuras

Figura 1: Percurso da Extensão Universitária 1911-1988	39
Figura 2: Percurso da Extensão Universitária 1988 – 2022	51
Figura 3: PUC-Rio – 1941 e PUC-Rio - 2021	55
Figura 4: Responsabilidade Social Universitária	72
Figura 5: Distribuição Geográfica das Universidades Comunitárias membros da ABRUC	89

Lista de quadros

Quadro 1: Perfil da Extensão nas Universidades Comunitárias91

Quadro 2: Perfil dos Entrevistados 100

Lista de tabelas

Tabela 1: Relato de gestores, professores e alunos	149
--	-----

Lista de abreviaturas e siglas

ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABRUC	Associação Brasileira de Universidades Comunitárias
ANUP	Associação Nacional de Universidades Particulares
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEU	Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DL	Decreto Lei
DOU	Diário Oficial da União
FOREXT	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas
ICES	Instituição Comunitária de Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEU	Política Nacional de Extensão Universitária
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional

PUC	Pontifícia Universidade Católica
RSC	Responsabilidade Social Corporativa
RSU	Responsabilidade Social Universitária
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

Introdução

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. Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes. (FREIRE, 2013, p.36 & 2005, p.68).

Notadamente a sociedade contemporânea vem experienciando sucessivas e diferentes interferências, visivelmente impactantes, seja de qual ordem for, política, econômica, educacional, social, tecnológica, entre outras. Sendo certo que essas interferências se perpassam e repercutem significativamente nos diferentes espaços sociais e no cotidiano dos diferentes sujeitos.

Destarte, na educação brasileira, em seu modelo tradicional marcado por movimentos hegemônicos e contra hegemônicos à estrutura social, presenciamos um processo de esgotamento do sistema de ensino superior sendo necessário que as universidades, sejam elas públicas, privadas ou comunitárias, busquem maneiras de inovar rompendo com estruturas e paradigmas epistemológicos tradicionais ainda existentes.

Esse esgotamento, em muito, perpassa pelas mudanças ocorridas a partir do século XX quando houve uma passagem da sociedade de produção para a sociedade de consumo, o que acarretou um processo de fragmentação da vida humana. Se deixou de pensar em termos de coletividade e os indivíduos e comunidades foram colocados como responsáveis únicos pelas mudanças ocorridas ao longo da vida.

A universidade brasileira é historicamente marcada pelo elitismo e pela difusão dos valores ocidentais que influenciam uma prática educacional conservadora. Esta prática impõe um único pensamento e uma única cultura, refletindo, assim, o conceito de colonialidade global proposto por Quijano (2005), e constituindo enorme obstáculo ao processo de decolonialidade e, conseqüentemente, a renovação da educação superior.

Os processos de colonização e neocolonização que invadiram as dimensões acadêmicas, desde sua estrutura até os modelos pedagógicos, passando pela gestão

e pelo conhecimento construído e transmitido, refletem na Política Nacional de Educação, constituída na perspectiva do capital. Nesse contexto, a política atua como estratégia ideológica de controle social ao mesmo tempo que busca responder à necessidade da formação de novos trabalhadores para atender as exigências do mercado.

Na perspectiva neoliberal a educação se torna um nicho de mercado e instrumento de perpetuação da ideologia dominante. Por consequência, toda a educação, e não apenas a superior, torna-se rentável ao capitalista como qualquer outra fonte que possibilite seu lucro. Ou seja, é uma mercadoria altamente profícua, e assim o é porque tem por finalidade satisfazer uma necessidade social. Nesse seguimento, educadores são formados para reproduzir a epistemologia dominante, numa matriz curricular herdada da época colonial, com o desejo de formar cidadãos que respondam ao projeto nacional dominante, ao qual ele próprio também é submetido.

Portanto, pensar a educação superior e a universidade brasileira numa perspectiva crítica e decolonial, é confrontá-la com o poder dominante presente em todas as suas dimensões. Assim sendo, como afirmam Boaventura Santos e Naomar Filho (2008, p. 166-167) “por mais referenciada em códigos de conhecimento e informação, a sociedade humana da atualidade continua estruturada sobre profundas contradições políticas e perversas desigualdades sociais”.

Todavia, em decorrência de alterações sociais e epistemológicas ocorridas ao longo das últimas décadas, o modelo de educação superior e de universidade brasileira elitista e colonial começou a ser desestabilizado, o que exige das IES “atuar como instrumento de integração social e política entre países, culturas e povos, em contraposição aos efeitos perversos do globalitarismo” (BOAVENTURA SANTOS & FILHO, 2008, p. 172) conduzindo um projeto social e epistemológico adequado à superação das mazelas e injustiças sociais oriundas da globalização neoliberal.

A universidade, enquanto “instituição pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de ensino, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (SÍVERES, 2006, p. 173), enraizada em

princípios, regras e valores, é também partícipe de um processo democrático e solidário às necessidades da população por meio do seu compromisso com o futuro da sociedade. Nesse sentido, as práticas extensionistas que, em regra, mantêm uma articulação entre os diferentes setores da sociedade, contribui para que o discente, durante o processo de formação e aprendizagem, desenvolva a autonomia e a criticidade próprias inerentes à formação cidadã.

Entretanto, para que a universidade possibilite este processo sua

[...] política científica (pesquisa) e educativa (ensino) precisam estar com sua capacidade plenificada para se transformar numa política social (extensão), que se reverte, por sua vez, numa prática educacional e num processo perquiridor. Há, portanto, uma retroalimentação constante entre a academia e a sociedade (SÍVERES, 2006, p. 171).

A Constituição Federal de 1988 ao positivizar o princípio da indissociabilidade equilibrando a extensão, o ensino e a pesquisa, declarou ser a extensão universitária processo acadêmico, que em conjunto com as demais dimensões da universidade, cumpre com o seu fim de formação e compromisso social em consonância com a sociedade.

Contudo, a inserção da extensão como um dos pilares de sustentação da universidade brasileira resultou de um longo processo de lutas e conquistas social, bem como de um “reposicionamento epistemológico que, ao questionar os métodos tradicionais da produção da ciência e a função social da universidade, valorizou os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico” (CASADEI, 2016, p. 7).

Tal reposicionamento foi embasado na ideia de não neutralidade da ciência e na importância de se reconhecer a necessidade e a legitimidade dos saberes de origens diversas (CUNHA, 2012; CASADEI, 2016). Ou seja, se reconheceu a dimensão cultural e política do conhecimento e de suas diferentes formas de produção no seio da sociedade, o que

[...] resultou de uma revisão de longa duração, de uma autocrítica dos membros das comunidades universitárias, não raro como 8 consequência de grupos representativos dos segmentos, reivindicando ou mesmo exigindo que ela não se vinculasse apenas às elites, mas saísse da torre de marfim, negasse a suposta

neutralidade científica, respondesse aos interesses universais, atendessem aos setores carentes, desenvolvesse projetos sociais, etc. A figura mais expressiva dessa finalidade se centra na dimensão da extensão, que acabou por se tornar componente constitutivo da natureza da universidade, compondo o tripé ensino-pesquisa-extensão. (WANDERLEY, 2005, p. 168).

Conquanto, Chauí (2001, p. 35) ensina que uma universidade é “uma instituição social”, o que significa dizer que a educação superior brasileira é algo que, desde a sua concepção, acontece em uma interação social e a medida em que é construída por meio do ensino e da pesquisa deve ser socializada mediante ações extensionistas, em uma interação com a comunidade, gerando reflexões, confrontos e transformações. Nesse sentido, pensar extensão pressupõe trabalhar o processo de formação universitária embasada em uma pedagogia crítica que facilite a construção de novos conhecimentos, considerando o desenvolvimento do cidadão e o contexto social no qual está inserido.

Há muito se sabe que numa pedagogia crítica, o aprendizado se constrói de maneira bilateral, pois:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2013, p. 25).

A extensão universitária apresenta uma importância crucial para o desenvolvimento do homem como indivíduo ativo, que transforma seu mundo e que estabelece uma relação com a sociedade a qual pertence. Nesse sentido, é fundamental considerar a extensão universitária como potencializadora na decolonização do pensamento na educação superior, pois enquanto dimensão constitutiva da universidade junto ao ensino e a pesquisa, deve atuar de forma articulada proporcionando maior dialogicidade entre universidade e comunidade.

Pensar extensão universitária, como perspectiva a educação crítica e emancipatória, compreendendo o contexto social no qual se está inserido, torna-se instrumento efetivo de mudança da universidade e da sociedade, em direção à justiça social e cognitiva e ao aprofundamento da democracia, sendo uma forma das

universidades, romperem com seu formato tradicional que ratifica e legitima os processos de exclusão, hierarquização e subalternização no país.

No Brasil, desde o seu surgimento, num viés assistencialista e utilitário a partir de prestação de serviços e de cursos de extensão veiculadores de conteúdos positivistas, disseminadores e legitimadores da cultura eurocêntrica, a partir de 1911, a extensão universitária tem caminhado em busca de sua consolidação enquanto espaço de aprendizagem institucionalmente reconhecido na academia. Ao longo de sua história contribuíram com este caminhar a busca da superação da concepção assistencialista, a previsão constitucional da indissociabilidade do trinômio ensino, pesquisa e extensão e, contemporaneamente, a necessidade da interdisciplinariedade e interprofissionalidade nas práticas extensionistas.

Entretanto, mesmo com o avanço e o alcance legal da extensão universitária os sistemas legais responsáveis por regular as leis e oferecer aparato regimental explícito sobre a matéria da extensão, ficaram aquém do esperado, o que favoreceu a difusão de múltiplos conceitos e práticas extensionistas nas diferentes instituições de ensino superior brasileira (MEC/CNE/CES, 2018). Nesse contexto,

[...] não há uma única maneira de encarar a extensão universitária, existe, isto sim, extensões da universidade, em direção à comunidade, instituições, organizações, em relação à classe dominante ou à dominada, de acordo com a proposta política dos grupos que participam da ação extensionista. Como não há uma proposta unitária, uma única formulação ou uma única maneira de encarar o processo de extensão, torna-se difícil para alguns considerar como extensão universitária a atuação de grupos que praticam ações completamente diversas das suas. (GURGEL, 1986, p. 174).

Tal situação fez com que, em relação ao ensino e a pesquisa, a extensão continuasse a ocupar uma posição de menor destaque e, conseqüentemente, um menor engajamento dos atores envolvidos em sua manutenção (CASA DEI, 2016).

Diante multiplicidade de conceitos e práticas e da ausência de um marco legal de validade nacional para o campo da extensão, as universidades enfrentaram sérios problemas no momento em que, por um lado, os instrumentos nacionais de avaliação do ensino passaram a dimensionar a extensão em indicadores de avaliação, e, por outro lado, quando houve a sobrevivência de políticas de fomento

para o desenvolvimento dos programas e projetos extensionistas na educação superior (MEC/CNE/CES, 2018).

Somava-se a tais problemas o fato de ser a extensão universitária, em virtude de políticas globais de mercado, ainda ser identificada como prestação de serviços, e, na maioria das vezes, voltada a captação de recursos, o que altera substancialmente sua missão original (CUNHA, 2012).

Compreendemos que na relação indissociável das dimensões acadêmicas, a extensão universitária é a instrumentalizadora do processo dialético teoria e prática. Ela leva à universidade a inovação necessária quando democratiza e socializa o saber científico sem privilegiar apenas uma parcela da sociedade e quando leva às comunidades extramuros possibilidades de transformação, formação e crescimento. Dessa forma, ao longo de sua história, a extensão universitária muito questionada quanto a sua eficácia, deve ser valorizada, por ser uma forma de interação dialógica transformadora entre universidade e demais setores da sociedade.

A recente normatização da educação superior externa a institucionalização formal da extensão universitária e, pelo seu caráter vinculatório, representa a consolidação de uma etapa decisiva, mas não definitiva, na construção da política extensionista, pois até o reconhecimento do verdadeiro valor acadêmico da extensão universitária, intra e extramuros universitários, ainda se faz necessário grande empenho dos atores envolvidos no que se refere a implantação e implementação dessa política.

Isto posto, ao se analisar a extensão universitária no Brasil não é possível desconsiderar a realidade histórica na qual a universidade brasileira está situada, pois ela que é regida pela Política Nacional de Educação Superior e demais normas estatais, se define em função da sociedade na qual está inserida em consonância com seu próprio projeto político pedagógico.

Nessa perspectiva, o presente estudo vinculado à linha de pesquisa Trabalho, Políticas Sociais e Sujeitos Coletivos do departamento de Serviço Social da PUC-Rio, ancorado em correntes teóricas críticas, sustentadas por práticas educativas emancipatórias e transformadoras, diante da indissociabilidade da tríade constitutiva da universidade, tem como objetivo analisar como as instituições

comunitárias de educação superior no seu compromisso com a sociedade compreendem a extensão universitária na sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Para tanto, buscou verificar como a extensão universitária é compreendida e desenvolvida nas universidades comunitárias; compreender como os projetos de extensão universitária se constroem como responsabilidade social da universidade a partir das práticas docentes e identificar o papel da extensão universitária no processo de formação universitária cidadã.

Como percurso metodológico adotou-se a análise documental e bibliográfica, valendo-se de leituras de artigos e textos acadêmicos, dentre outros documentos que abordam as temáticas, extensão universitária, instituição comunitária de educação superior, responsabilidade social universitária e formação para a cidadania, ora trabalhadas. Em complementaridade a estes métodos, evitando lacunas na produção de inferências e conhecimentos, e melhor compreensão do fenômeno em estudo, será adotada pesquisa de campo com emprego de técnica de entrevista semiestruturada, a ser realizada via plataforma online de chamada de áudio e vídeo com representantes indicados pelas Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES) objeto da pesquisa.

A pesquisa buscará refletir como na conjuntura social contemporânea a extensão universitária, na sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, cujas demandas apresentam um grau de complexidade que exige a contextualização deste fenômeno, é valorada pelas Universidades Comunitária brasileiras em seus processos de construção da coesão social e promoção da cidadania, uma vez que a Universidade Comunitária está ligada à sociedade por um fio condutor chamado compromisso social¹.

Seguindo nessa lógica, sendo a extensão universitária espaço dialógico de aprendizagem, bem como instrumento de transferência e produção de conhecimento, tal qual aparato de desenvolvimento econômico-político-social-cultural, a definição do objeto de estudo recai sobre as condicionantes do fortalecimento da extensão universitária, seu compromisso social e sua importância

¹ Segundo Wanderley (2005), a responsabilidade social universitária comparece nos estatutos, princípios e objetivos norteadores de cada IES de forma explícita sob a expressão compromisso social.

na formação humana, social, cultural e profissional do universitário em consonância com a sociedade, a partir de um estudo sobre estas ações em Universidades Comunitárias, valorizando-a na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa.

Se, diante do atual contexto de pandemia da COVID-19, as dificuldades do percurso metodológico escolhido são implícitas, o fato de ser alguém que atua há mais de vinte e quatro anos em uma universidade comunitária potencializou meu acesso a informações e a experiências.

Cabe, contudo, ressaltar que o florescimento do estudo resulta de um árduo processo de maturação, enraizado nas experiências vivenciadas, principalmente, à frente da coordenação da respuc/VRC², com a elaboração e implantação, em 2013, do Programa **respuc** Ação Comunitária, quando foi-me possibilitado atuar com projetos e programas de extensão e ação comunitária. Nessa caminhada, tropeçar em elementos reguladores das finalidades da tríade acadêmica, como o Estado, o mercado e a própria sociedade, mostrou-me o quão provocador é a busca pela materialização da indissociabilidade da extensão com o ensino e a pesquisa, instituída desde a Constituição de 1988, mas que na prática, em muitas vezes, sua realização não se dá de modo indissociável.

Portanto, a gestação da pesquisa, deu-se mediante e sob a perspectiva das minhas experiências acadêmicas e profissionais, motivada pela compreensão de ser a extensão universitária elemento síntese e propulsor do ensino e da pesquisa de qualidade, a balancear o tripé da universidade e de fundamental importância nos processos de construção e aprofundamento da democracia, intra e extramuros universitários.

Soma-se as indagações surgidas com minhas experiências o fato de muitos dos alunos que buscam por ações extensionistas vislumbrarem, exclusivamente, uma bolsa de estudos, ou por mero cumprimento de horas em atividade complementar, ou por associá-la a ações religiosas, a caridade e ao assistencialismo, mas pouquíssimos conscientes que a extensão universitária, enquanto contribui para a formação profissional atualizada e competente dos discentes, visa também

² Rede de Empreendimentos Sociais da PUC-Rio, setor da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários da PUC-Rio. Disponível em: www.puc-rio.br/respuc.

mobilizá-los para uma condição de cidadãos responsáveis e solidários. Tampouco compreendem a importância da extensão como parte do processo de modernização do ensino superior brasileiro, que eles mesmos questionam.

Tal situação trouxe muitas inquietudes, mas também muitas provocações para compreender como outras instituições comunitárias lidam com essas questões, se as percebem da mesma maneira

Assim, a relação existente entre extensão e o desenvolvimento de políticas públicas sociais, que se dá sob a sujeição da ideologia neoliberal, e a inspiração de uma práxis pedagógica dialógica, crítica, emancipatória e solidária nos leva a pesquisar como a extensão universitária, na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, é valorada pelas universidades comunitária em seus processos de produção de uma prática acadêmica coerente com as mudanças da sociedade.

A experiência acadêmica, bem como a experiência profissional na coordenação de programas e projetos de extensão e ação comunitária de uma universidade comunitária confessional católica, a apreensão de como a extensão consta de documentos institucionais, na Política e a escuta dos discentes que buscam atuar em programas de extensão expressam o quão fértil poderão ser as investigações e análises sobre a compreensão que as universidades comunitárias brasileiras possuem da extensão universitária.

Contribuir para o reconhecimento da extensão universitária enquanto investimento humano, social, cultural e instrumento de cidadania, que através de práticas crítico-reflexivas se propõe a superação do ensino instrumental, utilitário e mercantil, concorrerá para a mudança na cultura de ser a extensão concebida como de menor valor acadêmico em comparação as demais dimensões universitárias, cabendo-lhe apenas o papel de mero coadjuvante no processo de formação discente, pois

A universidade renovada terá que avançar além do desenvolvimento moral (como a universidade escolástica), do desenvolvimento cultural (como a universidade de arte-cultura), e do desenvolvimento econômico (como a universidade de pesquisa), para alcançar o verdadeiro desenvolvimento social sustentável. Isto implica construir uma universidade renovada de fato como uma instituição profundamente comprometida na

produção crítica do conhecimento como um elevado valor humano (BOAVENTURA SANTOS & FILHO, 2008, p. 173-174).

Nesta continuidade, para apreender as dimensões sócio-históricas e teórico-metodológicas constitutivas do objeto de pesquisa, o estudo será estruturado em três capítulos, que seguem à introdução, e demarcarão a intenção da pesquisa e o caminho escolhido para análise, por meio das fontes selecionadas.

No primeiro capítulo explicitar-se-á a trajetória conceitual e normativa da extensão universitária no ensino superior brasileiro desde o seu surgimento, no início do século XX, até sua institucionalização com advento da Resolução MEC/CNE/CES nº 7/2018.

O capítulo segundo versará sobre a contextualização histórica das universidades comunitárias até o advento da Lei Federal nº 13.868/19, que alterou a LDB para tornar as ICES parte do sistema federal de ensino, se tornando um avanço no reconhecimento da nova pessoa jurídica. Nesse capítulo também será considerada a representação da extensão enquanto espaço de responsabilidade social nas universidades comunitárias, bem como sua relevância para a formação humana, crítica e autônoma do universitário brasileiro.

O terceiro capítulo se dispõe a apresentar a metodologia de estudo, os critérios de elegibilidade, bem como o estudo empírico e seus resultados.

Nas considerações finais, pretende-se apresentar uma análise dos caminhos percorridos, retomando as questões iniciais e os desafios enfrentados no decorrer do processo de pesquisa, apontando, se possível, questões que venham a surgir no decorrer do estudo que suscitem desafios a novas incursões investigativas.

Será a extensão universitária compreendida pelas universidades comunitárias brasileiras como custo ou investimento? Buscar responder essa pergunta é o que se propõe com a presente pesquisa.

1. Trajetória Histórico-Normativa da Extensão Universitária no Brasil

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é apontado como referência do padrão de qualidade acadêmica para as instituições de ensino superior do país, que se baseia na negação das desigualdades sociais (que abrange a distribuição desigual dos bens, inclusive culturais), expressando assim o papel social da universidade na construção de uma sociedade democrática e igualitária. (MAZZILLI, 2011, p. 214).

1.1. Caminhos percorridos pelas Universidades brasileiras

Em consequência das mudanças ocorridas no século XX, quando houve uma passagem da sociedade de produção para a sociedade de consumo, presenciamos, no modelo tradicional de educação brasileira, um processo de esgotamento do sistema de educação superior sendo necessário que as universidades busquem maneiras de inovar rompendo com estruturas e paradigmas epistemológicos tradicionais ainda existentes.

Com o advento constitucional da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras, os processos acadêmicos atuais podem ir além da apresentação didática de conteúdos curriculares em sala de aula. Nesse sentido, é por intermédio da extensão que a universidade possibilita aos participantes de ações extensionistas colocar em prática conhecimentos e habilidades socioculturais as quais incute, nos envolvidos nestas ações, “um sentido de responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática e agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça” (UNESCO, 1998, Artigo 7º, “d”).

Entretanto, a IES é historicamente marcada pelo elitismo e pela difusão dos valores ocidentais, prevalecendo em seus processos a incidência da colonialidade do ser, saber e poder, que influencia uma prática extensionista conservadora. Esta prática impõe um único pensamento e uma única cultura, refletindo assim o conceito de colonialidade global proposto por Quijano (2005), e constituindo enorme obstáculo ao processo de decolonialidade da educação superior. Nessa perspectiva, no Brasil a universidade já ‘nasceu’ como sinônimo de ensino superior, pois, nas palavras de Cunha (2007a, p. 18), o ensino superior é aquele que visa

ministrar um saber superior. Ou seja, saberes dominantes e saberes dominados onde ao ensino superior interessa ministrar o saber dominante.

Todo ensino, operando necessariamente por meio de um aparelho escolar, propõe-se a ministrar um saber dominante, mas não todos os saberes dominantes. Eles estão hierarquizados, de modo que há saberes dominantes inferiores (por exemplo, o domínio da lei e da escrita na língua dominante) e saberes superiores (por exemplo, o domínio das práticas letradas mais completas e da filosofia com e sem aspas) (CUNHA, 2007a, p. 19).

Com a invasão da América pelos europeus da Península Ibérica, foi instaurada uma matriz mundial de dominação fundamentada em um processo de colonização e colonialismo das terras e das pessoas como forma de legitimar a invasão.

Ao longo de séculos de domínio, a ideia de um modelo europeu de sociedade moderna a ser seguido, foi sendo forjada. Todavia, para lograr sucesso na construção do “modelo ideal”, era imprescindível, além das ações de exploração econômica, fomentar na América a inferiorização do seu habitante, da sua história e da sua cultura.

Dessa forma foi criado o ideário eurocêntrico do homem branco, educado, cristão e heterossexual, o único capaz de produzir conhecimento, ciência e cultura. Este ideário deu origem a um processo cruel de racialização que hierarquizou as raças. Enquanto o branco tornou-se ser superior, o índio e o negro passaram a ser considerados seres inferiores. Nesse sentido, Quijano (2005) chama a atenção para o advento do colonialismo-colonização do Novo Mundo ter alicerce na racialização e na racionalização da sociedade.

Esta lógica, de domínio total de corpos e mentes, apesar das múltiplas formas de resistências oferecidas, se naturalizou na forma de uma colonização internalizada, permanecendo nas estruturas sociais e nem mesmo a independência e a formação de Estados Nacionais foram capazes de desmantelá-la. Desse modo, os europeus não só se colocaram como seres superiores como conseguiram difundir e estabelecer essa perspectiva histórica de forma hegemônica no mundo (QUIJANO, 2005).

Assim, enquanto “modelo ideal” a Europa colonizadora, desconsiderando todas as epistemologias dos países colonizados, produziu as ciências humanas com

um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, fazendo da colonialidade a face escura da modernidade (MIGNOLO, 2003). Nessa perspectiva, todo o conhecimento desenvolvido na modernidade eurocêntrica assumiu posição hierárquica superior ao conhecimento periférico, dos colonizados.

Foi nesta lógica que a instituição ‘universidade’ se constituiu historicamente como lócus de propagação dos valores europeus, da hegemonia das ciências e da forma de construção e reprodução de saberes no mundo. Assim, suas funções, que são heranças coloniais, a inscrevem numa estrutura que envolve os eixos da colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2009).

Segundo Quijano (2009), a colonialidade do poder se refere à imposição da classificação e da hierarquização racial da sociedade, se estendendo para além das relações de gênero e de trabalho. O que se comprova com o elitismo, na maioria absoluta branco, presente no corpo discente, docente e técnico administrativo das universidades brasileiras. Sendo assim definido, com uma conotação de naturalidade, os vários tipos de classificação e de exploração necessários e alicerçantes da sociedade moderna capitalista.

A colonialidade do ser, que se refere à interiorização atribuída aos povos subalternizados e a aceitação da condição de superioridade dos povos colonizadores, invisibiliza a produção intelectual e cultural dos povos colonizados. Para Silva (2013, p. 6) “essa dimensão da colonialidade é a construção de uma cultura naturalizada de classificação e de hierarquização dos sujeitos que é incorporada pelos grupos e seus respectivos membros”.

Todavia, é no eixo da colonialidade do saber, ao impor uma única epistemologia válida nos currículos acadêmicos vigentes, que sustentou e sustenta as ciências modernas e suas derivações, que as instituições universitárias brasileiras deixam transparecer a face escura da modernidade. Esta reprodução dificulta uma virada epistemológica na produção de conhecimentos, pois

A colonialidade do saber é fundamental para justificar a superioridade dos colonizadores e inibir/impedir a crítica da condição de superioridade e dos mecanismos de controle social, epistêmico e civilizatório. Esse eixo da colonialidade faz com que o subalternizado além de não ser considerado sujeito de direito também não possa assumir a condição de sujeito

epistêmico, enquanto aquele que tem a prerrogativa de produzir conhecimento válido (SILVA, 2013, p. 6).

Nessa perspectiva, o conhecimento produzido e transmitido em uma universidade se caracteriza por uma relação vertical, antidialógica e excludente entre os ‘outros’, aqueles que detêm o conhecimento não acadêmico-científico, e os acadêmicos, que pensam que tudo sabem, legitimadores de todo o conhecimento produzido e perenizadores da colonialidade.

Contudo, segundo Silva (2013), apesar do imperativo ideário eurocêntrico, sempre foi possível encontrar resistências e contradições no bojo das instituições universitárias. Silva (2013) compreende que estas instituições, por intermédio da cultura e da educação, ao mesmo tempo que são um aparato da colonialidade do poder, do ser e do saber, sempre desempenharam importante papel na resistência às imposições coloniais e na proposição de formas alternativas de vida.

Tal ideário se estendia a todas as dimensões acadêmicas, o que atribuiu a extensão universitária, desde sua origem, a concepção de que esta era apenas um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos não sendo possível ações extensionistas que sinalizassem para uma universidade constituída como um espaço onde diferentes narrativas pudessem dialogar. Ou seja, espaço onde grupos subalternizados, sem voz reconhecida, pudessem ter sua produção intelectual e cultural acolhidas.

Os processos de colonização e neocolonização que invadiram todas as dimensões acadêmicas, desde sua estrutura até os modelos pedagógicos, passando pela gestão e pelo conhecimento construído e transmitido, refletiram no surgimento da extensão universitária, que se deu sob influência da Inglaterra e dos Estados Unidos, no início do século XX. Assim, seguindo a lógica liberal e com viés utilitário e assistencialista, a extensão universitária brasileira desenvolveu-se a partir de prestação de serviços e de cursos de extensão veiculadores de conteúdos positivistas, disseminadores e legitimadores da cultura eurocêntrica.

Tal concepção predominou até o início da década de 1960. Todavia, por ocasião do Congresso Nacional do Movimento Estudantil Universitário ocorrido na Bahia, em 1961, quando se discutida a vindoura Reforma Universitária de 1968, foi

apresentada proposta com perspectiva emancipatória na relação universidade-sociedade, por intermédio da extensão. A partir desse momento a universidade iniciou uma relação de diálogo mais horizontal com a sociedade. Esta forma embrionária da universidade se relacionar com a sociedade permitiu a extensão ampliar suas práticas na perspectiva de assumir um papel político de intervir na realidade existente, via relação de respeito, de escuta e reconhecimento dos saberes advindos da realidade concreta e problematizadora.

Nesta lógica, por empregar metodologias como o dialogismo e a relativização de saberes consolidados, voltadas para a construção de sujeitos conscientes o suficiente para observar as questões sociais, políticas, éticas, de cidadania, e decidir sobre elas, as práticas extensionistas exercendo papel diferenciado, mas não indissociável das demais dimensões da universidade, contribuem efetivamente para desconstrução da epistemologia dominante.

Nessa vertente pedagógica a construção do conhecimento promovido pela extensão, tal qual ensina Paulo Freire (1980), contribui para formar e transformar o educando em um indivíduo conhecedor dos direitos e deveres para consigo e com a sociedade, visto que

[...] as sociedades a que se nega o diálogo-comunicação e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderante “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico. Não há realmente, como se possa pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, marcadamente autárquico. A dialogação implica uma mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem-se num clima ideal para o antidiálogo. Para a verticalização das imposições (FREIRE, 1980, p. 69).

1.2. Extensão Universitária: a linha do tempo de um processo em construção

Trabalho social útil sobre a realidade, realizando-se como processo dialético de teoria e da prática dos envoltos nesse trabalho, externando um produto que é o conhecimento novo, cuja produção e aplicabilidade possibilitam o exercício do pensamento crítico e do agir coletivo (MELO NETO, s/d, p. 5).

1.2.1. Fundamentos Legais e Teóricos da Extensão Universitária até 1988

As primeiras experiências extensionistas no Brasil remonta ao início do século XX juntamente com o surgimento das primeiras universidades. Restringiam-se a realização de cursos e conferências realizados na Universidade de São Paulo, em 1911, e a prestação de serviços da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, desenvolvidos a partir de 1920. No primeiro caso, a influência veio das universidades inglesas e predominou a oferta de cursos de curta duração à população em geral, no segundo, das universidades norte americanas (NOGUEIRA, 2005), prevalecendo, em ambos os casos, a reprodução do modelo epistêmico eurocêntrico. Modelos estes que influenciaram as práticas extensionistas desde os primórdios até a atualidade. Assim,

Em seus primórdios, a extensão universitária assumiu duas vertentes básicas: a primeira, tendo se originado na Inglaterra, difundiu-se pelo continente europeu e expressou o engajamento da universidade num movimento mais geral, que envolveu diversas instituições (o Estado, a Igreja, Partidos), que buscaram, cada qual à sua maneira, oferecer contrapontos às consequências mais nefastas do capitalismo, (...) A segunda vertente da extensão é protagonizada pelos Estados Unidos e tem como objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica no sentido da transferência de tecnologia, da maior aproximação da universidade com o setor empresarial. Com efeito, as duas vertentes da extensão universitária consideradas até aqui estão ligadas a duas modalidades de desenvolvimento capitalista, a saber: ao modelo dominante em vários países europeus e que buscou legitimação e estabilidade mediante a implantação do Estado do Bem-estar Social; e ao modelo norte-americano de vocação rigorosamente liberal. (PAULA, 2013, p. 9-10).

Com o início do processo de Reforma Universitária brasileira, nos primórdios da década de 1930, segundo Síveres (2006) e Nogueira (2005), surgiu a primeira referência legal à extensão universitária encontrada no Estatuto das Universidades Brasileiras³, que estabeleceu as bases do sistema universitário. A extensão universitária era “considerada uma ação da classe dirigente para implementar as finalidades da Universidade, principalmente, naquilo que dizia

³ Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.

respeito ao progresso da ciência e da transmissão do conhecimento” (SÍVERES, 2006, p. 172).

Segundo o Estatuto a

Extensão não estaria restrita somente à realização de cursos e conferências, com a finalidade de construir conhecimentos “úteis à vida individual e coletiva”, mas também objetivaria a “apresentação de soluções para os compromissos sociais e a propagação de ideias e princípios de interesse nacional (FOREXT, 2013).

Pelo dispositivo legal, dentre outras atribuições, o Conselho Universitário deveria deliberar, de acordo com propostas dos institutos da universidade, a realização de cursos e conferências de extensão universitária, classificando os cursos ofertados em “normais, equiparados, aperfeiçoamento, especialização, livres e de extensão universitária”. Sendo a modalidade ‘cursos de extensão universitária’, “destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários” (art. 35, “a” a “f”, Dec. 19.851/31).

Nesta acepção a extensão passou a ser efetivada por meio de conferências de caráter educacional ou utilitário e cursos intra ou extramuros universitários. Ou seja, a finalidade da extensão caminhou junto com a proposta de tornar a universidade propícia à comunidade e ao social, mas sem nenhuma relação dialógica com a sociedade, tampouco, concebida como metodologia de ensino, mas “considerada uma ação supletiva” (SÍVERES, 2006, p. 172). As atividades extensionistas permaneciam a serviço do poder hegemônico.

Contrapondo esta lógica e sob influência do Movimento Estudantil de Córdoba, em agosto de 1937, na Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, foi criada a União Nacional dos Estudantes⁴ (UNE). Com a UNE surgiram propostas de extensão universitária que favoreciam a divulgação e acesso de cultura

⁴ O movimento estudantil tem seus primórdios em 1901, com a criação da Federação dos Estudantes Brasileiros, mas que teve pouco tempo de atuação. Com a Revolução de 1930, a politização nacional levou os estudantes a atuarem em organizações como a Juventude Comunista e a Juventude Integralista. Desejosos por formar uma única entidade representativa, forte e legítima, para promover a defesa da qualidade de ensino, do patrimônio nacional e da justiça social, em agosto de 1937, jovens e o então Conselho Nacional de Estudantes, reunidos na Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, criaram a União Nacional dos Estudantes.

às classes populares, o que deu início a implementação da relação universidade e sociedade.

Ressalta-se que, a Reforma de Córdoba ocorrida na Argentina, por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu uma identidade e um modelo de atuação renovado no ensino superior, é considerada um marco na história das Universidades Latino-Americanas. Pensar e construir uma universidade a partir da América Latina era um dos desafios que o movimento estudantil defendia em seu Manifesto de 21 de junho de 1918, que assim

[...] lutou pela democratização das estruturas acadêmicas e por uma aproximação da Instituição com as demandas da sociedade. Propôs, então, o que ficou denominado de extensão, como uma das funções básicas da educação superior. Para muitos estudiosos, essa condição é uma característica das universidades latino-americanas e, certamente, responde aos anseios de uma sociedade estratificada com fortes desigualdades sociais (CUNHA, 2012, p. 21).

A concepção político-acadêmica de extensão proposta pela Universidade de São Paulo prevaleceu no decorrer dos anos de 1940 e 1950, o que fortaleceu a concepção de ser a extensão apenas instrumento disseminador de conhecimento para a comunidade e forma de popularização das ciências, das artes e das letras, realizada por meio de cursos, palestras, radiodifusão e de filmes científicos dirigidos aos diversos segmentos da sociedade (FOREXT, 2013).

Por ocasião da tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a luz de pensadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, ao final dos anos 50 e início dos anos 60, foram retomadas as discussões sobre o entendimento de extensão universitária, que passou a ser vista como missão social da universidade (SERRANO et al., 2019). Nesse período, as instituições de ensino superior (IES) iniciaram as experiências de educação de base junto aos movimentos populares onde o envolvimento e o compromisso de segmentos das Igrejas com a população excluída caracterizaram as ações de extensão e constituíram referência para as universidades (FOREXT, 2013).

Nessa lógica, com o desafio de experienciar um modelo acadêmico de acordo com a realidade e necessidade brasileira, foi concebida a Universidade de Brasília, o que posteriormente foi “abortado” pelo governo militar, que adotou o

sistema americano de ensino superior para as universidades (SERRANO et al., 2019).

Todavia, foi no período compreendido entre as décadas de 40 e 60, trazendo consigo o compromisso social como marca identitária, traduzido, principalmente, pelas atividades extensionistas, que surgiram, em sua maioria, as universidades e as instituições comunitárias de educação superior (FOREXT, 2013).

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁵ a extensão universitária retomou as práticas centradas em cursos e conferências. A Lei, sem apresentar avanços ou inovações em termos de concepção ou objetivos, em seu artigo 69, alínea “c”, concebe a extensão como cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão ou quaisquer outros, a juízo da respectiva instituição, ratificando seu caráter utilitário e difusor de conhecimento. A nova Lei, “que acenava com uma expectativa de renovação, fez pouco (...). Tanto a demora de sua promulgação como a nebulosidade de suas posições frente a um projeto de educação nacional revelavam o quanto o campo estava minado de interesses contraditórios” (CUNHA, 2012, p. 24).

Entretanto, com a visibilidade que a extensão havia alcançado, suscitaram polêmicas e debates entre os intelectuais, dentre eles Paulo Freire (2013), que ao contrapor o conceito vigente de extensão⁶ ao conceito de comunicação, fez com que as universidades repensassem os métodos, práticas e o conceito de que adotavam. Assim, novos sentidos foram conferidos não só a extensão, mas também às práticas de ensino e pesquisa, que passaram a ser compreendidos como fruto do diálogo entre os diversos saberes, oriundos tanto da sociedade como da universidade e não somente como transmissão de conhecimento (FOREXT, 2013).

Buscando ampliar, por intermédio de práticas extensionistas, o processo de interação da universidade com a sociedade, em Congresso Nacional do Movimento Estudantil Universitário ocorrido em 1961, na Bahia, a vindoura Reforma Universitária foi discutida.

⁵ Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

⁶ Para Paulo Freire as universidades divulgavam que, via extensão universitária, levavam seu conhecimento à sociedade, mas, na verdade, desconheciam os saberes produzidos por esta.

Foi a partir das propostas apresentadas pelas lideranças estudantis na Declaração da Bahia, que permitiriam um avanço na forma que a universidade se relacionava com a sociedade. A extensão universitária assumiu uma perspectiva emancipatória desempenhando papel político de intervir na realidade via relação de respeito, de escuta e reconhecimento dos saberes advindos da existência concreta e problematizadora.

Assim, através da extensão universitária, foi iniciado um processo de superação da relação vertical, antidialógica e excludente predominante na relação universidade-sociedade até então, para implantação de uma relação horizontal de respeito, de escuta e reconhecimento dos saberes advindos da realidade concreta e problematizadora. Nessa perspectiva, assevera Paulo Freire:

Os homens em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um conhecimento de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a razão da realidade. Esta, por sua vez, e por isso mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade, de permanência e de transformação; de valor e de desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista (2013, p. 11).

Nessa época a compreensão e concepção de extensão universitária, além da pautada no movimento estudantil de Córdoba, passou a ter influência acadêmica de Paulo Freire. Contudo, com o início do Governo Militar o Movimento Estudantil e a prática de uma extensão universitária emancipadora passaram a ser entendidos como ação de risco no Brasil (SERRANO et al., 2019, p. 198).

Durante o período do Governo Militar a UNE perdeu seu reconhecimento legal e a extensão universitária passou a ser vista como ferramenta de “envolvimento político, social e cultural da Universidade com a sociedade” (SOUSA, 2010, p. 52). Assim, visando garantir que as universidades incorporassem em sua estrutura institucional os projetos do Estado, providências no âmbito das políticas educacionais, estabelecendo princípios e normas para as universidades e, conseqüentemente, para a extensão foram adotadas.

Segundo Rothen (2008, p. 458) o Poder Executivo desejando aumentar o controle sobre as universidades federais, e coerente com a opção de aumentar o

dirigismo, solicitou que o Conselho Federal de Educação (CFE) elaborasse anteprojeto de lei com vistas a reestruturação dessas instituições. O Parecer aprovado pelo CFE constituiu no Decreto-Lei⁷ nº 53 de 18 de novembro de 1966.

Em complementação ao DL 53/66 foi editado o Decreto-Lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967. Enquanto o parágrafo único, da referida normativa, faculta às universidades a criação da coordenação própria para as atividades de extensão o artigo 10 estabelece que “a Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes” (BRASIL, 1967), associando a extensão universitária ao serviço comunitário externo à universidade.

Assim os Decretos-Leis 53/66 e 252/67, que marcaram o início de uma vasta legislação para reestruturação das universidades brasileiras, foram precursores dos preceitos básicos da Reforma Universitária ocorrida em 1968.

A Lei Básica da Reforma Universitária⁸ atendeu a interesses do Estado, mas segundo Gurgel (1986) e Cunha (2007b), também respondeu a algumas pretensões de setores da sociedade incorporando propostas presentes nas reivindicações apresentadas pelas lideranças estudantis na Declaração da Bahia, ainda que tenham acrescentado a elas a ótica de preservação da ordem, conforme princípios da Doutrina de Segurança e Desenvolvimento Nacional.

Todavia, Cunha (2007b) destaca que a Lei 5.540/68 apresentava elementos dos modelos norte-americano e alemão de universidade chamando a atenção para:

[...] se a doutrina da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, o modelo organizacional proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano. Não se tratava de fazer tábula rasa do ensino superior existente no Brasil, mas de promover sua modernização na direção do modelo norte-americano, pelo menos na direção de certos

⁷ A estrutura do Decreto-Lei apenas estabeleceu a doutrina da organização das universidades federais mantendo assim coerência com a postura do CFE em não pretender normalizar em detalhes a organização das universidades, ou seja, o DL que fixava princípios e normas de organização para as IES federais, apenas sistematizava os debates que vinham ocorrendo no Conselho no período de 1962 a 1966. (ROTHEN, 2008).

⁸ Lei Federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei nº 9.192, de 1995.

aspectos desse modelo, devidamente selecionado pelos dirigentes do aparelho educacional (CUNHA, 2007b, p. 21).

A Reforma instituiu a extensão universitária obrigatória, porém de caráter nacionalista-assistencialista rompendo com o caráter dialógico, ainda embrionário, da extensão e da própria universidade, restringindo suas ações e impedindo-a do exercício da autonomia, o que acarretava perda progressiva de sua liberdade e capacidade crítica (FOREXT, 2013).

Nesse sentido, Freire (1979, p. 38) ensina que:

Um golpe de Estado modifica qualitativamente o processo de transição histórica de uma sociedade e assinala o começo de uma nova transição. No Brasil, a transição marcada pelo golpe de Estado representa um retorno a uma ideologia (...). Uma das exigências de base de uma tal ideologia é necessariamente reduzir ao silêncio os setores populares e, conseqüentemente, fazê-los sair da esfera de decisão.

O texto da Reforma ao estabelecer a indissociabilidade apenas entre ensino e pesquisa, referindo-se a extensão de maneira subentendida no artigo 20⁹, ratifica as disposições contidas no DL nº 252/67, evidenciando que a extensão universitária era compreendida como função secundária e não necessariamente vinculada ao ensino e à pesquisa. Portanto, a normativa sustentava em os seus matizes, tanto a perspectiva assistencialista quanto a ideia de prestação de serviços.

Apenas no artigo 40, alínea “a” do referido diploma legal, há menção explícita a extensão. O dispositivo consigna a participação estudante nos programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo de desenvolvimento, conferindo, assim, concepção de serviço comunitário a extensão.

Art. 40. As instituições de ensino superior: a) por meio de suas *atividades de extensão*, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em *programas de melhoria das condições de vida da comunidade* e no processo geral do desenvolvimento (BRASIL, 1968) - *grifos da autora*.

Dessa forma, a universidade não poderia se voltar apenas ao ensino e à pesquisa, pois “em virtude da sua própria natureza, a universidade teria que ‘se

⁹ O Artigo 20 da Lei 5.540/68 estabelece que “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (BRASIL, 1968).

estender a', sair de si e prestar seus serviços à comunidade" (MEC/CNE/CES, 2018, p. 7).

Assim, mesmo respondendo a algumas pretensões de setores da sociedade, conforme evidenciado por Fernandes (1975), a Reforma de 68 converteu pretensões progressistas em pontos de interesse de conservadores, pois

O poder político conservador acabava tendo de avançar na direção da reforma universitária. Se não o fizesse, ficava sujeito ao descrédito e à desmoralização. Ao tomar uma bandeira que não era nem poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a à sua feição. (...) adulteravam os meios e os fins de todo o processo, reduzindo a reforma universitária a um jogo de regras fixas, em que estão empenhadas as aparências das coisas, não a sua realidade histórica. (1975, p. 167).

Durante todo o período de ditadura militar foram adotadas medidas que corroboravam com a institucionalização e a reorientação da extensão, dentre elas, Gurgel (1986) e Nogueira (1999) destacam a publicação, em 1975, da primeira Política de Extensão Universitária, o chamado PTEU - Plano de Trabalho de Extensão Universitária elaborado pelo Ministério da Educação.

Cabe ressaltar que, apesar do processo de elaboração do PTEU ter ocorrido no contexto de ditadura militar e no pós-Reforma Universitária, ele dispôs sobre a importância de valorizar a sabedoria popular e levá-la à universidade, transparecendo, assim, a forte influência das ideias de Paulo Freire na sua concepção (GURGEL, 1986; NOGUEIRA, 1999).

O Plano de Trabalho, em relação as demais legislações e documentos anteriores, avançou na concepção de extensão universitária. Ao conceituar extensão o PTEU fez menção a sua indissociabilidade com ensino e a pesquisa demonstrando, por meio da ideia de dialogicidade, um comprometimento mais acadêmico da extensão.

O Plano também apresentou formas pela das quais a extensão universitária deveria ser desenvolvida, o que ampliou as possibilidades do que poderia ser feito em seu nome. Projetos de ação comunitária, de difusão cultural, cursos, difusão de resultados de pesquisas, serviços, e qualquer outra forma de atuação exigida pela realidade da área onde a universidade estivesse inserida, ou exigências de ordem

estratégicas, podia ser considerado extensão (NOGUEIRA, 1999). O que, certamente, contribuiu para o entendimento historicamente heterogêneo do que venha a ser extensão e do que cabe ou não a ela como atividade.

Atendendo ao disposto na lei de 68, mas buscando superar o caráter assistencialista e utilitário dos primórdios, no decorrer da década de 70, as ICES estruturaram várias ações permanentes de extensão e ação comunitária dando feição às várias frentes de ação acadêmica com compromisso social. A ratificação desse processo gerou no organograma das universidades o surgimento das pró-reitorias e vice-reitorias de extensão e/ou de assuntos comunitários (FOREXT, 2013; FOREXT, 2001).

Durante todo o período militar a universidade, enquanto espaço de expressão de conflitos, absorveu e, simultaneamente, repeliu as políticas impostas pelo regime. Se, por um lado, executou políticas oficiais, por outro imprimiu a programas estatais de extensão, como o Projeto Rondon e o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), um caráter crítico e participativo, incorporando muito pouco do trabalho assistencial comunitário atribuído a eles na origem, resgatando, assim, direitos de cidadania que haviam sido suprimidos pelo governo militar.

No período da redemocratização, caracterizado pela revitalização da sociedade civil num amplo movimento de participação política marcado por conquistas e lutas por direitos sociais, as propostas educacionais eram referendadas por organismos internacionais e visavam, prioritariamente, a formação de capital humano no sentido de aquisição de novas competências e habilidades capazes de servir aos interesses do novo modelo econômico industrial vigente.

Tal política dificultava, mas não impedia o avanço nas discussões acadêmicas. Dentre outras conquistas, a legalidade da União Nacional de Estudantes foi reestabelecida e as discussões acadêmicas passaram a girar em torno de dois eixos centrais, a autonomia universitária e o compromisso da universidade para com a sociedade.

Contudo, conforme assegura Paula (2013), quer fosse por sua natureza interdisciplinar, ou pelo fato de se realizar, em grande medida, além das salas de

aula e dos laboratórios, ou pelo fato de estar voltada para o atendimento de demandas por conhecimento e informação de um público amplo, difuso e heterogêneo, a extensão universitária permanecia preterida por parte do meio acadêmico.

Esse contexto somado as discussões sobre conceitos, princípios e diretrizes da extensão que vinham ocorrendo em diversas regiões do país, suscitaram a criação, em 1987, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras¹⁰. O Fórum foi criado tendo como fundamento o “compromisso social da Universidade enquanto instituição pública, na busca de soluções para os problemas da maioria da população e a extensão como processo que articula o ensino e a pesquisa às demandas da população” (MEC/SESU, 1999).

Durante a primeira década de atuação do FORPROEX, coordenando a reflexão sobre a extensão nas universidades públicas brasileiras, as diretrizes conceituais e políticas de extensão foram estabelecidas (NOGUEIRA, 2005). Assim, segundo o Fórum extensão universitária é

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. 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”. (FORPROEX, 1987).

Esse conceito, além de fomentar novos debates sobre a concepção de extensão universitária, possibilitando várias interpretações, tornou-se uma

¹⁰ FORPROEX - Entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. São membros natos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, com direito a voz e voto, os Pró-Reitores de Extensão e titulares de órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras.

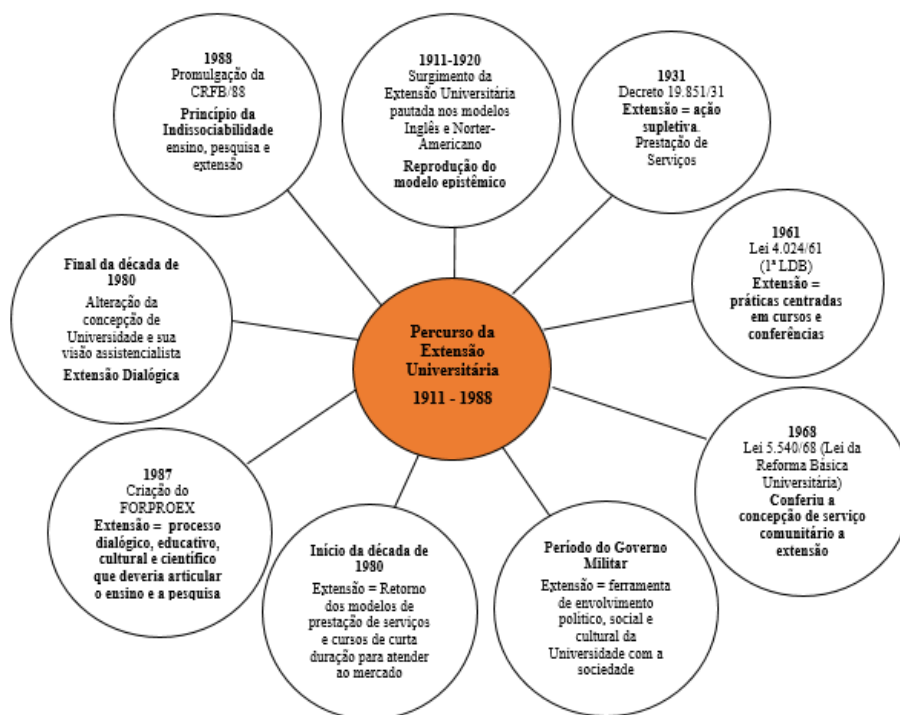
referência a partir da qual as universidades públicas, privadas e comunitárias, passaram a organizar suas políticas extensionistas (FOREXT, 2013) e a vislumbrar na sociedade a oportunidade da elaboração das práticas de um conhecimento acadêmico não eurocêntrico.

O FORPROEX concebe a extensão como trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social indispensável na estrutura universitária, tanto do ponto de vista administrativo quanto acadêmico, devendo ser compreendida como o instrumento básico da recuperação da função social da universidade. Para tanto, se faz mister que a política de extensão seja:

[...] definida em instâncias institucionais de deliberação superior das IPES (Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ou equivalentes) e normalizada em instrumentos legais (Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional, Resoluções, Portarias, Editais, entre outros) (FORPROEX, 2007, p. 19).

Num momento de reconfiguração do Estado brasileiro em que a Assembleia Nacional Constituinte de 1988 instituiu no Brasil o Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar direitos individuais e sociais, entre outros, as pressões sociais por uma extensão não mais nacionalista-assistencialista, mas pautada na concepção de ser sua prática um processo educativo, permanente e de compartilhamento do conhecimento, visando a transformação social e construção da cidadania, alcançou seu ápice com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Figura 1: Percurso da Extensão Universitária 1911-1988



Fonte: a autora, 2022.

1.2.2. Institucionalização da Extensão Universitária pós-Constituição Federal de 1988

Com o advento da Carta Magna todo um arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira, que vinha sendo delineado desde o início dos anos de 1980, principalmente na educação superior, emergiu. A Lei Maior, ao instituir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, permitiu uma ampliação entre os canais de interlocução da universidade com segmentos externos, cabendo a extensão universitária articular as demandas da sociedade com as demais dimensões acadêmicas

A Constituição Federal ao positivar o princípio da indissociabilidade equilibrou o ensino, a pesquisa e a extensão, reafirmando ser a extensão universitária processo acadêmico que em conjunto com as demais dimensões possam cumprir com os seus fins de formação e compromisso social em consonância com a sociedade. E, ao conceder-lhe, assim como a pesquisa, a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, procurou sanar qualquer possibilidade de dúvida de ser a prática extensionista, dentro dos muros universitários, de menor valor acadêmico.

Art. 207. 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) - *grifo da autora*.

Nessa perspectiva, ao afirmar que “[...] no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”, Santos (2011, p. 65) reforça o princípio constitucional da indissociabilidade. Liame no qual a relação professor-aluno é substituída pela relação aluno-professor-comunidade, ensejando múltiplas possibilidades de articulação com as instituições de ensino e a sociedade. (MEC/CNE/CES, 2018).

O reconhecimento constitucional da extensão representou um significativo avanço na sua institucionalização e na desconstrução da epistemologia dominante nas universidades brasileiras. Mas, mesmo após previsão constitucional, o Estado não assumiu sua função de definir políticas públicas para a extensão universitária brasileira. Coube ao o Fórum de Pró-Reitores de Extensão permanecer com esta função, espaço vazio no MEC, desde a extinção da CODAE¹¹ - Coordenação de Atividades de Extensão/MEC, ocorrida em 1979.

No pós-previsão constitucional, ainda buscando firmar sua identidade, a extensão foi fortemente impactada pela expansão do ensino superior privado no Brasil, ocorrida na década de 1990. As novas IES passaram a adotar a extensão como logomarca da cultura de marketing das sociedades de mercado (FOREXT, 2013). Prevalecia o entendimento de que as demandas advindas da sociedade eram, na verdade, bens e serviços demandados por ela às universidades.

Numa vertente mercadológica, caberia à extensão, por intermédio da prestação de serviços, apenas captar recursos junto aos diversos setores da sociedade, sem experienciar ações que incorporassem o ensino e a pesquisa em prol da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade. Concepção ideológica que somada a reforma do Estado brasileiro, fez com que a universidade, e em especial

¹¹ Constituído em 1974, no MEC, para atuar nacionalmente junto às atividades de extensão e ser responsável pela elaboração do Plano de Trabalho de Extensão Universitária, o chamado PTEU de 1975, conforme mencionado anteriormente.

as comunitárias, colocasse em pauta a natureza de suas atividades-fim repensando sua função social (FOREXT, 2013).

Nesse contexto e em atendimento a dispositivo constitucional, em dezembro de 1996, a partir de um projeto apresentado pelo então Senador Darcy Ribeiro, foi aprovada a Lei nº 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reafirma o direito à educação garantido pela Constituição Federal e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado. Assim, consoante ao princípio da indissociabilidade, bem como as colocações de Boaventura Santos (2011), em seu artigo 52, a LDB dispõe que

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

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional. [...] (BRASIL, 1996, p. 18-19).

A LDB também ratificou a previsão constitucional de possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsa de estudos e concebeu a extensão universitária como finalidade da educação superior. Ainda que de forma incipiente, ao assegurar às universidades estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão, possibilitou a ampliação para as ações universitárias, que mesmo após o PTEU, mantinha-se restrita à oferta de cursos, conferências e prestação de serviços.

Diante do momento político em que se definia um Plano Nacional de Extensão Universitária no país, e buscando reafirmar o compromisso das IES Comunitárias com o processo de construção da cidadania, de uma sociedade mais justa e mais humana, bem como o reconhecimento no texto constitucional de 1988 da condição comunitária de determinadas IES, em 1999, um grupo de reitores dessas universidades fundaram o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, o FOREXT¹².

¹² O ForExt foi instituído em outubro de 1999, mediante aprovação da Carta de Goiânia, durante o VI Encontro de Ação Comunitária e de Extensão promovido pela ABESC e pela ABRUC, em

O Plano Nacional de Extensão Universitária¹³ (PNEU), elaborado pelo FORPROEX e pela Secretaria de Educação Superior (SESU), do MEC foi lançado em 1999. O PNEU refletia o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia, ou seja, ressignificou a extensão universitária numa perspectiva cidadã.

Essa política, cujo objetivo era induzir a consolidação da extensão nas universidades em torno de uma política nacionalmente construída, recomendou que as ações de extensão fossem institucionalizadas nas IES e no MEC, sistematicamente avaliadas no âmbito da universidade com participação da comunidade externa envolvida no processo e, principalmente, que o seu financiamento fosse responsabilidade estatal (SESU/MEC, 1999).

Diante das novas demandas que o século vindouro impunha à educação num mundo globalizado e em consonância ao artigo 87, parágrafo 1º da LDB, que ao instituir a Década da Educação, dispôs que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para o decênio seguinte, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹⁴ (Conferência de Jomtien). Assim, em 09 de janeiro de 2001 foi sancionada a Lei nº 10.172, responsável pela aprovação do PNE 2001-2010.

Ressalta-se que, no artigo 214 da Carta Magna¹⁵ há previsão de um PNE com demarcação precisa de sua duração, sua abrangência e sua função na organização da educação brasileira.

Goiânia-GO. Sua criação trouxe às ICES a dimensão de sua atuação política no processo de discussão sobre a extensão universitária brasileira. A partir da V Assembleia Nacional ocorrida em Brasília-DF, em outubro de 2003, passou a ter o apoio da Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE).

¹³ A versão original do Plano Nacional de Extensão, elaborada pelos membros da Coordenação Nacional do Fórum, gestão 1998/1999, foi aprovado em 1998 e publicado pelo MEC em 1999.

¹⁴ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: A Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, objetivava, prioritariamente, a promoção da satisfação das necessidades básicas de aprendizagens. Ela evidenciou a ausência meninas nas escolas, a falta de acesso à cultura, bem como os altos índices de evasão, repetência e analfabetismo funcional ou não (UNESCO, 1990).

¹⁵ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade do ensino; IV- formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

O PNE 2001-2010 estabelece diretrizes, metas e estratégias que regem as iniciativas na área da educação e, no que se refere à educação superior, a extensão está presente em quatro dos seus vinte e três objetivos e metas. Todavia, sua inovação está em instituir que, no mínimo, de 10% da creditação curricular seja reservada à atuação dos discentes em práticas extensionistas. Ou seja, as Universidades devem incorporar atividades de extensão às matrizes curriculares dos cursos de graduação e integralizar os créditos logrados nestas ações.

Todavia, nas IES os créditos logrados nestas ações foram compreendidos e integralizados como “horas de atividade complementar”, não tendo sido a extensão recepcionada pela academia como uma metodologia de ensino.

Partindo do princípio que na graduação a aprendizagem requer formação vinculada à realidade, numa relação dialética entre teoria e prática, em 2004, a Política Nacional de Graduação apresentou referências, via projeto pedagógico, de como a indissociabilidade deveria ser adotada no desenvolvimento dos cursos de graduação e pós-graduação (FOREXT, 2013). Nesta acepção, a extensão universitária é práxis revolucionária e instrumento de transformação social.

Caminhando para o fortalecimento da institucionalização da extensão universitária, e em atendimento ao previsto na LDB, no tocante às responsabilidades da União e dos Estados sobre a avaliação das Políticas para ensino, pesquisa e extensão, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES é formado por três componentes principais, a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Pelo Sistema a tríade universitária, de forma equitativa, passou a ser avaliada visando-se a melhoria da qualidade do ensino superior, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior.

O SINAES parte do pressuposto de que as ações sociais oportunizadas pelas IES às comunidades são extremamente relevantes, não por cumprimento de dispositivo legal apenas, mas por suscitar o reforço do processo de sua RSU,

principalmente no que se refere a sua contribuição na formação para a cidadania. Nessa lógica, o Sistema “situa o nível de produção acadêmica, nas atividades de extensão, como indicador de qualidade institucional” (MEC/CNE/CES, 2018, p. 12).

Apresentado como conjunto de programas que visavam melhorar a educação brasileira e dar sequência às metas quantitativas estabelecidas pelo PNE 2001-2010, em abril de 2007, pautado nos princípios da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação¹⁶ da Unesco, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁷ que, até a sua descontinuidade antes do prazo de quinze anos para ser completado, foi o eixo norteador das políticas públicas de incentivo à educação superior no país.

Em 2010, em atendimento ao artigo 207 da Constituição Federal e a LDB, foi publicado o Decreto nº 7.233, que dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária. O principal objetivo do decreto foi institucionalizar a alocação de recursos de custeio e capital para as universidades federais que pudesse garantir mais precisão técnica, transparência e equidade na distribuição de recursos orçamentários.

Desta forma, no que se refere ao disposto na Lei Maior de 1988, à legislação federal e às regulamentações do FORPROEX, a extensão universitária adquiriu robusta normatização e significativa institucionalidade, pois se tornou uma forma de interação dialógica entre universidade e sociedade proporcionando múltiplas possibilidades de transformação da ordem social.

Contudo, em virtude das distintas concepções construídas histórica e socialmente desde os primórdios, as atividades de extensão permaneciam semeada de equívocos, pois:

¹⁶ Realizada em 1998, em Paris, na França, a Conferência Mundial Sobre Educação Superior, promovida pela Unesco, originou a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.

¹⁷ O Plano, lançado em 24 de abril de 2007, consistia num conjunto de programas que visavam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/07).

[...] o tripé ensino-pesquisa-extensão é desequilibrado em várias Universidades brasileiras, especialmente em relação ao eixo extensão, em decorrência de pelo menos dois aspectos: a) reduzido reconhecimento de mérito às atividades extensionistas, que, em geral, são vistas institucionalmente como atividades menores “nobres” da tríade; b) desconhecimento do que é Extensão Universitária pelos próprios extensionistas, já que muitos dos programas, projetos e ações são voltados prioritariamente para o público interno, quando o público externo à Universidade deveria, por definição, ser o foco. Outro aspecto decorrente desse desconhecimento é o fato de que muitas ações extensionistas sejam pautadas pela simples transmissão de conhecimento, quando a relação deveria ser dialógica com a comunidade (PAIVA, 2018, p. 23).

A ausência de regulamentação normativa que oferecesse explícito mecanismo regimental favoreceu não apenas a difusão de múltiplos conceitos e práticas extensionistas, se tornou também um sério problema para as universidades num momento em que,

[...] por um lado, os instrumentos nacionais de avaliação do ensino se viram na necessidade de dimensionar a extensão em indicadores de avaliação, e, por outro, quando houve a sobrevivência de políticas de fomento à extensão para o desenvolvimento dos programas e projetos extensionistas na educação superior. Essas medidas, portanto, foram colocadas em ação sem a previsão de um marco legal de validade nacional para o campo da extensão (MEC/CNE/CES, 2018, p. 12).

Essa situação fez com que em 2012 o FORPROEX publicasse nova Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), contendo o conceito e as diretrizes da extensão universitária. O hiato regulatório também levou o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Superiores Comunitárias Brasileiras publicar, os Referenciais para a Construção de uma Política Nacional de Extensão das Instituições Superiores Comunitárias Brasileiras (MEC/CNE/CES, 2018, p. 12).

A Política Nacional de Extensão Universitária de 2012 delimitou as diretrizes da extensão e incluiu em sua prática aspectos como interação dialógica e aplicação dos princípios da indissociabilidade e da interdisciplinaridade, apresentando no seu bojo, ainda que de forma tímida, conceitos fundantes da abordagem decolonial e a dimensão transformadora da extensão universitária.

A acepção dialógica da extensão, mencionada no PNEU 2012, não significa a ausência do rigor científico-acadêmico, tampouco de teoria. Pelo contrário, na contemporaneidade a extensão assumiu dimensão formativa imprescindível aos universitários, seja na atuação como cidadão, seja na futura atuação profissional. Assim, não é qualquer conhecimento que pode permear a extensão universitária, pois,

A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (FORPROEX, 2012, p. 16-17).

Nesse sentido, Paulo Freire (1979) ensina que o diálogo é a diretriz que orienta o desenvolvimento das relações entre uma universidade e sociedade, sendo ele o instrumento de mediação que possibilita um pensamento crítico advindo do conhecimento da realidade. Pensamento este “que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação” (FREIRE, 1979, p. 43).

A extensão, a partir da Política Nacional de Extensão Universitária de 2012, possibilitou que “no retorno à universidade, docentes e discentes levem um aprendizado, que submetido à reflexão teórica, é acrescido àquele conhecimento” (NOGUEIRA, 2005, p. 11). Por isso o conhecimento científico, por meio da extensão, no confronto com a realidade, é testado e reelaborado e retorna à academia legitimado pela prática.

Nessa perspectiva, objetivando transformações da sociedade, a extensão universitária

[...] envolve, qualquer que seja o setor em que se realiza, a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a outra parte do mundo, considerada inferior, para à sua maneira, normalizá-la. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu campo associativo, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega,

doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc (FREIRE, 2013, p. 20).

Após três anos do encerramento da vigência desta Política, marcado por longos debates nos Fóruns de Extensão¹⁸ e no Congresso Nacional, publicado sob a Lei decenal nº 13.005¹⁹, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE). O hiato de uma diretriz nacional que dispusesse de normas e estratégias à educação brasileira trouxe à tona a falta de interesse político em instituir regulamentação que oferecesse mecanismo regimental à matéria extensão universitária. Ou seja, faltava disposição política em instrumentalizar um Plano Nacional que viabilizasse a relação transformadora entre universidade e sociedade.

Todavia, quando aprovado o PNE 2014-2024 apresentou avanços à Política de Educação. Ratificando a importância da extensão como atividade formativa, trouxe em seu bojo a Meta 12, estratégia 12.7, assegurando que, no mínimo, 10% (dez por cento) da carga horária dos currículos dos cursos de graduação devem abranger práticas extensionistas que apresentem pertinência social. A normativa trouxe à academia a chamada “curricularização” das atividades acadêmicas de extensão nos cursos de graduação, considerando em seus aspectos as práticas extensionistas que se vinculam à formação dos estudantes.

Estratégia 12.7 - assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de Extensão Universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (PNE 2014-2024).

Para que diretrizes e normas nacionais para as atividades de extensão fossem estabelecidas, bem como o disposto na Meta 12.7 do PNE 2014-2024 fosse regimentado, a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) deliberou, pelo Parecer²⁰ CNE/CES nº 608/2018, sua homologação pela Portaria MEC nº 1.350, de 14 de dezembro de 2018.

¹⁸ FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras), FOREXT (Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Educação Superior), FOREXP (Fórum de Extensão das IES Particulares) e FORPROEXT (Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica).

¹⁹ Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal.

²⁰ Dentre as justificativas para o estabelecimento do marco regulatório para a extensão, o Parecer

O parecer homologado pela Portaria nº 1.350 reconhece a extensão como uma das funções basilares da universidade, “cercada por dicotomias, contradições e conflitos”, mas que tê-la “como um dos seus pilares tem sido alvo de posições críticas e proposições de toda ordem” (MEC/ CNE/CES, 2018, p. 4).

Nesse diapasão, muito influenciado pelos Fóruns de Extensão, em 18 de dezembro de 2018, buscando materializar os princípios e diretrizes que movem a extensão universitária pátria, foi homologada a Resolução²¹ MEC/CNE/CES nº 7, que estabelece as diretrizes para as políticas de extensão da educação superior brasileira e regimenta o disposto na estratégia 7, Meta 12 do PNE 2014-2024, com prazo inicial ²² de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação.

A Resolução ao instituir as diretrizes para a extensão universitária e definir os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino brasileiro, seja ele público, privado ou comunitário, definiu ser a extensão:

Atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, art. 3º, p. 1.)

destacou que “nas normas de avaliação para os programas de pós- graduação, estabelecidas pela CAPES, os requisitos de implantação e avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu incluem a inserção social como item obrigatório, compreendida como prescrição que, de modo bem específico, favorece a atividade institucional de extensão, que apresente, em algum aspecto, impacto social, tecnológico, econômico, educacional e cultural, quando conduzida de forma planejada e eficaz” (MEC/CNE/CES, 2018, p. 12).

²¹ A Resolução CNE/CES 7/2018, publicada 19/12/2018 no DOU, foi retificada no DOU de 18/2/2019, Seção 1, p. 28, para alterar a redação do caput do art. 6º: onde se lê: “Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior”, leia-se: “Art. 6º Estruturam a concepção e a prática dos Princípios da Extensão na Educação Superior”.

²² Pelo disposto no artigo 19 da Resolução, “As instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes”, o prazo encerraria em 19 de dezembro de 2021. Todavia, em virtude da vigência do Decreto Legislativo nº 6, de 20/03/2020, que reconhece a ocorrência da calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19, foi adicionado 1 (um) ano ao prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais. (Resolução CNE/CES nº 1 de 29/12/2020)

Nesse sentido, Carbonari e Pereira (2007, p. 27) defendem que as ações extensionistas mantêm uma “articulação entre os setores públicos, produtivo e o mercado de trabalho, contribuindo para que o discente, durante o processo de aprendizagem, desenvolva a criticidade própria concernente à formação cidadã”.

Conceitos como interação dialógica, formação cidadã pela vivência de seus conhecimentos, interculturalidade e interdisciplinaridade, não foram abordados de forma indireta, mas sim textual no artigo 5º da normativa, o que “torna simbólica a tamanha valorização destes conceitos dentro das diretrizes, que fazem com que a realidade a ser praticada na extensão exercida pela universidade seja cada vez mais baseada na realidade local” (FERREIRA & BLASZCZYK, 2019. p. 15).

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

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

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

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

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em ***processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico***. (Resolução MEC/CNE/CES nº7/2018) - ***grifos da autora***.

Assim, a normativa ao estruturar a concepção e a prática das diretrizes da extensão, ressaltam Ferreira e Blaszczyk (2019), adotou conceitos basilares da abordagem decolonial apontando, para que as práticas extensionistas contribuam efetivamente para desconstrução da epistemologia dominante.

Com as diretrizes e princípios presentes na Resolução as universidades deverão rever a forma como desenvolvem extensão universitária em seus planos de desenvolvimento institucionais (PDIs), e nos projetos políticos institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios e como os articula ao princípio da indissociabilidade e a necessidade da

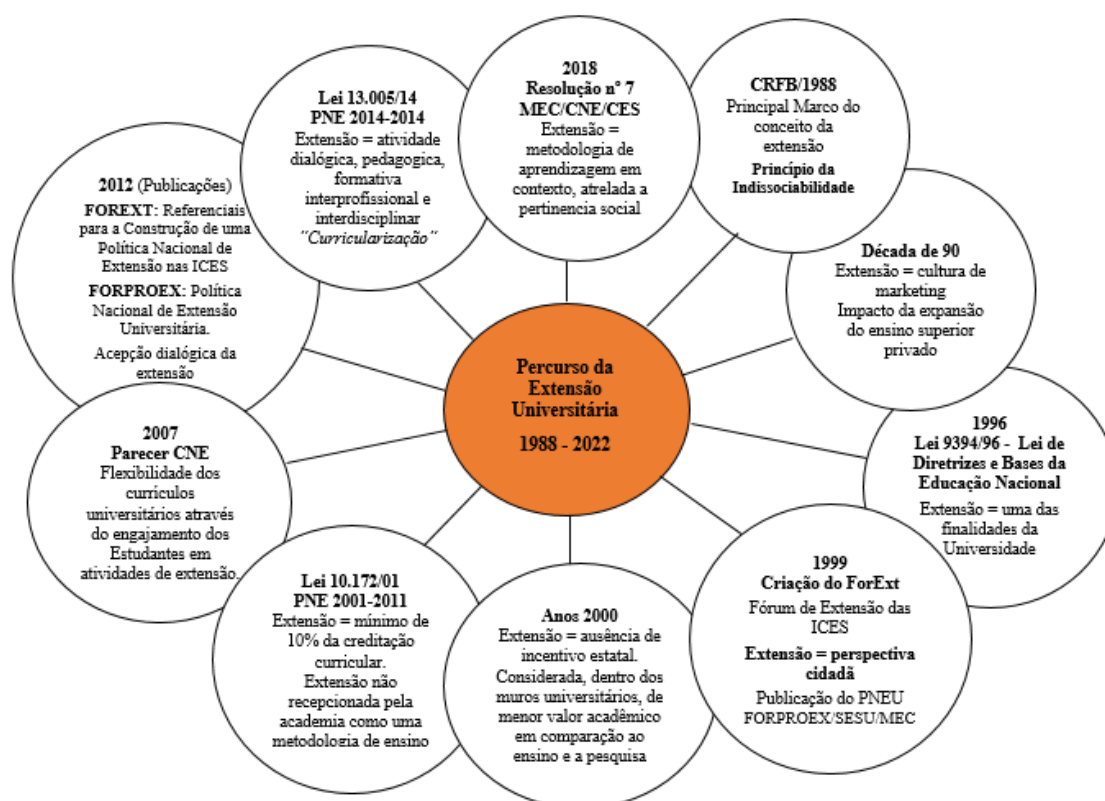
interdisciplinariedade e interprofissionalidade das práticas extensionistas. Nesse sentido, Paiva (2018, p. 15) assegura que as universidades precisarão “transpor os muros que ainda impedem uma dinâmica e necessária relação dialógica com a sociedade, fundamentalmente com aqueles que ao longo da história foram excluídos das benesses do desenvolvimento econômico”.

Pela Resolução as diretrizes para a extensão na educação superior também podem ser direcionadas aos cursos de pós-graduação, a depender do projeto político pedagógico (PPP) da instituição de educação superior. Dessa forma as universidades devem, obrigatoriamente, rever como articulam a extensão universitária ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a interdisciplinariedade e interprofissionalidade das práticas extensionistas.

A partir da sua implementação, a extensão universitária terá a oportunidade de contribuir para transformar a universidade no sentido de torná-la um efetivo instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia. Todavia, para isso a universidade precisará transpor “muros outros” que a impede de uma dinâmica e necessária relação dialógica com a sociedade, fundamentalmente com aqueles que ao longo da história foram subalternizados em decorrência da colonialidade do ser, do poder e do saber.

A normatização da extensão universitária na educação superior externa sua institucionalização formal e, pelo seu caráter vinculatório, representa a consolidação de uma etapa decisiva, mas não definitiva, na construção da política extensionista balizada na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a socialização do conhecimento, a aprendizagem baseada em competências, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade, a formação cidadã, a transformação da realidade social e o aprofundamento da democracia. Até o reconhecimento do verdadeiro valor social e acadêmico da extensão universitária ainda se faz necessário grande empenho dos atores envolvidos no que se refere a implantação e implementação dessa política.

Figura 2: Percurso da Extensão Universitária 1988 – 2022



Fonte: a autora, 2022.

2. Extensão Universitária e os Condicionantes do Compromisso Social das Instituições Comunitárias de Educação Superior

As universidades não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber. Elas não são, com efeito, apenas instituições de ensino e de pesquisas, mas sociedades devotadas ao livre, desinteressado e deliberado cultivo da inteligência e do espírito e fundadas na esperança do progresso humano pelo progresso da razão (TEIXEIRA, 2006, p. 181).

2.1. Instituição Comunitária de Educação Superior: sua história sob a ótica da extensão universitária.

Para melhor compreensão do conceito de Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES) se faz imprescindível compreender o conceito de comunidade, sua gênese. Historicamente, antes mesmo da existência do Estado e do mercado, demonstrando a importância da reciprocidade como fator de evolução, os aspectos fundamentais à vida em sociedade eram mantidos sob os cuidados de comunidades e organizações comunitárias (SCHMIDT, 2018). Assim, desde os primórdios, comunidade pressupõe compromisso moral, identidade, paridade e concordância.

Originária do latim “communis”, aquilo que é comum, comunidade nas palavras de Vannucchi (2004, p. 19), “denomina um grupo humano unido e identificado por determinadas obrigações e certos compromissos, em função de uma mesma realidade” caracterizado “por relações personalizadas, de coesão social, de compromisso moral e de continuidade no tempo” (SCHMIDT, 2018, p. 75).

Nessa lógica, o “communis” passou a identificar o que não é privado, mas sim público, coletivo, “o terreno do bem comum” (SCHMIDT, 2018, p. 75). Desse modo, o conceito de comunidade

[...] resulta da natureza essencialmente social e política do ser humano, sendo uma forma intencional de vida possuindo um espírito próprio que se manifesta em estruturas funcionais adequadas e consistentes onde todos são, ao mesmo tempo,

mestres e alunos, numa partilha continua de suas experiências de vida (VANNUCCHI, 2004, p. 19-20).

O filósofo grego Aristóteles ao definir o ser humano como animal social e político que só se realiza no convívio, atribuindo assim valor à amizade e à comunidade, contribuiu substancialmente para construção do pensamento comunitário. Todavia, no Ocidente a fonte clássica do pensamento comunitário foi a expansão do cristianismo, que a partir do pressuposto de que todos os seres humanos são filhos de Deus, devendo amar uns aos outros como irmãos, reforçou a tese social.

Na doutrina cristã há referência ao pensamento comunitário desde as primeiras comunidades cristãs narradas nas cartas do apóstolo Paulo. Vislumbrando, principalmente, o sustento das viúvas e dos órfãos, toda organização socioeconômica foi se estruturando em virtude do compromisso advindo da vivência do Evangelho. Passagens como “Instrui-vos mutuamente” (Cl, 3:16) e “Cooperai em favor uns com os outros” (1 Co, 12:25), constante da Bíblia, Livro Sagrado para os cristãos, expressam a comunhão cristã e a base do pensamento comunitário.

Nessa perspectiva, a comunidade é elemento central da doutrina cristã, seja católica, seja protestante, e embora nem todas as instituições confessionais cristãs utilizem explicitamente o comunitário como elemento central de sua identidade, grande parte delas reivindicam esse caráter (SCHMIDT & ARAÚJO, 2012).

Na educação brasileira o comunitário, ainda que de forma transversa, se fez presente desde a origem do sistema. Em 1546, na cidade de Salvador, foi criada a primeira instituição educativa brasileira, construída por padres jesuítas²³, que entendiam a sua missão evangelizadora numa dupla dimensão, a proselitista e a de atendimento a comunidade local.

Nesse cenário, a relação entre a Igreja e o Estado foi criando uma interdependência do poder religioso com o poder civil, configurada na questão do Padroado. Interdependência esta que se estendeu do período colonial ao republicano, pois os religiosos possuindo o domínio do sistema educacional

²³ Rede Jesuíta de Educação.

brasileiro, superavam rapidamente as pressões e interferências do Estado, e de outros seguimentos da sociedade, para assumi-lo.

Todavia, a partir da segunda metade do século XIX começou a surgir no Brasil os primeiros elementos de confessionalidade religiosa distinta da dominante, o protestantismo. Assim, em 1870, foi constituída a primeira instituição confessional protestante no país, a Escola Americana, fundada por missionários presbiterianos norte-americanos (MENDONÇA & VELASQUES FILHO, 1990), hoje Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Com a Proclamação da República e a laicização do Estado, a educação protestante expandiu-se no país e atualmente representa um segmento relevante da educação brasileira (SCHMIDT & ARAÚJO, 2012).

Ressalta-se, porém, que ainda que o ensino superior no Brasil, surgido com os jesuítas no período colonial, mais especificamente “iniciando-se em 1572, data de criação dos cursos de Artes e Teologia no colégio dos jesuítas da Bahia, provavelmente o primeiro curso superior no Brasil” (CUNHA, 2007a, p. 19), a instituição Universidade surge em países das Américas do Sul e Central no século XVI e somente no início do século XX é instituída no Brasil.

Na educação a experiência comunitária nasceu por obra do espírito associativo de algumas comunidades, que se envolveram num processo de construção dos espaços da esfera do público não estatal, com a finalidade de suprir a necessidade de educação em nível médio (FRANTZ & SILVA, 2002). Ou seja, as instituições comunitárias, na sua maioria, mantidas por associações beneficentes ou religiosas com a finalidade de preparar os indivíduos para as transformações sociais, surgiram para suprir a ausência do Estado na educação nacional, sobretudo, nas regiões interioranas (VANNUCCHI, 2013).

Dessa forma, as comunidades interioranas do sul do país, iniciaram sua caminhada em busca do almejado ensino superior, pois a

[...] complexidade crescente da vida social e econômica dessas zonas de colonização e produção agrícola e industrial, na metade do século XX, exigia, paralelamente, além do desenvolvimento administrativo, comercial e bancário, o crescimento do setor educacional (VANNUCCHI, 2013, p. 14).

Na primeira metade do século XX, por decisão governamental, concebida e implantada para atender aos grandes centros urbanos do país, foram criadas as primeiras instituições universitárias. O ensino ficava restrito apenas às camadas mais abastecidas economicamente produzindo enorme desigualdade ao desenvolvimento social e equilibrado da sociedade brasileira.

Diante desta realidade, a Igreja católica com capacidade de instalação nas capitais e larga experiência e tradição nos seguimentos fundamental e médio de educação, foi impulsionada a ingressar no seguimento superior de ensino preenchendo, parcialmente, a lacuna deixada pelo poder público.

Foi nesse contexto que se concretizou a meta estabelecida pelos Bispos do Brasil e as Faculdades Católicas do Rio de Janeiro receberam autorização e constituíram-se em Universidade pelo Decreto 8.681 de 15 de janeiro de 1946, ano em que foram aprovados os Estatutos da Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio.

Figura 3: PUC-Rio – 1941 e PUC-Rio - 2021



Fonte: Acervo Núcleo de Memória da PUC-Rio, 2022.

Nesse sentido, segundo Frantz e Silva (2002, p. 82):

[...] a ausência de uma ação mais efetiva do Estado, junto às populações de determinados espaços geográficos, distantes dos grandes centros urbanos, e em consequência, com menos poder de pressão ou reivindicação, porém, conscientes da importância, da necessidade e carentes de ensino superior, fez surgir organizações alternativas, a partir de lideranças e grupos sociais articulados entre si, com a finalidade de promover as atividades de formação de recursos humanos, de produção intelectual e de atividades de qualificação científica, necessárias ao desenvolvimento das regiões.

Não obstante, Schmidt (2010) e Vannucchi (2004) destacam que, as universidades comunitárias tiveram suas raízes nas escolas comunitárias implantadas no Brasil pelos imigrantes europeus que iniciaram um processo popular de gestão de um “modelo de universidade que vinha sendo gestado por comunidades rurais”. Assim, enquanto a “universidade estatal estava ausente ou inacessível e a universidade confessional não possuía ainda condições para se instalar fora das capitais, a sociedade civil iniciou um movimento de criação de um novo modelo de universidade” (VANNUCCHI, 2004, p. 9-10).

Desse movimento social nasceu a universidade da comunidade para a própria comunidade que, em muitos casos era mantida pela Municipalidade, sendo, de fato, sustentada pelas mensalidades pagas pelos alunos e, como destaca Vannucchi (2004) entendida por seus fundadores enquanto um serviço público e não como negócio particular, pois

[...] decididas a suprir a carência de educação de nível superior em face da incapacidade do Estado em prover tal serviço. [...] iniciativa pública não-estatal, fundada na ausência do Estado, como uma iniciativa que não nasce no núcleo do poder público-estatal, mas na sua periferia, como expressão de vozes e vontades que querem se fazer ouvir e participar da construção de um espaço de educação, socialmente mais amplo e democrático (FRANTZ & SILVA, 2002, p. 28 e 34).

Essa lógica, em 1931 passou a funcionar a Faculdade de Ciências Políticas e Sociais em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, tornando o Estado pioneiro nessa iniciativa. Todavia, a sociedade civil cansada do não atendimento do poder público, a partir de 1950, no interior do Estado, “se mobilizou na instalação de escolas superiores, por meio de associações, fundações e consórcios” (VANNUCCHI, 2013, p. 14-15).

Segundo Schmidt (2010), a herança europeia e a necessidade de encontrar meios de suprir a demanda por educação, saúde, transportes e cultura, foram fatores que desencadearam o surgimento do fenômeno comunitário e, a maior incidência de imigrantes europeus, provavelmente, implicou uma maior concentração de IES comunitárias na região Sul do Brasil.

Portanto, depreende-se da análise do significado de comunitário, que as instituições comunitárias de educação superior não são intimamente ligadas a

interesses particulares, tampouco foram criadas pelo poder público. Na verdade, são pessoas com compromisso social com relação ao grupo em que se está inserido (VANNUCCHI, 2013).

Até a metade da década de 1960, a educação superior brasileira foi, basicamente, formada por instituições públicas e instituições confessionais, esta última, recebendo verbas governamentais para o desenvolvimento de suas atividades até o final da década de 1970.

No início da década de 1980, as instituições comunitárias, por terem ideologias diferentes das demais IES privadas, iniciaram um movimento de aproximação em prol de objetivos e princípios comuns. Na ocasião Associação Nacional das Universidades Particulares - ANUP, congregava todas as instituições particulares. Entretanto, representantes do segmento comunitário, que em termos de concepção, não se sentiam representado pela ANUP, começaram a divulgar o seguimento universidade comunitária. Nesse diapasão, a criação de uma nova entidade que legitimamente representasse os interesses educacionais dessas instituições, era o caminho a ser trilhado.

Alguns segmentos da sociedade civil iniciaram um movimento de apoio às instituições comunitárias, entre eles a Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas-ABESC que, em 1985, numa plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB²⁴, em Goiânia, “aprovou moção em favor das universidades comunitárias para que recebessem recursos governamentais de forma regular” (VANNUCCHI, 2004 p. 11), para desenvolvimento de suas atividades educacionais. A Associação estendeu o convite a Universidade Metodista de Piracicaba, a Universidade de Caxias do Sul e a Universidade de Passo Fundo, todas não-confessionais, originárias de iniciativas de imigrantes, que não eram suas associadas, a integrarem o movimento.

Em março de 1988, momento em que vários segmentos da sociedade participavam da elaboração da nova Constituição da República, reitores de vinte universidades brasileiras reuniram-se na PUC do Rio Grande do Sul, com o objetivo

²⁴ O CRUB, criado em abril de 1966, congrega e representa todos os reitores e reitoras do Brasil. Foi concebido para promover o intercâmbio e a cooperação entre as universidades brasileiras que surgiram na década de 1930.

de definir estratégias de ação que sensibilizassem deputados constituintes, integrantes da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, bem como refletir sobre sua identidade institucional e seu processo organizativo.

Assim, em muito, contribuíram para o debate de elaboração da nova Constituição quanto a destinação de verbas públicas federais para universidades particulares de caráter não-empresarial o que culminou no reconhecimento expresso do modelo comunitário (VANNUCCHI, 2004) que são instituições de natureza jurídica privada, mas que apresentam forte apelo social no ensino, na pesquisa e na Extensão, voltado para a comunidade.

A ação coordenada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB que, de maneira geral, não era conveniente a associação da imagem de suas instituições educacionais com as demais instituições privadas, porém de caráter comercial, muito contribuiu para a inclusão da marca comunitário no texto constitucional, especificamente no artigo 213, I e II.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a *escolas comunitárias*, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades. (BRASIL, 1988) – *grifo da autora*.

Ressalta-se que, por ocasião da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior de 1985, o grupo que estudava a reformulação da educação superior no país, apontou, em seu Relatório Final²⁵, que o Estado deveria destinar verbas ao setor privado ou comunitário, desde que comprovada a relevância social e reconhecida a qualidade da universidade destinatária (BRASIL; MEC, 1985), assim como, frisou a importância de se garantir a liberdade de ensino e apoiar as iniciativas educacionais originadas nesses setores (VANNUCCHI, 2013, p. 16).

²⁵ A Comissão foi instituída em 29 de março de 1985 pelo então Presidente da República José Sarney. Seu Relatório Final, datado de novembro de 1985, foi intitulado Uma Nova Política para a Educação Superior. Para mais informações acessar: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf>.

Entretanto, a almejada liberdade de ensino somente se inseriu na universidade brasileira quando da previsão constitucional “as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (...)” (BRASIL, 1988, art. 207, caput). Nessa perspectiva, Schmidt e Araújo (2012, p. 336 apud CITTADINO) discorrem

[...] que a influência comunitária na Constituição manifesta-se no uso de uma “linguagem comunitária”, que atravessa todo o texto constitucional e na “incorporação de novas e variadas formas de garantia do ideal comunitário da participação ativa dos cidadãos nos assuntos públicos”. Três temas marcam essa influência: (i) a definição do fundamento ético da ordem jurídica, (ii) um largo sistema de direitos fundamentais, acompanhado de institutos processuais para assegurar sua efetividade e (iii) a concepção da mais elevada corte de justiça como órgão de caráter político.

A marca do comunitário presente na Carta Magna “rompe com o positivismo, o privatismo e o passado autoritário, afirma seu compromisso com uma sociedade mais justa e igualitária” (SCHMIDT & ARAÚJO, 2012, p, 337). Nesse sentido, ao recepcionar o pensamento comunitário a Lei Maior adotou como diretriz o princípio da cooperação na relação entre Estado e sociedade. Portanto, os serviços públicos, a partir da Constituição de 1988, não são mais exclusividade do Estado, podendo ser promovido pela sociedade.

O Estado brasileiro, em consonância com as normas constitucionais, oferta diretamente considerável parcela de serviços direcionados a garantia dos direitos sociais²⁶. Contudo, outra parcela é disponibilizada em cooperação com instituições e organizações da sociedade civil. No que se refere ao sistema educacional pátrio, o princípio constitucional da cooperação encontra amparo no artigo 205, o qual dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)” (BRASIL, 1988).

Em 1991, o seguimento comunitário estimulado pelo reconhecimento constitucional das ‘escolas comunitárias’, antes mesmo da criação de uma associação nacional que os representasse, promoveram o 1º Fórum de Reitores das Universidades Comunitárias do Brasil, cujo objetivo era criar espaço de reflexão,

²⁶ O artigo 6º da CRFB/88 dispõe que são direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

bem como acompanhar a legislação complementar que viria regulamentar a previsão constitucional.

Somente em julho de 1995 foi fundada a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC, associação civil, sem fins lucrativos, com o objetivo de promover, consolidar e defender o conceito de Instituição Comunitária de Educação Superior, ou seja, conceitos de faculdade, centro universitário e universidade comunitária.

Ainda em 1995, com o intuito de consolidar o conceito e a utilização do termo comunitário entre as instituições de educação superior, a ABRUC viabilizou o 1º Seminário Nacional das Universidades Comunitárias, dando continuidade ao debate sobre o tema nos demais seminários por ela promovidos.

Buscando reafirmar o compromisso das comunitárias com o processo de construção da cidadania, de uma sociedade mais justa e humana, bem como o reconhecimento constitucional da condição de IES comunitária de caráter público não estatal, em 1999, com o apoio da ABRUC e da ABESC, reitores dessas instituições fundaram o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, o ForExt (FOREXT, 2013).

Todavia, ao categorizar as IES privadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ratificou dispositivo constitucional dispondo que “as instituições privadas de ensino se enquadrarão nas categorias: (...) comunitárias, (...) que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 20, II), mas também criou grande reverses as instituições comunitárias. Ou seja, deixou claro a necessidade de participação da sociedade no processo e na tomada de decisões reforçando a importância etimológica do termo comunitário ao mesmo tempo que, mantendo o comunitário no segmento das instituições privadas, vinculou-se “à ultrapassada lógica dicotômica do público versus privado” (SCHMIDT & ARAÚJO, 2012, p. 341).

Por anos a categorização de instituição privada atribuída pela LDB as comunitárias se constituíram em grande objeção para o reconhecimento da função pública não estatal dessas instituições. As instituições comunitárias, diferentemente

das instituições pública de ensino, que contemplam o conceito de público na sua dimensão ‘estrita’, meramente estatal, contemplam o público em seu sentido ‘lato’, de sua constituição e de sua atuação junto à sociedade brasileira.

Nesse sentido, a doutrina que se dedica ao estudo das comunitárias discorre que:

Por força da tradicional dicotomia público-privado, a opinião pública até agora não conseguiu assimilar, de todo, a presença e a realidade do terceiro setor na sociedade brasileira. A visão dual simplifica toda a realidade num binômio falso e fechado, que tudo submete a essa inexorável visão fechada das instituições, classificando-as, sem mais, em públicas ou privadas. E nesse esquema é que se costuma enquadrar também as universidades. [...] A saída tem sido explicar que, dentro do sistema de ensino superior do país, a universidade comunitária representa um modelo alternativo, ou seja, ela não pública, no sentido de estatal, nem privada, no sentido estrito, empresarial. É pública não estatal (VANNUCCHI, 2011, p. 30).

No caso das universidades, asseguram Ribeiro e Magalhães (2014), numa perspectiva de gestão socialmente responsável essas instituições, por meio de suas ações de ensino, pesquisa e Extensão, geram capital social e cultural, o que, independentemente de ser a instituição pública ou privada, torna imprescindível reconhecer a importância da educação como um bem público.

A lógica dicotômica instaurada pela LDB perdurou até 12 de novembro de 2013, quando foi editada a Lei Federal nº 12.881, a chamada ‘Lei das Comunitárias’. A normativa instituiu nova forma de qualificação para entidades de ensino superior transformando as interessadas em obterem a certificação, mediante cumprimento dos requisitos previstos na lei, em Instituições Comunitárias de Educação Superior²⁷ – ICES e possibilita o estabelecimento de Termos de Parceria com o poder público, destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público previstas na Lei.

²⁷ As ICES são organizações da sociedade civil brasileira e somente associações ou fundações podem pleitear a certificação como instituição comunitária não havendo restrições para múltiplas titulações e certificações, ou seja, uma instituição pode, concomitantemente, ser qualificada como de utilidade pública, beneficente de assistência social e comunitária de educação superior.

A Lei das Comunitárias resultou de um efetivo processo de mobilização de instituições que buscavam sua exclusão do espaço genérico de IES privadas. A norma jurídica inaugurou, no campo da educação superior, a estrutura tripartite passando as IES configura-se em públicas, comunitárias e privadas ou particulares, sanando os calorosos debates suscitados pelo tema.

Para Schmidt (2018) a riqueza da norma está na sinalização em favor de extensas mudanças na esfera pública, ou seja, a substituição do paradigma binário e competitivo do público *versus* privado pelo paradigma da cooperação pública.

Na esfera política, sob a alegação de que as instituições comunitárias são classificadas pela norma civil como pertencentes ao rol do direito privado e, como tal, atendem a lógica do mercado, contribuem para a privatização da educação superior, o debate persiste. Com posicionamento contrário a este discurso, Frantz e Silva (2002, p. 17) assevera que “a organização de espaços comunitários, na área da educação, não deve ser entendida como uma iniciativa de privatização do espaço da educação, mas de um esforço pela construção de novos e ampliados espaços públicos de educação”.

Independente dos debates suscitados, a Lei das Comunitárias constituiu novo marco regulatório às ICES ao qualificá-las como organizações da sociedade civil brasileira, sendo-lhes permitido atuar na perspectiva do público comunitário, representando um modelo alternativo. Ou seja, ela não é nem pública, no sentido de estatal, nem privada, no sentido estrito, empresarial geradora de lucro, mas pública não estatal.

A organização da ICES deve ser constituída em forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, mas sem fins lucrativos. Entretanto, por serem majoritariamente filantrópicas, esta exigência legal leva as instituições a uma interface com a Política Nacional de Assistência Social, o que contribui para uma identidade complexa na medida em que converge para além dos elementos que a compõem enquanto instituição social e as particularidades que constituem uma universidade no Brasil.

O patrimônio de uma universidade comunitária deve pertencer às entidades da sociedade civil e/ou ao Poder Público, descartando-se qualquer possibilidade jurídica de apropriação privada.

Nesse ponto de vista, a norma aprovada

É uma lei elaborada pela sociedade civil e avalizada pelo Estado brasileiro. Uma lei que inaugura uma nova era para as universidades comunitárias, que abre as portas para um processo amplo de cooperação entre o poder público e as organizações criadas pelas comunidades com o fito de proporcionar educação superior de qualidade a todos. A leitura da Justificação do Projeto de Lei, construída no âmbito dos debates das entidades representativas das universidades comunitárias, evidencia que a Lei foi aprovada com clara noção de que o que estava em jogo era o reconhecimento legal das especificidades que tornam as instituições comunitárias um modelo específico (SCHMIDT, 2018, p. 57).

As ICES trazem nas suas características constitutivas os princípios públicos de gestão, a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, definidos pela Constituição Federal, porém são geridas por pessoas da comunidade o que a torna distinta das IES públicas estatais, privadas ou particulares. Elas possuem as características do público enquanto espaço social e coletivo, porém construído por outra esfera pública, a comunitária.

Nesse diapasão, Frantz e Silva (2002), citando o documento Universidades Públicas Não-Estatais, Comunitárias-Fundacionais, publicado em 1998 pelo Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG²⁸, em defesa da natureza pública das ICES, ressalta, dentre outras características, que estas instituições:

[...] são instituições públicas não-estatais, surgidas de iniciativas essencialmente comunitárias, e definidas como não confessionais, não-empresariais, e sem alinhamento político-partidário ou ideológico de qualquer natureza. Desenvolvem um serviço educativo e científico sem fins lucrativos sendo todos os seus excedentes financeiros reaplicados em educação, só em território nacional. [...] As atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas por essas instituições, têm uma vinculação privilegiada com a comunidade regional, destacando-se projetos ligados à promoção humana e social de segmentos

²⁸ O COMUNG, constituído oficialmente em abril de 1996, é o maior sistema de Educação Superior em atuação no Rio Grande do Sul e abrange todas as regiões do estado.

excluídos ou de camadas da população de menor poder aquisitivo: menores, idosos, deficientes, analfabetos, moradores da periferia, pequenos agricultores, indígenas, doentes, presidiários etc. Sua localização geográfica e vinculação social permitem o acesso ao ensino superior dos alunos que, a princípio, tem dificuldade de ingressar nas universidades público-estatais. [...]. Estas instituições, valendo-se dos incentivos fiscais derivados da filantropia, implantaram, de forma criativa, mecanismos para a manutenção de alunos oriundos de classes menos privilegiadas, instalando programas de bolsas, fundos de apoio e, especialmente, políticas de mensalidade acessíveis às possibilidades econômicas das famílias da região (FRANTZ & SILVA, 2002, p. 92).

Schmidt (2014) destaca que, por se tratar de uma temática excessivamente complexa, a Lei não criou a figura jurídica do público não estatal na educação superior, evitando, dessa forma, incluí-lo expressamente no texto, pois

Na ordem legal brasileira, o conceito de público e os princípios da administração pública são compatíveis com o *modus operandi* da burocracia estatal, mas inadequados ao terceiro setor. Se se pretende tratar o terceiro setor como público não estatal, não convém carregá-lo com uma série de óbices burocráticos a que respondem os órgãos da administração pública. Um dos maiores benefícios de um setor público não estatal está exatamente em responder às necessidades da sociedade num outro ritmo (mais ágil) e de outro modo do que aquele dos órgãos estatais (SCHMIDT, 2018, p. 57).

No entanto, o comunitário é adotado em diversos dispositivos da normativa como modalidade do público, e não do privado. Ou seja, artigos da legislação, mesmo que implicitamente, demonstram o caráter de público não estatal das Instituições Comunitárias de Educação Superior, como no caso em que

Art. 2º - As Instituições Comunitárias de Educação Superior contam com as seguintes prerrogativas:

- I - ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas;
- II - receber recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades de interesse público (BRASIL, 2013).

A Lei, ao reconhecer que as ICES possuem prerrogativas, antes exclusivas das IES públicas, às equipara confirmando o caráter público, no seu sentido lato, das comunitárias. Dessa forma, a norma desvincula o conceito de público do restrito conceito de público-estatal, possibilitando que as comunitárias sejam consideradas instituições públicas não mantidas pelo Estado.

Salienta-se que, com o advento da Lei das Comunitárias, as universidades comunitárias, ainda que exercendo papel fundamental diante do poder público, inclusive servindo de inspiração às políticas públicas de educação, não tiveram as especificidades de sua identidade devidamente reconhecida, inclusive por diversos órgãos do próprio Estado.

Nas palavras de Pedro Schmidt (2018, p. 201)

A Lei 12.881/2013 lhes dá amparo legal para cooperar com o Estado e receber recursos do orçamento público. A efetividade dessa norma depende do discernimento e da vontade política dos agentes públicos (que continuam oscilando entre o estatismo e o privatismo) e de uma imagem pública mais nítida das comunitárias. A imagem pública das universidades comunitárias ainda está opaca.

Com o objetivo de reconhecer a identidade específica das ICES, que lhes foi conferida pela Lei nº 12.881/2013, mas pouco conhecida e reconhecida por diferentes setores da sociedade, em 3 de setembro de 2019 foi sancionada a Lei Federal nº 13.868²⁹, que altera a LDB, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias, além das públicas e privadas, previstas na legislação.

Reconhecendo que as Instituições Comunitárias de Educação Superior possuem um conjunto institucional específico a nova Lei as tornou parte do sistema federal de ensino. Pela normativa as ICES passam a fazer indicações no processo de escolha dos membros da Câmara de Educação Superior (CES), que compõe o Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC), anteriormente restrito às entidades representantes das universidades públicas e particulares.

A inclusão das ICES no rol das instituições podem indicar membros para participar da Câmara de Educação possibilita, de forma democrática e assegura, a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

²⁹ A Lei nº 13.868/19 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) nos seus artigos 8º, § 3º; 16, II; 19, III, § 1º e § 2º.

De acordo com a norma, para a CES a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, e pelas ICES, que congreguem os reitores de universidades, os diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e os segmentos representativos da comunidade científica (BRASIL, 2019).

Ao estatuir sobre o sistema federal de ensino a normativa trouxe nova interpretação quanto ao pertencimento das ICES ao genérico espaço de IES privada, bem como reforçou seu caráter de público não estatal ao excluir a palavra ‘criadas’, porém conservar o termo ‘mantidas’, no corpo do artigo 16, II, da LDB ” (BRASIL, 1996).

Segundo o Relatório da Comissão de Educação, em Parecer ao PL nº 9308/2017, aprovado e sancionado na Lei 13.868/19, esta modificação tem por objetivo incluir, no sistema federal de ensino, o conjunto total das instituições comunitárias, passando a englobar aquelas que, tendo sido instituídas por iniciativa de poder público subnacional, são hoje mantidas por entidades privadas.

Tal alteração se articula com outras mudanças no texto da LDB, que incide sobre seus artigos 19 e 20. O artigo 19³⁰ da LDB, que dispõe sobre os diferentes níveis de instituições de ensino, incluiu, separadamente, a categoria ‘instituições comunitárias’, passando as IES configura-se em públicas, privadas e comunitárias. Inseriu também dois novos parágrafos, que dispõem que as instituições comunitárias e as instituições privadas podem se qualificar como confessionais, atendidas a orientação confessional e ideologias específicas e que essas duas modalidades de instituição podem ser certificadas como filantrópicas, na forma lei.

Tendo incluído essa matéria no artigo 19, o artigo 20 da LDB, que antes caracterizava as instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, foi revogado encerrando definitivamente qualquer debate sobre a impossibilidade da existência da estrutura tripartite na educação superior brasileira.

³⁰ Com a edição da Lei nº 13.868/19 o artigo 19 da LDB passa a vigor com a seguinte redação: “As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - **públicas**, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - **privadas**, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. III - **comunitárias**, na forma da lei. (BRASIL, 1996) – *grifos da autora*.

A Lei das Comunitárias ao instituir a figura das instituições comunitárias apresenta um avanço no reconhecimento da nova pessoa jurídica. E, ainda que os instrumentos jurídicos vigentes não atendam plenamente às características e necessidades das ICES, esta normativa positiva o modelo de educação superior comunitária, e, sobretudo, faz justiça à relevância das instituições comunitárias na história da educação superior brasileira.

Ademais, reconhecer que as ICES possuem relevância pública tanto nos serviços prestados quanto nos valores que difundem, fortalece, em especial no contexto da mercantilização da educação superior, o modelo comunitário como freio ao processo de transformação da educação em negócio (SCHMIDT, 2018, p. 57).

2.2. Responsabilidade Social Universitária: conceito e desafios

A educação superior brasileira, no que concerne ao seu conceito de bem público ou bem privado, há muito é tema de amplo debate na sociedade. Todavia, independentemente de ser uma IES pública ou privada há que se reconhecer a relevância da educação como um bem público, imprescindível, direito de todos e dever do Estado.

Podendo a educação brasileira ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, no que se refere a educação superior, não se pode negar que a universidade, numa gestão socialmente responsável, por meio do ensino, pesquisa e extensão, não só instrumentaliza o capital humano como gera capital cultural, social e econômico.

Nesse sentido, a universidade desenvolve indivíduos proativos, aptos ao pleno exercício da cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade economicamente sustentável e socialmente responsável. É por isso que se diz que uma universidade materializa, via processo de mutualidade entre o ensino, pesquisa e extensão, seu papel de produção geradora de conhecimento e instrumento de transferência através da responsabilidade social.

O compromisso da universidade para com a sociedade não é uma ação benemérita da instituição, mas é um processo de aprendizagem que alimenta a comunidade acadêmica, para que a mesma possa manifestar a sua missão, objetivando redimensionar a sua função social, e afirmando, dessa maneira, a sua própria identidade (SÍVERES, 2006, p. 139).

Destarte, a metamorfose social, econômica e política da sociedade global instaurada a partir da segunda metade do século XX fez o Estado atuar, dentre outras formas, na descentralização das políticas sociais e na transferência de responsabilidade para organizações da sociedade civil. Esta lógica, em prol de princípios neoliberais, fez com que o Estado, antes promotor exclusivo das políticas sociais, em função das demandas e pressões advindas das pessoas, de grupos organizados, de organizações transnacionais, e até mesmo de organismos governamentais, perdesse o seu protagonismo.

Deste modo, com a nova configuração social, econômica e política global, ao mesmo tempo que é pressionado por diversos setores e organismos a atender às novas demandas sociais, o Estado também precisa atender a internacionalização do capital. Não conseguindo atender o que lhe é demandado, em termos de políticas sociais, entra em crise.

Diante do cenário de crise, em especial no que se refere a serviços direcionados a garantia dos direitos sociais, o Estado passa a compartilhar responsabilidades e deveres e a legitimar práticas e legislações associadas aos demais setores que são chamados a atuar em cooperação com o poder público. Dessa forma, passam a atuar organizações, fundações ou associações da iniciativa privada, pelo Segundo Setor, e pelo Terceiro Setor, instituições sem fins lucrativos, setor no qual se localizam as universidades comunitárias.

Em vista disso, o Segundo Setor buscando adequar-se à nova realidade assume parte do atendimento das demandas sociais através da denominada Responsabilidade Social. Nesse seguimento, responsabilidade social é a

[...] responsabilidade da sociedade para consigo mesma, através das ações de todos os seus atores organizados, cada um cuidando dos impactos que causa no meio ambiente (gerenciamento de impactos negativos) e promovendo juntas as metas universalmente desejáveis, como são os Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável (gerenciamento de impactos positivos) (VALLAEYS, 2020, p. 20).

Num contexto no qual há uma crise mundial de confiança nas corporações, muitas empresas, inclusive as empresas educacionais³¹, percebendo a importância de se adotar práticas socialmente responsáveis, incorporaram em suas ações, o que denominaram de Responsabilidade Social Corporativa (RSC). Nessa lógica, muitas IES privadas

[...] passam de garantidores da conservação de formas de conhecimento culturalmente reverenciadas ou fonte de pessoal altamente qualificado e investigadores dedicados a satisfazer necessidades econômicas a agentes do desenvolvimento e da transformação social, que é como se percebe essas instituições nos últimos tempos (PINTO, 2012, p. 4).

Estas práticas foram adotadas como estratégia para obtenção ou manutenção de vantagem competitiva associada a construção de uma imagem politicamente correta junto à sociedade, dessa forma, uma relação de maior confiabilidade e credibilidade.

Nessa sequência, Martins (2008) destaca que além da globalização acelerada, o aumento da concorrência empresarial, o crescimento desenfreado da pobreza e da exclusão social com graves consequências para o mercado, bem como o crescimento da consciência ambiental e a exigência por comportamento ético, se tornaram elementos importantes para se explicar a origem e a evolução das ações de responsabilidade social corporativa.

Essa nova lógica transformacional impactou substancialmente as universidades, acarretando novo e complexo desafio a essas instituições. A universidade, que tem por função básica produção e socialização do conhecimento científico e, quando necessário, propor mudanças, visando a intervenção na realidade, em busca de acordos e ações coletivas entre a universidade e a população (BATOMÉ, 1996), teve que rever os principais aspectos de sua missão e visão para adaptar suas funções de gestão, ensino, pesquisa e extensão às demandas por uma sociedade mais sustentável, democrática e inclusiva (QUEZADA & RODRIGUES,

³¹ Empresas educacionais são IES particulares com fins lucrativos que oferecem produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado. Surgiram com a institucionalização do mercado de ensino superior. São caracterizadas pela acirrada concorrência para atrair clientes-consumidores.

2019), dada a contribuição da responsabilidade social para a formação de estudantes e comunidades socialmente responsáveis.

Assim, o conceito de responsabilidade social que inicialmente conquistou espaço na sociedade, num segundo momento, conquistou espaço na academia. Portanto, conforme assevera Ribeiro (2013), a responsabilidade social universitária (RSU), advém do conceito de RSC, percebido como o exercício da cidadania nos setores organizacionais, é um fenômeno que tem ganhado relevância nos debates nos diferentes âmbitos acadêmicos, pois diz respeito as dimensões de desenvolvimento social, cultural, ambiental e econômico que uma universidade pode promover. Todavia,

A responsabilidade social não é um fenômeno específico do campo da educação e, em especial da esfera universitária; é um conceito que tem vindo a ser desenvolvido nos campos das ciências políticas, da economia, da administração e da gestão, sobretudo no âmbito das reformas de Estado, dos sistemas econômicos e dos sistemas políticos (RIBEIRO & MAGALHÃES, 2014, p. 137).

No Brasil, quando se discute a função social ou o papel social da universidade brasileira, é comum se referir ao termo compromisso social, pois a responsabilidade social universitária não tem origens históricas no cenário universitário (CALDERÓN, PEDRO & VARGAS, 2011). Dessa maneira, a RSU comparece nos estatutos, princípios e objetivos norteadores das IES de forma explícita sob a expressão compromisso social (WANDERLEY, 2005).

A Constituição Federal notabiliza o conceito de responsabilidade social aplicado às IES ao estabelecer o princípio da autonomia universitária em seu artigo 207, que dispõe que as universidades “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Sendo assim, ao se discutir RSU pressupõe-se que as universidades brasileiras possuem autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial conquistada histórica e legalmente. Porém, de certa forma, face às regulamentações nem sempre adequadas a missão da universidade, essa autonomia torna-se parcial.

A responsabilidade social universitária é uma “corrente latino-americana que surgiu no início dos anos 2000 com a rede chilena de universidades ‘Universidad Construye País’, seguida pela Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social e Desenvolvimento do BID” (VALLAEYS, 2020, p. 9) que conseguiu

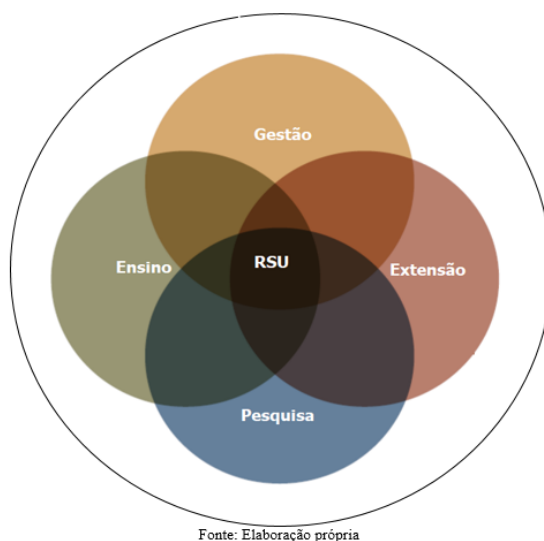
[...] formular uma nova filosofia do impacto social da universidade, com uma abordagem ética crítica das epistemologias e conhecimentos ensinados na universidade, cobrindo os quatro processos fundamentais de Gestão, Ensino, Pesquisa e Extensão, e com vontade de concretizar mudanças chaves no nível da gestão universitária, para não permanecer no discurso e em boas intenções declarativas. (VALLAEYS, 2020, p. 9-10).

A universidade, que constitui espaço de formação acadêmica, profissional e de produção do conhecimento, em regra, responde às demandas da comunidade em seu entorno, deve ter a responsabilidade social como essência, uma vez que, nas palavras de Leite (2006), esta se traduz na forma como uma instituição conduz suas atividades e como se torna corresponsável pelo desenvolvimento social. Ou seja, responsabilidade social universitária implica deveres e obrigações, ensino de qualidade, pesquisa científica ética, gestão responsável e extensão comprometida com a superação dos problemas sociais.

Calderón (2006), considera que embora a universidade seja uma única construção, ela possui uma base e três faces entrelaçadas na sua essência podendo ser considerada uma grande pirâmide de base triangular. Logo, as três faces visíveis dessa pirâmide representam a extensão, o ensino e a pesquisa que são erguidas sobre uma base que representa a gestão da IES. Esta base, segundo Calderón (2006), constitui um conjunto de princípios, valores e processos administrativos que levam as IES alcançarem sua missão institucional.

Sendo assim, para que as ações de RSU sejam eficazes é necessário a articulação e comprometimento das diferentes áreas da universidade com um projeto de desenvolvimento social ético, sustentável e equitativo, com vistas à produção e transmissão de saberes responsável e irradiação de valores de cidadania, pois, caso a universidade se distancie “do horizonte social, o seu conhecimento será estéril e a sua contribuição será irrelevante” (SÍVERES, 2007, p. 139).

Figura 4: Responsabilidade Social Universitária



Nas universidades brasileiras, em regra, a responsabilidade social está atrelada a extensão universitária dada a sua relação com a sociedade. Todavia, por ser o processo educacional ordenado e indissociável, a concepção de RSU não deve estar voltada somente às ações específicas de extensão. Portanto, como o que fortalece a responsabilidade social universitária numa IES é a gestão, o ensino, a pesquisa e a extensão, não é mais aceitável uma visão de ensino isolado em si mesmo, pois

A maior vantagem da RSU é ser um movimento que implica diretamente a gestão integral e transversal das IES, que lida com requisitos éticos expressos em indicadores de solução de barreiras institucionais que impedem que o conhecimento produzido hoje pelo ensino superior tenha uma real relevância social para a solução de nossos problemas de desenvolvimento. (VALLAEYS, 2020, p. 10).

Vallaeys (2006), defende que a organização de uma gestão universitária socialmente responsável, bem como as funções sociais do tripé acadêmico, deve ser delineada por alguns eixos, sem os quais a RSU dificilmente se cumprirá, quais sejam, a garantia da responsabilidade social da ciência, a promoção da formação da cidadania democrática e a contribuição para o desenvolvimento, por meio da formação do estudante, como agente de desenvolvimento. Defende, ainda, que é na universidade que se forma o mais alto nível de qualificação do indivíduo, do ponto de vista humano, técnico e científico. Ou seja, o acadêmico, o profissional e o cidadão, comprometidos com a mudança almejada pela sociedade.

Apesar do cenário de alienação e consumismo, que prega o ideário neoliberal com vistas a uma hegemonia social, para que não haja reflexão e participação crítica e ativa na sociedade e nas decisões públicas, com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nas universidades, os processos acadêmicos atuais, que vão além da apresentação didática de conteúdos curriculares em sala de aula, através da responsabilidade social, proporcionam aos envolvidos a oportunidade de colocar em prática as atitudes oriundas das mais importantes habilidades socioemocionais, pois:

[...] sem uma educação superior adequada e instituições públicas que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reduzir o hiato que os separa dos países desenvolvidos industrializados. (BERNHEIM E CHAUÍ, 2008, p. 16).

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de produção e reprodução, como para a mudança consciente dos próprios indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica diferente (MESZÁROS, 2008).

Tal como defende Calderón (2006), apesar da responsabilidade social universitária estar relacionada ao compromisso tácito entre a sociedade e a universidade com os deveres que possui para com esta sociedade que a financia, o fenômeno da RSU se destacou com a expansão do ensino superior privado no Brasil que, respondendo a interesses de um projeto de sociedade capitalista, caracterizado pela ampla competitividade, adotou estratégias de marketing a partir de uma lógica mercantilista, consequência da expansão da responsabilidade social empresarial e do Terceiro Setor.

Entretanto, a responsabilidade social universitária tornou-se de tal importância no cenário global que cada vez mais atores do ensino superior tem admitido “que a relevância social depende da transversalização e da integralidade da resposta da universidade aos desafios da justiça e da sustentabilidade” (VALLAEYS, 2020, p. 8). A incorporação do conceito de RSU na lei universitária

de um país latino-americano comprova que o “conceito ganhou notoriedade, legitimidade e precisão” (p. 8).

Artigo 124. Responsabilidade social universitária A responsabilidade social da universidade é a gestão ética e efetiva do impacto gerado pela universidade na sociedade devido ao exercício de suas funções: serviços acadêmicos, de pesquisa e extensão e participação no desenvolvimento nacional em seus diferentes níveis e dimensões; Inclui a gestão do impacto produzido pelas relações entre os membros da comunidade universitária, o meio ambiente e outras organizações públicas e privadas que se tornam partes interessadas. A responsabilidade social universitária é o fundamento da vida universitária, contribui para o desenvolvimento sustentável e o bem-estar da sociedade. “Compromete toda a comunidade universitária”. (Diario El Peruano, 2014) [Lei 30220, Peru, artigo 124] (VALLAEYS, 2020, p. 32).

No Brasil, a partir de 2004 quando passou a ser uma das dimensões de avaliação do SINAES³² que a RSU, em geral, revigorou o debate no campo da educação superior, visto que a dimensão avaliativa do sistema se fundamenta, entre outros aspectos, no “aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais” das IES e de seus cursos, “respeito a missão e a história das instituições”, incluindo entre os princípios fundamentais “a responsabilidade social com a qualidade da educação superior” (BRASIL, 2004, s/p). Ou seja, o Instrumento de pressupõe que as atividades sociais oportunizadas pelas IES à comunidade em seu entorno são relevantes, não apenas para cumprir dispositivo legal, mas por reforçar o processo de responsabilidade social.

A própria Lei das Comunitárias em seu artigo 4º, inciso IV, dispõe que cumprido os requisitos legais, a instituição interessada em obter a qualificação de ICES deve formular requerimento escrito ao Ministério da Educação, instruído com cópias autenticadas, dentre outros documentos, o relatório de responsabilidade social relativo ao exercício do ano anterior a solicitação.

Nesse diapasão, estabelecendo ligação entre a função da extensão universitária e a RSU, a Política Nacional de Extensão Universitária, ao dispor que a extensão deve ser um “instrumento de mudança social em direção à justiça, à

³² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

solidariedade e à democracia” (FORPROEX, 2012, p. 4), bem como ao afirmar que “a transformação da Extensão Universitária em um instrumento efetivo de mudança da Universidade e da sociedade, em direção à justiça social e ao aprofundamento da democracia” (p. 9), desde que para contribuir para a “transformação social em direção à justiça, solidariedade e democracia esses atores tenham clareza dos problemas sociais sobre os quais pretendem atuar” (p. 18) evidencia a importância de uma gestão socialmente responsável e crítica. Assim, a extensão universitária pode ser compreendida como

[...] o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção (...) do conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias (PAULA, 2013).

A PNEU, seguindo preceito constitucional que incorporou uma proposta educacional progressista, rompeu paradigmas, pois desde as primeiras experiências nas universidades brasileiras no início do século XX, que as práticas extensionistas restringiam-se a realização cursos, conferências e prestações de serviço e, ainda que o Decreto nº 19.851/1931 tenha estabelecido as bases do sistema universitário brasileiro, com a primeira previsão legal para a política pública de extensão universitária, ela possuía caráter utilitário ou educacional, ou seja, não objetivava contribuir com a transformação da realidade social.

Entretanto, nas palavras de Vallaes (2020, p. 10), “ainda é possível encontrar na academia quem separe o exercício da ciência e o exercício da solidariedade”. Em termos de práxis extensionista, ainda se pensa em “ajuda social” aos mais pobres esquecendo as questões epistemológicas essenciais aos impactos sociais almejados, ao invés de superar o enfoque filantrópico do investimento social, para entender o paradigma da RSU.

As IES, confundindo sua Responsabilidade Social com a Extensão Solidária, criam projetos extracurriculares de voluntariado estudantil para ajudar as populações desfavorecidas, sem olhar para os conteúdos dos programas curriculares dos respectivos cursos que eles ministram, nem para sua maneira de administrar a instituição e as linhas de pesquisa.

Essa também é uma estratégia de prevenção de suas responsabilidades sociais mediante a filantropia, e seria bom responder isso para as IES: “Universidade: não me diga o que você faz lá fora com os estudantes voluntários, me diga como você a forma por dentro, com que conhecimentos e como você se administra!” Portanto, a maioria dos estudantes universitários adota a crença de que se trata de realizar ações de solidariedade a partir de uma unidade dedicada especialmente a isso. As IES latino-americanas tradicionalmente a consideram a “terceira função substantiva”, aquela que cumpre com expandir o trabalho da universidade ao público externo, por meio de projetos solidários de voluntariado. Espontaneamente, se incorpora a noção de RSU à função da Extensão (VALLAEYS, 2010, p. 24).

A qualidade na universidade “passa, necessariamente, por sua capacidade de atender às demandas do entrono em que se insere, dimensionando seu compromisso com a sociedade” (FOREXT, 2009, p. 11). Nessa perspectiva, responsabilidade social universitária é resultante da compreensão da educação como bem público e exige atenção na relação com a sociedade, considerando como missão da IES “(...) preservar a memória e a cultura, construir conhecimentos, produzir serviços e promover formação humana demandados pela comunidade local” (CNE, 2009, s/p).

É primordial o papel das ICES na promoção de ações de responsabilidade social, pois, a depender de sua gestão, considerando a indissociabilidade do tripé acadêmico, a extensão universitária terá grande impacto e poder de mudança social. Todavia, para tanto, a visão clássica das universidades de que a extensão é a dimensão acadêmica encarregada da tarefa de apoio e participação social solidária, de contribuição social voluntária precisa ser modificada.

Nesse sentido,

Ao favorecer uma formação acadêmica que visa trabalhar com o conhecimento, atuar em pesquisas, propor novas formas de conduta pessoal e profissional, articular dados e informações de diferentes áreas, analisar e avaliar constantemente a sociedade fundamentada em debates, estudos, pesquisas, elaboração e implementação de planos e propostas de interesse público a extensão exerce um papel fundamental na promoção da integração da universidade com a sociedade (SOUZA, 2014).

A extensão universitária, através de sua práxis dialógica e interdisciplinar, ao entrelaçar saberes acadêmicos aos da comunidade possibilitando a construção e

reelaboração de novos conhecimentos se constitui em facilitadora na formação de multiplicadores, verdadeiros agentes sociais de mudança, para a construção de redes de cidadania (TELES, ALMEIDA & MORSELLI, 2014). No entanto, as universidades ao insistirem na manutenção de práticas tradicionais poderão, segundo Vallaey (2020) deflagrar dois problemas básicos para o impacto social da instituição

A separação entre a função de gestão administrativa e as funções de formação acadêmica de ensino, pesquisa e extensão e a marginalização da função extensão em comparação com as outras duas funções substantivas: o ensino e a pesquisa. (VALLAEYS, 2020, p. 30).

A separação das funções de gestão e formação em uma universidade faz com que a instituição atue em contradição, ou seja, não haverá coerência entre suas ações e seu discurso. Desse modo haverá perda de credibilidade, pois o discurso será ético, porém a prática não. Assim, “as boas iniciativas ambientais empreendidas desde a extensão para fora também não compensarão as más rotinas da administração central para dentro” (VALLAEYS, 2020, p. 30).

A manutenção da cultura de ser a prática extensionista, dentro dos muros universitários, de menor valor acadêmico em comparação ao ensino e a pesquisa reduz a extensão a projetos sociais extracurriculares, assistencialistas que não geram impacto positivo na sociedade, tampouco “constituem um retorno importante para a formação profissional e a publicação científica da IES. Seu caráter extracurricular o condena à fraqueza” (VALLAEYS, 2020, p. 30).

Nesse sentido, a universidade precisa

[...] superar o enfoque da “projeção social e extensão universitária” como “apêndices” bem-intencionados de sua função central de formação estudantil e produção de conhecimentos, a fim de poder atender ao que de fato está a exigir a Responsabilidade Social Universitária (VALLAEYS, 2006, p. 38).

As universidades também precisam aproximar-se da realidade na qual estão inseridas para tomada de consciência que, segundo Freire (1979), ainda não será a conscientização,

[...] porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. [...] implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 15).

Assim, por ter a extensão uma posição estratégica nas atividades de ensino, de pesquisa e de gestão universitária, o tratamento assistencialista dado a ela deve ser eliminado pelas IES e, tampouco a RSU confundida com a extensão universitária, pois, mesmo que não se eliminem mutuamente, sequer uma substitua a outra, uma vez que

[...] não pode ser concebida como um órgão ao lado dos outros, mas como uma exigência transversal a todos os órgãos (...), mas, sim, aumenta claramente a extensão ao articulá-la com as demais funções substantivas (VALLAEYS, 2020, p. 30).

Ainda que a Política de Educação brasileira, constituída na perspectiva do capital, atue como estratégia ideológica a atender as exigências do mercado, a extensão universitária como perspectiva a educação emancipadora, torna-se instrumento efetivo de mudança da universidade e da sociedade, em direção à justiça social e ao aprofundamento da democracia, sendo uma forma das universidades, sejam elas públicas, privadas ou comunitárias desempenharem seu papel de geradora de conhecimento e instrumento de transferência através da responsabilidade social.

2.3. Extensão Universitária: educação como prática da liberdade

“A Extensão Universitária, na teoria e na prática, é a escada, é o catalisador que, sempre que alcança o indivíduo, leva-o para um outro lugar. Um lugar diferente. A Extensão se renova sempre. (...) Não somente o aluno, então, modifica-se, mas todo um conjunto de pessoas, relações sociais e individuais que dialogam entre si com constância” (DEUS, 2020, p.40-41).

Como um processo acadêmico definido na Política Nacional de Educação (2012) a extensão universitária torna-se indispensável à formação cidadã dos discentes, à qualificação dos docentes e a promoção da interação e do diálogo entre universidade e sociedade. Todavia, formação para cidadania numa perspectiva dialógica com a sociedade antecede compreender como o conceito de cidadania vem se redefinindo ao longo da história e o que ela representa no mundo contemporâneo.

O termo cidadania nos remete “diretamente a ideia de cidade, de um núcleo urbano, de uma comunidade politicamente organizada” (GORCZEVSKI & MARTIN, 2018, p. 14). De fato, ao analisarmos a origem etimológica da palavra cidadania, temos que esta vem do latim ‘*civitas*’, que significa ‘cidade’ e estabelece um estatuto de pertencimento de um indivíduo a um país sob vigência de uma Constituição. Contudo, o termo também indica a noção do ser humano possuidor de liberdade em seu meio.

Originalmente utilizado na Roma Antiga, o termo ‘*civitas*’ designava a situação política de uma pessoa e os direitos que ela possuía ou podia exercer. Essa concepção, referente a indivíduos que possuem direitos e deveres frente ao Estado, consiste numa visão de natureza política, essencialmente exclusiva. Sob esse enfoque, a cidadania cívica e política, seria um mero instrumento de implantação da igualdade formal, encampada como parte do discurso liberal, para garantia da participação igualitária dos cidadãos na concretização da democracia representativa.

Entretanto, com o surgimento do Estado de Bem-Estar, este conceito foi reformulado dando origem a um conceito mais amplo, denominado ‘cidadania social’, consequência da conquista de expressivos direitos sociais, dentre eles, o direito a educação. Destarte, direito à cidadania implica, necessariamente, o efetivo exercício da liberdade de escolhas diante a condução do Estado. Ou seja, a percepção de liberdade na cidadania reforça a ideia de seres humanos livres como possibilidade concreta de participar na vida social, com poder de influência e decisão.

Nesse diapasão, a formação do homem livre implica coerência entre consciência e a razão humana, pela qual ele pode transformar-se e transformar o contexto social no qual está inserido. Ao submeter sua ação à reflexão e, conseqüentemente, adquirir consciência crítica, humanizando-se no exercício de suas responsabilidades frente as mudanças sociais, o homem é conduzido a verdadeira liberdade (FREIRE, 2007).

A Carta da República Federativa do Brasil de 1988 é considerada uma das mais avançadas e democráticas do mundo, sendo conhecida como ‘Constituição Cidadã’ pela retomada plena do processo democrático no país e pelos direitos que passou a garantir a todos os brasileiros, trazendo, expressamente, em seu artigo 1º, inciso II, a cidadania como um de seus fundamentos (BRASIL, 1988). Cidadania esta, que nas palavras de José Afonso da Silva (2007, p. 36), consiste

[...] na *consciência de pertinência à sociedade estatal como titular de direitos fundamentais*, da dignidade como pessoa humana, da integração participativa no processo do poder, com *a igual consciência de que essa situação subjetiva envolve também deveres de respeito à dignidade do outro*, de contribuir para o aperfeiçoamento de todos (SILVA, 2007. p. 36) - *grifos da autora*.

Com efeito, ao se examinar o conteúdo do artigo 205³³ da Carta Magna, constata-se que o legislador constituinte sintetizou o que a sociedade deve compreender como dimensão educacional da cidadania. Assim sendo, a educação passou a ser direito de todos, dever do Estado e da família, devendo ser fomentada pela sociedade. Todavia, quando o texto do Vernáculo dispõe que a educação deve preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, sem mencionar de que forma o dispositivo deve ser executado, cabendo à legislação específica esta missão, percebe-se que o legislador optou por adotar uma concepção liberal de cidadania.

Consoante ao preceito constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional adotou a cidadania como uma das finalidades expressas da educação. É o que confirma o seu artigo 22 ao dispor que a educação “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum

³³ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, s/p). Conquanto, o legislador infraconstitucional também adotou a concepção liberal na LDB quando, nos princípios e fins da educação nacional³⁴, ao vincular cidadania e educação, categoricamente, atrelou a preparação para o exercício da cidadania apenas a qualificação para o mercado de trabalho.

O modelo liberal influencia diretamente todo o sistema de educação nacional, interferindo, inclusive, no modo de organização das próprias instituições. Assim, na maioria das vezes, essas instituições acabam promovendo uma formação restrita voltada a qualificação que atenda ao mercado global, focado em estratégias para obtenção de lucro, renda e prestígio social. É nessa lógica mercantil que a educação, em detrimento da formação humanista, tem enfatizado cada vez mais a formação profissional tecnológica, desconsiderando o pensamento crítico, assim como a formação democrática dos educandos.

Nessa perspectiva, a educação não contribui para que os discentes tenham referenciais e experiências capazes de consubstanciar uma formação pautada na defesa do bem comum. Pois a concretização de uma formação para a cidadania só ocorre quando o estudante é capaz de compreender dialogicamente o mesmo problema através de diferentes perspectivas e tem consciência de suas responsabilidades enquanto parte integrante de um grande e complexo organismo, que é a coletividade.

Ressalta-se, porém, que sendo a cidadania uma construção histórica, com a extensão dos direitos vai se modificando e “assumindo diferentes formas nos diferentes tempos e contextos sociais, prestando-se a diversas interpretações para justificar diversas situações ideológicas” (GORCZEVSKI & MARTIN, 2018, p. 19). Ninguém nasce cidadão, mas pela educação torna-se cidadão, porque ela remodela a natureza do homem à vida social e na busca por mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas. Assim, cidadania é exercitada

³⁴ Os princípios e fins da educação brasileira estão dispostos no Título II da LDB que em seu artigo 2º dispõe que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

continuamente através das relações estabelecidas entre indivíduos, entre indivíduos com a coisa pública e entre indivíduos com o próprio meio ambiente.

Tal como defendido por Paulo Freire (1979) a educação deve contribuir para a construção de indivíduos conscientes o suficiente para observar problemas sociais, questões políticas, éticas, de cidadania, analisá-los e inferir criticamente, e não apenas alunos receptores e reprodutores de ideias e conceitos, um depósito a ser preenchido pelo professor, uma vez que,

[...] uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o, em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1979, p. 40).

Ignorar a importância da formação profissional para o ingresso no mercado de trabalho, assim como limitar a cidadania ao conhecimento e à defesa dos direitos e deveres constitucionais, é contraproducente a solução de muitos dos problemas que assolam a humanidade. Entretanto, sabe-se, há muito tempo, que o conhecimento só se torna emancipador quando associado a processos dialógicos, cooperativos e solidários.

Nessa lógica, “a universidade deve ser educadora, no sentido de formar, não somente técnicos ou profissionais, mas também, líderes, intelectuais, cientistas e agentes comprometidos com a transformação social” (SÍVERES, 2006, p. 140). As IES precisam permitir “aos seus estudantes, um aporte de conhecimentos que torne possível capacitá-los para atuar na sociedade e, em parte, muito especialmente pela atuação na comunidade” (DEUS, 2020, p. 38).

A educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade uma vez que os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada (FREIRE, 1979, p. 15). Assim, educar para a cidadania envolve um longo processo de conscientização, de autonomia, pensamento crítico, solidariedade e participação social. Daí a importância das experiências oportunizadas pelas ações extensionistas que, geralmente, são diferentes e estranhas à própria cultura do estudante.

A experiência e vivência proporcionadas pelas práticas extensionistas agregam à formação universitária “um conteúdo abrangente e testado, inovador (...) com os grupos vulneráveis, com os indivíduos em situação de risco e com a diversidade cultural” (DEUS, 2020, p. 42).

Sem dúvidas, para que a universidade, por meio da extensão universitária, possa contribuir para as mudanças desejáveis a uma sociedade justa e igualitária, deverá relacionar-se com os demais sistemas sociais, bem como ter clareza de seu currículo, de sua proposta pedagógica e de seu sistema de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, pois o seu compromisso deve ser “realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação” (FREIRE, 2007, p. 22).

O estudante universitário, ao viver a experiência da Extensão, transforma-se, consegue atuar no seu trabalho de maneira muito mais consistente. Por essa razão, é de extrema importância que ele tenha essas experiências para conseguir se destacar no mercado profissional (...). As relações construídas entre as pessoas na atividade extensionista é o que possibilita, ao estudante, compreender outras realidades, outros saberes, outros olhares (DEUS, 2020, p. 43).

Um dos instrumentos oferecidos pelas ações extensionistas é a capacidade reflexiva que possibilita aos envolvidos nestas ações construir responsabilidade e autonomia. Nesse sentido, as práticas extensionistas, decorrentes da sua dissociabilidade com o ensino e a pesquisa, “ainda são os melhores caminhos a serem percorridos face à luta pelos direitos humanos e cidadania plena. Esta é uma forma de possibilitar que as pessoas assumam sua corresponsabilidade pelo mundo em que vivem” (TELES; ALMEIDA; MORSELLI, 2014, p. 22).

Por conseguinte, a discussão da formação para a cidadania, via extensão universitária, dar-se-á, como discorre Freire (2013), no exercício do diálogo, na ação educativa e formativa entre diferentes saberes e no fomento de uma geração autônoma, problematizadora e crítica. Nessa lógica, as ações de extensão se tornam expressão da consciência crítica e, quando os estudantes que o fazem, manifestam a capacidade de diálogo orientada para a práxis pensada e organizada como pressupostos para uma formação universitária cidadã.

O impacto que atividade extensionista acarreta a sociedade e a universidade é imensurável, assim como a mudança que “provoca no estudante também não se mede com números absolutos, mas com aprendizado relatado em depoimentos” (DEUS, 2020, p. 37). A dialogicidade proporcionada pelas ações concretas e práticas de extensão revela o quão importante é sua contribuição para a transformação dos próprios envolvidos, qual sejam, alunos, universidade e a comunidade.

Dado os crescentes e frequentes problemas sociais que apontam para a necessidade de indivíduos críticos, solidários, autônomos e responsáveis, o paradigma da formação profissional, tão privilegiado ao longo da história da universidade, tem sido questionado. Assim, hoje, requer-se da universidade não apenas a formação profissional tecnicamente qualificada, mas uma educação com vistas e irradiação de valores de cidadania plena.

Requer-se, ainda, que a universidade esteja envolvida em projetos de desenvolvimento social, ético, sustentável e equitativo, que desenvolva uma atividade de pesquisa voltada à produção e transmissão de saberes responsável e a resolução de problemas demandados pela sociedade. A universidade deve estar

[...] cada vez mais aberta a dialogar com os movimentos sociais que se apresentam em determinados contextos históricos. Essa demanda se construiu a partir da ocasião em que as trocas de saberes entre a universidade e a sociedade ficaram mais intensas e constantes (DEUS, 2020, p. 36).

Por conseguinte, a extensão universitária, uma das formas pela qual a “universidade efetiva seu compromisso social, é desafiada a contribuir para a edificação de uma cidadania plena, onde, simultaneamente, se ensina e se aprende, numa perspectiva de conjunto, na interação entre universidade e sociedade” (TELES, ALMEIDA & MORSELLI, 2014, p. 14).

A extensão em uma universidade deve atender a perspectiva pedagógica e de aprendizagem, enquanto busca a formação profissional atualizada e competente de seus discentes, visando mobilizá-los para uma condição de cidadãos responsáveis e solidários, visto que

[...] de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho (FREIRE, 1979, p. 12).

Ribeiro e Magalhães (2014) argumentam que como complemento das dimensões acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão e da importância da responsabilidade social universitária, o papel da universidade é desenvolver, ações capazes de construir sociedades socialmente responsáveis e economicamente sustentáveis bem como uma educação que prepare o universitário para o pleno exercício da cidadania.

Todavia, caso a educação não desenvolva as ações que lhe competem, permitindo que os indivíduos participem debatendo e analisando os problemas aos quais estão sujeitos, a população estará fadada à completa falência educacional, sem participação e sem diálogo, uma vez que

[...] a primeira característica dessa relação é a de reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade. Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: ser eu e suas circunstâncias (FREIRE, 2007, p. 30).

Com uma realidade complexa, multifacetada e interdisciplinar a extensão universitária em uma ICES, via de regra, é pautada na ideia de cidadania como um direito fundamental do ser humano e privilegia o primado da pessoa sobre as coisas, da ética sobre a técnica, de modo que a ciência e a técnica estejam sempre a serviço da pessoa humana. Assim, a universidade comunitária ao integrar e se inserir nesta realidade assume compromisso ético, político e social para a construção de uma sociedade mais equitativa e plural.

Nessa lógica, a extensão deve ser compreendida como facilitadora do processo formativo integral numa perspectiva cidadã e o efetivo compromisso

social das ICES para com a sociedade. Ou seja, o conceito de cidadania se torna elemento chave para compreensão do sentido de extensão universitária contemporânea que supera e contrapõe a tradicional perspectiva utilitária.

3. Dialogicidade: efetividade nos processos educativos

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada com representantes das universidades comunitárias católicas, a saber, PUC-PR, PUC-RS, UCB, UNICAP, PUC-Campinas e USF, onde, por meio de plataforma virtual, houve o encontro individual com os participantes do estudo pelo instrumental da entrevista do tipo semiestruturada e com o objeto empírico, com objetivo de analisar como as instituições comunitárias de educação superior no seu compromisso com a sociedade compreendem a extensão universitária na sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Os resultados encontrados foram examinados com base em referências bibliográficas e documental sobre a temática que embasaram teoricamente a análise dos dados empíricos produzidos. Inicialmente será realizada a caracterização do campo da pesquisa, seguido do percurso metodológico trilhado para a sua construção e desenvolvimento.

3.1. O Campo

A escolha por universidade comunitária como campo de investigação foi intencional. Conforme citado anteriormente, resulta de um árduo processo de maturação, enraizado nas experiências extensionistas vivenciadas há mais de 24 anos em uma ICES. Assim, optou-se por trabalhar com esse tipo de instituição por entender que a missão dessas universidades converge para a transformação da sociedade e para a formação humana, técnica e científica.

O estudo empírico sobre extensão universitária foi desenvolvido em território nacional, com recorte regional, em ICES confessionais católicas, membros da ABRUC e que atendem ao requisito legal de Universidade. Ou seja, instituições de ensino com autonomia para criar e desenvolver novos cursos e expedir diplomas sem requerer autorização junto ao MEC, mas que, obrigatoriamente, oferecem atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Essas IES comunitárias, criadas pela sociedade civil, com gestão democrática e participativa, a favor da inclusão social e do desenvolvimento regional, são reconhecidas como uma nova categoria jurídica, a ‘público não estatal’, por apresentarem características próprias que as diferenciam dos demais

segmentos da educação superior. Em regra, são instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que desenvolvem ações essencialmente educacionais, como ensino, pesquisa e extensão, possuindo boa colocação e avaliação pelo SINAES.

Desde 1995 estas ICES são representadas pela ABRUC, entidade que procura divulgar, as suas principais metas e construções em cima do legado deixado pela Constituição. Com sede em Brasília atualmente reúne cerca de 68 ICES entre faculdade, centro universitário e universidade comunitária³⁵.

Assim, buscou-se, através da seleção de um campo amostral diverso e amplo, uma representação dos olhares dos grupos que pertencem ao grupo de universidades comunitárias membros da ABRUC, visto que “a fala de alguns indivíduos de um grupo é representativa de grande parte dos membros deste mesmo grupo inserido em um contexto específico” (FRASER & GODIM, 2004, p.148).

Conquanto, do ponto de vista da distribuição geográfica, por haver maior concentração de ICES, cerca de 83,9%, segundo dados da ABRUC, nas regiões Sul e Sudeste do país, optou-se, para melhor desenvolvimento da pesquisa, trabalhar com duas universidades em cada uma destas regiões e uma universidade representativa da região Nordeste e outra da região Centro-Oeste, totalizando uma amostra de seis universidades comunitárias confessionais. A região Norte não está representada por não haver universidade comunitária no território.

³⁵ Fonte: <https://www.abruc.org.br/abruc/#missao-visao>

Figura 5: Distribuição Geográfica das Universidades Comunitárias membros da ABRUC

REGIÃO NORDESTE		
 https://www.ucsal.br/		 http://www.unicap.br/home/
REGIÃO SUDESTE		
 https://www.puc-campinas.edu.br/	 http://portal.metodista.br/	 https://www.univap.br/universidade.html
 https://www.pucminas.br	 http://unimep.edu.br/	 http://portal.mackenzie.br/
 http://www.puc-rio.br	 http://www.unincor.br/	 https://unisagrado.edu.br/
 http://www.pucsp.br/	 http://www.uniso.br/uniso/	 http://www.usf.edu.br/
 http://www.ucp.br/web/index.php/en/	 https://www.univale.br/	 http://www.unisantos.br/
REGIÃO CENTRO-OESTE		
 http://sites.pucgoias.edu.br	 http://www.ucb.br/	 https://site.ucdb.br/



Fonte: a autora, 2022.


A seleção das universidades comunitárias participantes se deu por adesão tendo os critérios de inclusão obedecido apenas a ordem temporal de aceite ao convite enviado pela pesquisadora após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da PUC-Rio.

Foram encaminhados 10 convites com solicitação de participação na pesquisa, sendo três para ICES da região Sul, três da região Sudeste, dois da região Centro-Oeste e dois da região Nordeste, dos quais as seis primeiras ICES a aceitarem o convite para participar do presente estudo foram a Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e a Pontifícia Universidade do Paraná (PUC-PR) representantes da região Sul. Representando a região Sudeste a Pontifícia Universidade de Campinas (PUC-Campinas) e a Universidade São Francisco (USF). A região Nordeste foi representada pela Universidade Católica de

Pernambuco (UNICAP) e a região Centro-Oeste pela Universidade Católica de Brasília (UCB), cujos perfis sintetizados seguem descritos no Quadro 01 abaixo.

Quadro 1: Perfil da Extensão nas Universidades Comunitárias

Quadro-síntese das ICES Participantes		
Região e Brasão institucional	ICES	Estrutura Organizacional da Extensão
 Região: Sudeste	Fundada em 1941. Foi reconhecida como pontifícia em 1972 pelo Papa Paulo VI. É arquidiocesana e tem como Missão produzir, enriquecer e compartilhar o conhecimento de modo competente e inovador em suas atividades-fim, visando à formação integral da pessoa humana e à capacitação de profissionais de excelência que contribuam para a construção de uma sociedade justa e fraterna.	A extensão na PUC-Campinas está na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEXT). A esta estão subordinadas a Coordenadoria Geral de Projetos de Extensão (CGPE) e a Coordenadoria de Cursos de Extensão (CCE).
 Região: Sudeste	Fundada em 1976 as Faculdades Franciscanas foram oficialmente reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação em 1985. Inspirada pelo lema “Educação para a Paz” e movida pelo seu Patrono, São Francisco de Assis, a USF tem como Missão a produção e a difusão de conhecimento, da fraternidade e da solidariedade	A extensão na USF está na Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (PROEPE). Na PROEPE existe o Núcleo de Extensão Universitária (NEXT) que fomenta as ações de extensão junto as coordenações dos cursos, da graduação e da pós-graduação.
 Região: Sul	Fundada em 1959, reconhecida como Pontifícia Universidade em 1985 pelo papa João Paulo II. É orientada por princípios éticos, cristãos e maristas que atua como promotora do desenvolvimento regional e inclusão social. Tem como foco desenvolver a excelência educacional, pesquisas de qualidade, fomentar o empreendedorismo e inovação além de promover a multi e interculturalidade aliadas à inclusão social.	A extensão na PUC-PR está na Pró-Reitoria de Missão, Identidade e Extensão que tem como propósito promover, tanto na universidade quanto na sociedade, a valorização da pessoa como sujeito capaz de propor novos jeitos de pensar e agir no mundo, ressignificando permanentemente as formas de existência e as estruturas sociais.
 Região: Sul	Fundada em 1931, recebeu o reconhecimento de pontifícia pelo papa Pio XII em 1950. Desde 1944 é mantida pela União Brasileira de Educação e Assistência- UBEA, entidade civil ligada a rede Marista. Tem como Missão produzir e difundir conhecimento e promover a formação humana e profissional, orientada pela qualidade e pela relevância, visando ao desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna.	A extensão na PUC-RS está na Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada (PROGRAD) que, entre outras atividades, é responsável pela gestão da Política de Extensão da Universidade.
	Criada em 1943 fruto de um projeto educativo da Igreja e da Companhia de Jesus (jesuítas), a formalização da UNICAP como universidade se deu em 1951, a partir da agregação de unidades preexistentes.	A extensão na UNICAP está na Pró-Reitoria Comunitária e de Extensão (PROCOM). A atuação da PROCOM, além da gestão da extensão, envolve a gestão dos grupos culturais, assistência

Região: Nordeste	A Companhia de Jesus se definiu como atitude de 'estar a serviço', de pôr seus conhecimentos e capacidades à disposição dos outros; assim, suas Universidades não podem ser fins em si mesmas, mas se destinam a formar pessoas que exerçam uma atividade construtiva a serviço de sua sociedade e de sua região.	social, diálogo com os estudantes, funcionários, professores, movimentos sociais e duas cátedras.
 Região: Centro-Oeste	Fundada em 1974 é a única universidade particular do Distrito Federal. É administrada pela União Brasileira de Educação Católica. Em 1994 foi reconhecida pelo MEC como Universidade. Tem como missão atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade, por meio da geração e da comunhão do saber, comprometida com a qualidade e os valores éticos e cristãos, na busca da verdade.	Na UCB a extensão está vinculada a Pró-Reitoria Acadêmica. E a esta Reitoria está subordinada a Coordenação de Pesquisa e Extensão.

Fontes: <https://portal.unicap.br/>; <https://ucb.catolica.edu.br/>; <https://www.usf.edu.br/>; <https://www.puc-campinas.edu.br/>; <https://www.pucpr.br/> e <https://www.pucrs.br/>. Elaboração própria.

A apresentação da proposta do estudo com a finalidade de coletar dados descritíveis, de modo que os questionamentos de interesse da pesquisa pudessem ser respondidos, foi realizada com 03 (três) atores maiores de 18 anos, sendo um gestor (Pró-reitor, Diretor, Assessor ou Coordenador de Extensão), indicado pela própria ICES estudada, um professor, sugerido pelo gestor ou pela própria ICES, e um aluno, sugerido pelo professor ou pelo gestor. Assim, a seleção dos entrevistados participantes se deu de forma espontânea obedecendo apenas a exigência de prévia experiência em atividades de extensão.

Ressalta-se que, não houve tempo hábil para aprovação do Conselho de Ética e Pesquisa da UCB para realização de entrevista com o Pró-reitor Acadêmico, uma vez que, não possuindo Pró-Reitoria de Extensão na instituição, a extensão está vinculada a Pró-Reitoria Acadêmica. Portanto, pela UCB apenas o professor e o aluno participaram do estudo, o que não prejudicou seu desenvolvimento, pois sendo o docente participante o atual responsável pela extensão na IES e tendo sido coordenador de diversos programas e projetos de extensão, foram realizadas duas entrevistas com o mesmo. Uma entrevista direcionada a função de gestor e a outra a função de professor extensionista.

Em virtude das regras de distanciamento social preconizadas pelas autoridades sanitárias em decorrência da pandemia da COVID-19 e a dificuldade de contato dos representantes da ICES com seu corpo discente, as tentativas de contato com alunos PUC-PR não se concretizaram. Sendo assim, a coleta de informações com este participante não foi realizada, o que também não prejudicou o desenvolvimento do estudo, pois entendemos que os demais membros do ‘grupo alunos’, representativo das demais universidades comunitárias participantes do estudo, atenderam ao objetivo proposto.

Salientamos que as informações descritas foram retiradas da homepage da das IES participantes da pesquisa, do site oficial da ABRUC, bem como fornecidas pelos gestores entrevistados em cada universidade.

3.2. Procedimentos Metodológicos

As práticas extensionistas são formas de uma universidade democratizar e socializar o saber científico difundindo na comunidade não acadêmica, consoante seus próprios interesses, esses saberes, viabilizando possibilidades de desenvolvimento, transformação, formação, crescimento e um melhor bem viver de todos os envolvidos, o que, em conjunto com minha experiência profissional em ações extensionistas, suscitou indagações tais como: Quais contribuições as experiências em ações extensionistas podem oferecer à formação profissional de excelência alicerçada na formação humana, crítica e autônoma? Como estão sendo operacionalizados os compromissos e/ou desafios das ICES em termos de ensino, pesquisa e extensão, no sentido de atender às demandas educacionais e sociais? Qual o espaço que a extensão universitária ocupa em uma universidade comunitária? Como a extensão é compreendida nas ICES, custo ou investimento? e, conseqüentemente, o desejo em pesquisar o assunto.

Segundo Minayo (2010), o método qualitativo, por meio do seu fundamento teórico, permite desvelar os processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos durante a investigação. Segundo a autora, este método é

[...] aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem (MINAYO, 2010, p. 57).

Nessa perspectiva, entendemos que o método da pesquisa documental se torna um dos instrumentos imprescindíveis para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses do objeto desta pesquisa. Todavia, com base na definição de que a pesquisa documental é um procedimento metodológico que se utiliza de técnicas e instrumentos para apreensão, compreensão e análise de documentos nos questionamos: Quais os elementos próprios da análise documental em política educacional de extensão universitária? Quais são as principais fontes documentais nessa política a serem adotados para atender o objeto da pesquisa?

Diante da literatura especializada encontramos uma multiplicidade do conceito “pesquisa ou análise documental”. Não obstante, Cellard (2008) atribui ao termo o sentido de prova ou comprovação de fatos ou acontecimentos ao afirmar que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Evangelista (2012, p. 52) explica que em “políticas educacionais as principais fontes documentais advêm do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita” como leis, dados estatísticos, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios entre outros, que servem como base empírica para a pesquisa na medida em que estão relacionados com a difusão de diretrizes políticas para a educação, sendo frequentemente analisados como fontes primárias. Tal entendimento corrobora com Cellard (2008), quando o autor define que um documento pode ser qualquer tipo de registro histórico que estrutura a base empírica da pesquisa.

Destarte, ao longo da história, conforme a produção das formas de organização do trabalho e da vida em sociedade, a educação superior no Brasil foi

definindo seu perfil. Assim, as políticas públicas não podem ser interpretadas como fatos em si, mas sim como partes estruturais da sociedade em sua totalidade.

Desde o seu surgimento no início do século XX, reproduzindo os modelos inglês e norte-americano, que a extensão universitária brasileira tem logrado consolidar-se enquanto espaço de aprendizagem institucionalmente reconhecido na academia, o que acarretou proliferação de documentos referentes sua regulamentação e institucionalização. Nesta lógica, considerando a complexidade de componentes presentes nos documentos da Política de Extensão Universitária, compreendemos que ao realizar a análise documental, não bastaria pretender encontrar ‘tudo’ o que estivesse expresso no documento, tampouco utilizá-lo como burras de informações, mas adotar uma compreensão interpretativa, o que possibilitaria realizar inferências válidas para a pesquisa (FLICK, 2009).

Assim, os documentos foram entendidos como uma forma de contextualização da informação, sendo analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos (FLICK, 2009, p. 234).

Todavia, em política de educação, discorre Evangelista (2012), o conhecimento é construído a partir da organização e da ordenação dos elementos fornecidos pelas evidências empíricas, sendo essencial para a produção de conhecimento sobre o tema pesquisado o posicionamento do investigador. Assim sendo,

Trata-se do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, 2012, p. 57).

Não obstante, sendo um documento produto de uma sociedade, temos ciência de que ele não é neutro, pois como tal reflete o jogo de força dos que detêm, ou detinham, por ocasião de sua elaboração, o poder nesta sociedade. Assim, compreendemos que os documentos analisados não necessariamente expressam a

interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço. Neste caso, coube a investigadora não manter o foco apenas no conteúdo, mas considerar seu o contexto, quem o produziu, sua finalidade, suas conexões com outros documentos e sua função uma vez que são meios para compreender como se constroem as realidades sociais (FLICK, 2009).

Nesse diapasão, enquanto método de investigação da realidade social o enfoque da pesquisa documental foi dado pelo referencial teórico da pesquisadora, pois não só os documentos escolhidos, mas suas análises buscam corresponder às questões da pesquisa. Ou seja, todo o percurso da pesquisa está marcado por nossa concepção epistemológica.

Com a proliferação de documentos referentes a regulamentação e institucionalização da extensão universitária ao longo de sua história, pesquisadores foram mobilizados a buscarem compreender as alterações ocorridas proporcionando a sociedade um vasto acervo bibliográfico sobre o tema. Entretanto, apesar da semelhança, pois ambas utilizam o documento como objeto de investigação, a pesquisa documental não se confunde com a pesquisa bibliográfica. A fonte, característica do documento, as diferencia.

Assim, diante da complexidade dos documentos referente a política de extensão e das técnicas de pesquisa que adotam este objeto, ficou evidente que a produção de inferências e conhecimentos confiáveis, pautados numa perspectiva qualitativa, dependeria da qualidade da análise documental atrelada a maneira como o processo de pesquisa fosse conduzido pela pesquisadora.

Não obstante, para evitar lacunas na produção de inferências e conhecimentos e melhor compreender o fenômeno em estudo na perspectiva de pessoas nele envolvidas, técnica de entrevista semiestruturada foi utilizada em complementariedade ao método de análise documental. Minayo (2010) defende, desde que se adote a triangulação de métodos, a complementariedade entre as abordagens, uma vez que para a autora a unidade pelo método, em algumas situações de pesquisa, torna-se insuficiente por não garantir o preenchimento das lacunas do conhecimento.

Para Minayo (2010) isso se deve ao fato de que a interrelação, as experiências cotidianas e a linguagem do senso comum no momento da entrevista são condição indispensável para o êxito da pesquisa qualitativa. Ou seja, a relação intersubjetiva do entrevistador e do entrevistado é vista como uma característica central, por permitir a negociação de visões da realidade resultantes da dinâmica social onde os participantes constroem conhecimento e procuram dar sentido ao mundo que os cerca.

Considerando suas respectivas importâncias no que se refere à pesquisa científica, os bancos de dados pesquisados foram a CAPES³⁶ e SciELO³⁷. Por ser o banco de dados responsável pela indexação de dissertações de teses dos Programas de Pós-Graduação das IES brasileiras e sua relevância em pesquisa em educação com enfoque em extensão universitária, optou-se pela CAPES e fazer parte do Projeto FAPESP/BIREME/CNPq para periódicos científicos brasileiros, optou-se pela SciELO.

Os critérios de seleção das produções foram a busca de dados em torno do tema “extensão universitária” com foco nos conteúdos relacionados ao espaço que ela ocupa em uma universidade comunitária e a compreensão que essas instituições possuem da extensão. As práticas extensionistas estão diretamente relacionadas a história e a missão das universidades comunitárias, sendo impossível sua contextualização sem compreender o debate em torno a Política de Educação Superior Brasileira e o surgimento das Instituições Comunitárias de Educação Superior.

Diante do exposto, inicialmente foram organizados e explorados os documentos que regulamentam e direcionam as atividades de extensão universitária, sendo eles a legislação pátria, documentos dos fóruns de pró-reitores de extensão e bibliografia sobre o tema.

³⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³⁷ A Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. É resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (<https://www.scielo.br/?lng=pt>).

A forma como será realizada a investigação é denominada de triangulação, que segundo Minayo (2010) é uma estratégia de pesquisa que, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamento interdisciplinar, combina diferentes métodos de coleta de dados, teorias e amostras para consolidar as conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado. Nessa lógica, a pesquisa é pautada em fonte bibliográfica, fonte documental e no instrumental da entrevista do tipo semiestruturada utilizando a técnica de análise de conteúdo como suporte metodológico por se tratar de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2019, p. 31).

A coleta de informações, se deu por meio de um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, utilizando-se de plataformas online como zoom e google meet, conforme preferência do entrevistado. Esse procedimento ocorreu em atendimento as regras de distanciamento social preconizadas pelas autoridades sanitárias em decorrência da pandemia da COVID-19.

As entrevistas individuais foram realizadas num período de quatro meses após a aprovação do Comitê de Ética da PUC-Rio e mediante autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices). Antes de iniciada a entrevista o participante foi informado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, sua justificativa, seus métodos e aspectos éticos, bem como foram cientificados sobre a preservação do sigilo das informações, sobre a liberdade de se recusar a participar ou retirar sua participação a qualquer momento.

Compreendendo que “o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador” (FRASER & GODIM, 2004, p.140), mesmo com o roteiro para a pesquisa elaborado, à medida em que esta foi sendo realizada, algumas questões foram aprofundadas e o roteiro aperfeiçoado.

A fim de assegurar a privacidade e proteção aos entrevistados foi utilizado um gravador de áudio para que toda a entrevista fosse posteriormente transcrita e

os dados analisados. Assim asseguramos a segurança dos dados coletados pelas plataformas uma vez que nada ficou gravado.

A pesquisa não possuiu financiamento sendo realizada com recursos próprios da autora.

3.3. Análise dos dados empíricos

Nesse tópico será realizada a análise dos significados e sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa ao tema proposto. O mesmo foi agrupado em três núcleos de sentido, a partir da análise de elementos e ideias que resultou em sua agregação em torno de categorias empíricas, qual sejam, I) extensão universitária: um estado de disposição; II) responsabilidade social universitária: o grande desafio e III) práticas extensionistas na formação universitária: a diferença entre preço e valor.

O resultado da pesquisa resulta da articulação dos referenciais teóricos com os dados do material empírico produzido nas entrevistas. E, a fim de ilustrar a discussão e permitir a análise, são apresentados fração de relatos dos entrevistados.

Todavia, para melhor entendimento e por não apresentar relevância para a pesquisa, há trechos nas falas que foram retirados, sendo o mesmo indicado pelo uso de reticências entre parênteses (...). Os trechos considerados de maior importância foram grifados em itálico e negrito, sinalizando a notoriedade que a pesquisadora quis dar a eles.

Por fim, para garantia de anonimato dos entrevistados, eles foram identificados com o seguinte código numérico: gestores em entrevistado G1, entrevistado G2, entrevistado G3, entrevistado G4, entrevistado G5, entrevistado G6; professores em entrevistado P1, entrevistado P2, entrevistado P3, entrevistado P4, entrevistado P5, entrevistado P6 e alunos em entrevistado A1, entrevistado A3, entrevistado A4, entrevistado A5 e entrevistado A6.

Quadro 2: Perfil dos Entrevistados

Perfil dos Entrevistados			
Participantes	Cargo/Função	Curso/Formação	Tempo na extensão Período
Entrevistado G1	Coordenador(a) Geral de Extensão	Serviço Social	8 anos
Entrevistado G2	Gerente de planejamento e extensão	Administração	3 anos
Entrevistado G3	Coordenador(a) de Extensão	Fisioterapia	20 anos
Entrevistado G4	Responsável pela extensão na IES	Pedagogia	5 anos
Entrevistado G5	Assessor de Extensão	Administração e Filosofia	3 meses
Entrevistado G6	Assessor(a) de Projetos de Extensão	Educação Física	14 anos
Entrevistado P1	Coordenador(a) de Projeto	Psicologia	6 anos
Entrevistado P2	Coordenador(a) de Projeto	Farmácia	25 anos
Entrevistado P3	Coordenador(a) de Projeto	Pedagogia e Administração	8 anos
Entrevistado P4	Responsável pela Extensão na IES	Pedagogia	5 anos
Entrevistado P5	Coordenador(a) de Projeto	Comunicação Social	33 anos
Entrevistado P6	Coordenador(a) de Projeto	Enfermagem	3 anos
Entrevistado A1	Aluno(a)	Psicologia	1 ano - 8º período
Entrevistado A2 *	*****	*****	*****
Entrevistado A3	Aluno(a)	Medicina	3 ano - 8º período
Entrevistado A4	Aluno(a)	Letras	2 anos - Formando(a)
Entrevistado A5	Aluno(a)	Letras	1 ano - Formando(a)
Entrevistado A6	Aluno(a)	Pedagogia	1 ano - 4º período

* Como informado anteriormente o contato com o discente representante de uma das ICES participantes da pesquisa não se concretizou.

3.3.1. Extensão Universitária: um estado de disposição

A universidade brasileira, historicamente marcada pelo elitismo e pela difusão dos valores ocidentais, ‘nasceu’ como sinônimo de ensino superior, pois, nas palavras de Cunha (2007a, p. 18), o “ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior”. Nessa perspectiva, o conhecimento produzido e transmitido em uma universidade se caracteriza por uma relação vertical, antidialógica e excludente entre os ‘outros’, aqueles que detém o conhecimento não acadêmico-científico, e os acadêmicos legitimadores de todo o conhecimento produzido.

Tal lógica, que se estendeu a todas as dimensões acadêmicas da universidade brasileira, atribuiu a extensão universitária, desde sua origem, a concepção de ser esta apenas um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos não sendo possível a existência de um espaço onde diferentes narrativas pudessem dialogar. Assim, a extensão universitária brasileira, seguindo a lógica liberal e com viés utilitário e assistencialista, desenvolveu-se a

partir de prestação de serviços e de cursos de curta duração veiculadores de conteúdos positivistas, disseminadores e legitimadores da cultura eurocêntrica.

Todavia, as ICES que atuam na perspectiva do ‘público não-estatal’ e carregam consigo o compromisso social como marca identitária, sendo a identidade de uma universidade comunitária manifesta na sua missão, via de regra, recepcionaram a extensão universitária como parte de sua missão. Ou seja, as ICES tem na extensão universitária mais um espaço de responsabilidade social da universidade com uma sociedade mais justa e igualitária.

Contudo, como vimos no primeiro capítulo, ser a extensão universitária brasileira difundida como “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15), dado os múltiplos conceitos que lhe foram atribuídos ao longo de sua trajetória, é algo muito recente no universo acadêmico.

Em vista disso, no roteiro de entrevista o primeiro bloco de perguntas interpelou todos os participantes desse estudo - gestores, professores e alunos - acerca de como a extensão universitária é compreendida e desenvolvida nas universidades comunitárias.

Assim sendo, inicialmente gestores das ICES participantes da pesquisa demonstram em suas falas que a extensão universitária, enquanto processo de construção e o compartilhamento do conhecimento de forma conjunta entre sociedade e universidade, deve atender indistintamente a todos os setores da sociedade. Ou seja, deve atuar onde ela se faz necessária, mas desde que as demandas advindas dessa sociedade sejam aderentes a missão institucional.

Este grupo também destaca que atualmente o ‘fazer’ extensão não tem sido algo simples para as universidades comunitárias. Pois, conforme relatado pelo Entrevistado G2, “há uma compreensão pré e uma pós Resolução nº 7/2018, MEC/CNE”. Antes da normativa a extensão “era uma forma de fazer pesquisa e uma maneira de fazer ensino. Não havia necessidade de alteração de Ementas”, se fazia necessário apenas adequar as ações existentes à extensão, “porque a extensão está intimamente ligada a intenção de ser, a identidade da ICES”.

No mesmo caminho, o Entrevistado G1 destaca que a normativa “veio para profissionalizar, institucionalizar algo que as ICES já faziam”, por certo, “ajustes de registro, controle, monitoramento, entre outras adaptações serão realizadas para se adequar e gerar inteligência e capitanear melhor as demandas advindas”.

Assim, a partir do compromisso regulatório de 2018 as ICES, em constante reflexão, passaram a compreender a extensão universitária como dimensão acadêmica que visa a formação do estudante com um olhar para o mundo da responsabilidade social, condição profissional indispensável para que se possa atuar junto com a sociedade.

Segundo esse mesmo grupo de entrevistados, para as universidades comunitárias, o maior questionamento ocasionado pela normativa do MEC foi identificar a diferença entre uma atividade assistencial e uma atividade extensionista, porque “pelo desenvolvimento da história percebemos que num dado momento as ICES tinham muito forte na extensão o papel do carisma e o papel de ação de caridade mais voluntariosa” (entrevistado G6).

Nessa perspectiva, identificaram na dialogicidade o princípio de mudança do processo, pois “o aluno não vai lá no campo prático apenas para ver um pé diabético”, mas sim para entender o que aquela pessoa, aquele grupo social necessita e a partir desse momento será possível “levar uma proposta que vai realmente impactar naquelas vidas” (entrevistado G4).

Vou te contar uma historinha rápida. Tenho um amigo que trabalha com próteses. Essas próteses eletrônicas biotecnológicas caríssimas. Próteses em que se introduz um eletrodo no músculo, o indivíduo mexe o músculo e a prótese de mão abre e fecha, por exemplo. Para conseguir implementar uma prótese dessas o sujeito fica com o coto, aí tem que tratar o coto por um tempo até que ele tenha condições de ser sanado e tenha condições de mexer o musculozinho o que demanda um tempo de fisioterapia enorme. Terminado isso, tem que se fazer um molde do coto, levar para um ortopedista que prescreve a prótese aí o sujeito aciona a justiça para o Estado ser obrigado a pagar. O que demanda um tempo enorme. Ai quando ele consegue isso, o indivíduo vai a empresa que representa essas próteses. Essas empresas entram em contato com o fornecedor estrangeiro, geralmente na Alemanha que são os maiores fornecedores no mundo desse tipo de prótese. Ai a prótese é feita, adaptada. O indivíduo para de 7 meses a um ano para ser reabilitado, para aprender a usar a prótese. Depois de 4 ou 5 anos o sujeito esta

com a prótese “perfeita” em casa. Passado um tempo a gente encontra com o sujeito na rua e ele está usando a antiga prótese mecânica. A gente pergunta o que aconteceu e ele nos diz que “aquele troço é complicado”, “não me adaptei aquele negócio”, “não vou usar aquilo não”. Entende? Essa é a assistência. Por que não perguntaram antes o que aquele indivíduo precisava de verdade? O que realmente iria melhorar a vida dele? As pessoas imaginam que colocando uma prótese cara, de última geração vai resolver o problema do outro. Isso é assistência, é entregar ao outro aquilo que na verdade não se sabe se é o que ele realmente necessita/deseja. As ações extensionistas devem começar por aí, pois, por mais que a gente acredite que saibamos o que as pessoas precisam, está errado. Pergunta, não custa nada perguntar! (entrevistado G4).

Por conseguinte, a partir da Resolução nº 7/2018 algumas universidades comunitárias, por entenderem que as ações de extensão nas disciplinas só serão possíveis de implantação se forem baseadas em competências, passaram a adotar o que chamam de ‘pedagogia extensionista’.

Para essas ICES numa disciplina conteúdista, pelo fato do aluno ter que atuar em contexto, não é possível implementar a extensão. Nas atividades de extensão o aluno “é o protagonista da ação, ele que tem que ir à comunidade conhecer a realidade, trazer essas informações para o fórum de discussões, estabelecer uma proposta de ação e aí entrar os conteúdos” (entrevistado G3). Na visão desses gestores esse é o maior desafio para as IES, pois para eles a maior parte dos cursos de graduação ainda possuem currículos tradicionais, voltados para ensino em sala de aula e não currículos baseados competências.

Relatam, também, que há necessidade de se fazer com que a academia reconheça que algumas ações desenvolvidas são extensão, mas que a própria não as reconhecem como tal, como “reconhecer as cinco modalidades que a Resolução nº 7/2018 descreve como extensão e que podem ser creditadas em componentes curriculares” (entrevistado G3). Ou seja, a busca permanente para que as atividades de extensão realmente tenham consonância com o compromisso regulatório é uma constante necessidade nas ICES.

Nesse sentido,

Para dar conta do todo entendemos que ter uma creditação em componentes curriculares que sejam transdisciplinares, com processo longitudinal, onde uma disciplina faz a pesquisa-ação,

a outra componente de preparo para o desenvolvimento da ação e outra componente desenvolve a ação e ter todo esse percurso é um caminho porque em termos de creditação fica mais lógico. Mas não trabalhamos com a extensão apenas em componentes curriculares nas disciplinas. Atuamos com programas e projetos institucionais também (entrevistado G6).

Sem pormenorizar, o grupo de gestores manifesta em suas falas que no seu atuar o professor não faz “além do ensino e nem além da pesquisa a extensão porque, na verdade, o que eles fazem é desenvolver a atividade para formação do estudante e ela pode se desenvolver enquanto atividade de ensino por meio da extensão” (entrevistado G1). Assim, para esses gestores, se faz urgente ressignificar a prática pedagógica docente para que a academia compreenda “que a extensão, assim como a pesquisa, é um modo de aprendizagem e que ambas podem produzir um conhecimento que se pretenda que seja transformador como é o caso da extensão e que se tenha o devido reconhecimento social” (entrevistado G1).

Desta forma, esses gestores demonstraram que a universidade ainda precisa superar o enfoque da extensão universitária como “apêndices bem-intencionados de sua função central de formação estudantil e produção de conhecimentos” (VALLAEYS, 2006, p. 38). Nessa lógica, para as universidades comunitárias participantes desse estudo, extensão

Entrevistado G1: é um dos pilares, área fundamental que estrutura e que faz a universidade ter significado, fazer sentido tendo uma relação direta com a comunidade externa, com o objetivo de construir e compartilhar conhecimento e gerar autonomia para que essa população de forma que esta proporcione melhorias na qualidade de vida dessa comunidade.

Entrevistado G4: é a aplicação pratica daquilo que se aprende no ensino e exercita na pesquisa e na sociedade. É por meio da extensão que a IES faz parcerias, aprende na relação com a comunidade. Tira o ensino do campo do cognitivo, das ideias e leva para o campo da realidade.

Entrevistado G5 - é a razão de ser da universidade. É através dela, dialogando com o ensino e com a pesquisa, sempre nesse tripé, que ela é esse lugar privilegiado de exercer a missão comunitária da universidade. Na verdade, é uma ponte e uma possibilidade de encontro. Ao mesmo tempo que traz para universidade essa experiência, esses saberes, as demandas, as potencialidades da sociedade ela também faz com que o ensino e a pesquisa e a comunidade acadêmica se aproximem dessa comunidade, dessa sociedade, mas não no sentido arrogante, academicista ou de superioridade, mero objeto de estudo, muito pelo contrário, a extensão é o espaço de encontro para que esses

saberes possam ser construídos e desenvolvidos no “pro-avante”. Ou seja, a extensão é o portal e o coração desses saberes que vão nascendo dessa relação. É nisso que nossa universidade acredita.

Nas universidades, como vimos anteriormente, as atividades de extensão não são recentes. Elas existem desde o surgimento dessas instituições, mas, segundo o entender dos professores participantes da pesquisa, assim como no entender dos gestores, tais práticas não eram reconhecidas como extensão, tampouco eram sistematizadas. Para eles, por ter muito de legitimar o que já era realizado, o atual compromisso regulatório trouxe a sistematização que faltava a essa dimensão acadêmica. Todavia, entendem que ainda há muito o que se criar e o que se adaptar para que as atividades de extensão estejam em conformidade com a normativa.

Para esse grupo de participantes extensão universitária é compreendida como “metodologia participativa de aprendizagem, forma muito potente de interação dialógica e construção de conhecimento que junto com o ensino e a pesquisa potencializa essa construção” (entrevistado P1), uma vez que o “conhecimento que se tem através do ensino e da pesquisa precisa ser levado para conhecimento e uso da comunidade” (entrevistado P2). Por esse ângulo, “extensão tira o ensino do campo do cognitivo, das ideias e leva para o campo da realidade” (entrevistado P4). É a “aplicação prática daquilo que se aprende no ensino e exercita na pesquisa e na sociedade. Serve para dar curadoria da experiência que chamamos de ‘vicária’, da vivência” (entrevistado P3).

Em entrevistas com os alunos foi externado que o grupo percebe extensão como principal meio de comunicação entre a universidade e a comunidade. Esses discentes se veem como protagonistas, mas também como aprendizes na atividade extensionista. Para eles é um conteúdo a mais, muito importante, para além daquilo que os componentes curriculares padrões do próprio curso oferecem. É a “oportunidade de aprender mais e com isso, no futuro acadêmico e profissional, fazer com que as coisas fiquem mais fácil por ser uma oportunidade de agregar conteúdo e forma de se preparar para o futuro” (entrevistado A6).

Todavia, os alunos de graduação quando ingressam em atividades extensionistas, em sua maioria, desconhecem o que é extensão, sua importância para uma formação cidadã, mas com o passar do tempo descobrem “que ela é a oportunidade que a universidade oferece ao aluno para estender nossa relação para

extramuros” (entrevistado A1), que “definitivamente não seria a profissional na qual estou me tornando sem a experiência extensionista” (entrevistado A6).

Para este grupo a graduação é generalista, muito conteudista e, nesse sentido, a extensão traz um grande diferencial na formação universitária.

Agora eu estou na fase dos estágios e como eu já fiz extensão eu senti uma certa diferença do meu manejo e da minha postura para com os meus colegas que não possuíam experiências anteriores. Fui muito privilegiada no meu estágio pelas experiências que eu tive ao longo da extensão que acrescentou muito na minha formação não só enquanto profissional, mas como pessoa também (entrevistado A1).

Nessa lógica, sendo a universidade uma instituição pluridisciplinar de formação ela também pode ser entendida como órgão plural que tem vários propósitos e centros de poder, servindo a várias clientelas, o que não a constitui uma comunidade única e unificada por possuir diversas visões e muitos caminhos para levar a estas visões (SANTOS, 2010 apud KERR, 1982). Portanto, os processos acadêmicos atuais, que vão além da apresentação didática de conteúdos curriculares, tornaram-se uma excelente experiência de formação, não apenas de profissionais de nível superior, de pesquisa e de ensino, mas de jovens cidadãos.

Entrevistado A3: contato, é troca entre estudante e comunidade. É transcender, ultrapassar os muros da universidade porque a gente cria muito conhecimento e desenvolve muito conhecimento dentro do ambiente universitário e muitas vezes ou a gente não percebe as demandas da comunidade ou acaba mantendo esse conhecimento apenas entre o meio acadêmico. Não o divulga e/ou utiliza no meio externo e assim deixa de aprender muito com o meio externo. Então atividade de extensão é a atuação, principalmente do aluno, com a comunidade trazendo uma bagagem de dentro para fora e de fora para dentro, tendo essa troca.

Entrevistado A4: entendo que é uma conversa que a universidade faz com a sociedade, uma forma de mostrar uma realidade diferente para os alunos onde podemos oferecer, de forma bem simples, o que temos para a comunidade. A gente vê o que eles precisam e conjugamos com o que podemos oferecer, por isso é uma conversa, uma troca onde aprendemos e ensinamos.

Independentemente de serem gestores, professores ou alunos podemos perceber que os entrevistados estão em consenso com o significado de extensão

universitária explorado no primeiro capítulo. De alguma forma os sentidos e significados que se expressam em suas falas nos remete a uma extensão universitária compreendida como

Atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, art. 3º, p. 1.).

Por empregar metodologias como o dialogismo e a relativização de saberes consolidados voltadas para a construção de sujeitos conscientes, as práticas extensionistas exercendo papel diferenciado, mas não indissociável das demais dimensões da universidade, contribuem efetivamente para desconstrução da epistemologia dominante.

Nesse sentido, perguntamos a gestores e professores se identificam uma atuação conjugada no tripé ensino, pesquisa e extensão nas atividades extensionistas desenvolvidas pela universidade comunitária. Na visão dos gestores, pelo viés do ensino, há programas e projetos onde a atuação do professor pesquisador e do professor extensionista se dá de forma complementar e se concretiza a partir de parecer da pesquisa e da extensão onde os resultados de ambos são divididos, inclusive, para publicação.

Ressaltaram, também, que “há professores de graduação que possuem uma aderência a projetos de extensão não institucionalizados pela pesquisa” e uma forma de se concretizar essas ações é através de “publicação, de uma interdisciplinariedade onde alunos de diferentes cursos participem ou haja junção de projetos de cursos distintos” (entrevistado G1).

Sendo assim, percebe-se que nas ICES há muita extensão atrelada ao ensino, mas pouca atrelada a pesquisa. Na relação com a pesquisa a extensão ainda é fruto do esforço individual que, geralmente, ocorre a partir de um edital, de uma demanda específica. Não há ainda a cultura de se fazer pesquisa por meio da extensão nas universidades.

Entrevistado G6: a gente não tem se limitado só a graduação a propor atividades de extensão. Mesmo assim temos buscado trabalhar essa questão do tripé em todos os cursos, pois ainda não está no ideal de realização, mas os documentos têm se encaminhado para que isso seja uma práxis, para que se torne formação permanente dos docentes.

No entender dos gestores as ICES estão aprendendo a fazer isso apesar da natureza dessas universidades, pois, “de fato, pelo ensino é mais fácil a aproximação dessas relações do que pela pesquisa” (entrevistado G1). “A extensão universitária sempre foi considerada algo indenitário, mas pouco acadêmico e por isso não há tanto vínculo com a pesquisa ainda” (entrevistado G2).

Nesse diapasão, salienta-se a resposta do Entrevistado G5 que enfatizou a reformulação no processo metodológico da disciplina de humanismo e cidadania, do Centro de Teologia e Ciências Humanas, que passou a ser “oferecida a todos os cursos da IES. Seu objetivo é propiciar maior articulação entre teoria e prática evidenciando o protagonismo do estudante na disciplina”.

Contudo, no caminho oposto, o Entrevistado G4 relata que na ICES onde atua os “projetos de extensão são mais vinculados ao stricto sensu. Na graduação ainda são poucos. A atuação conjugada está em construção de forma sistematizada enquanto política, mesmo a IES possuindo vasta experiência”.

Por sua vez, os professores das ICES, assim como os gestores, identificam que a atuação conjugada no tripé ensino, pesquisa e extensão nas atividades extensionistas sempre foi pouco articulada, havendo maior entrelaçamento com o ensino. “Com a pesquisa buscava-se integrar o conhecimento gerado via roda de conversas, produção de artigos, mas não havia integração no sentido de a extensão desenvolver pesquisa” (entrevistado P1).

Entrevistado P3: identifico em algumas poucas áreas, mas creio que se faz necessário criar metodologias para se garantir e expandir isso. Os projetos de extensão que coordeno são meus, tenho troca com o ensino, mas não com a pesquisa.

Entrevistado P6: no início ele era um pouco solto, mas de uns dois anos para cá nós conseguimos nos articular melhor para garantir essa ação conjugada. Foi um movimento de aprendizagem que se dá na prática. Creio que isso se dá pela falta de formação docente que nos prepare para a extensão.

Os entrevistados P4 e P5 possuem visão diferente dos demais e distintas entre si. O primeiro percebe a extensão na sua IES mais vinculadas a pesquisa. “Na graduação ainda são poucos, mas com a Resolução 7/2018 isso está sendo revisto enquanto política institucional”. Enquanto o segundo diz enxergar em sua IES “a atuação conjugada do tripé ensino, pesquisa e extensão mesmo antes da normativa do MEC”.

A Resolução 7/2018, ratificando a Política Nacional de Extensão Universitária de 2012, delimitou as diretrizes da extensão e incluiu em sua prática aspectos como interação dialógica, aplicação dos princípios da indissociabilidade e da interdisciplinaridade, a articulação entre ensino, extensão e pesquisa e apresentou em seu bojo a dimensão transformadora da extensão universitária. Estes aspectos favorecem a visão integrada do social que vai além da relação instrumentalizadora do processo dialético de teoria e prática (FORPROEX, 1987).

Assim, podendo consistir na interação entre duas ou mais disciplinas, num contexto de estudo coletivo no qual as áreas envolvidas tornam-se codependentes, a interdisciplinaridade, nas palavras de Philipppi-Jr (2011), apresenta-se como

Resultado de uma necessidade epistemológica e de uma exigência da realidade contemporânea” que “se concretiza por meio de práticas que se diversificam, dependendo de escolhas científicos, objetos de pesquisa, problemas tratados e condições institucionais locais, respeitando-se, contudo, princípios comuns (2011, p. xvii).

Portanto, ao reafirmar “que a realidade a ser praticada na extensão exercida pela universidade seja cada vez mais baseada na realidade local” (FERREIRA & BLASZCZYK, 2019. p. 15), a Política além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, contribui para “que a extensão seja parte da solução dos grandes problemas sociais do país” (FORPROEX, 2012, p.9).

No relato de gestores e professores foi possível perceber que, assim como mencionado na Política, estes compreendem que a acepção dialógica da extensão não significa a ausência do rigor científico-acadêmico. Portanto, não sendo permitido que qualquer conhecimento permeie essas atividades, uma vez que, o conhecimento científico, por meio da extensão, no confronto com a realidade, é

testado e reelaborado e retorna à academia legitimado pela prática (NOGUEIRA, 2005).

Entrevistado G4: é sempre essa relação dialética e dialógica porque tanto a ação de extensão aprende com o pedagógico, pelos métodos e técnicas, como o pedagógico aprende com a prática concreta. O que se precisa é adaptar, seja de linguagem, seja de metodologia. Por isso acredito que existe uma sincronia de aprendizagem e uma consequente legitimação do conhecimento através da prática.

As tradicionais práticas pedagógicas ainda vigentes nas universidades brasileiras, por estreitarem o diálogo entre a academia e a sociedade, tendem a dificultar o papel social dessas instituições para com comunidade na qual está inserida. Esse cenário tende a suscitar questionamentos sobre como essas IES tem respondido às demandas a elas apresentadas.

Todavia, conforme ressaltam Ferreira e Blaszczyk (2019), a normativa nº 7/2018 ao adotar conceitos basilares da abordagem decolonial e estruturar a concepção e a prática das diretrizes da extensão, contribuiu para desconstrução da epistemologia dominante e consequente desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na educação pátria. Tal contexto nos levou a dissertar com gestores e professores acerca de como as ações extensionistas contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Nesse sentido, é preciso compreender as origens das práticas pedagógicas e curriculares que predominantemente se instalam na universidade e na escola (CUNHA, 2006, p. 65).

Podemos perceber que tanto gestores como professores concebem que, no tocante a práticas pedagógicas inovadoras, a ação das ICES ainda se faz tímida, havendo uma maior ênfase no campo das humanidades do que nas demais áreas.

Entrevistado G1: o ideal é que contribuam, inclusive porque com a nova resolução a extensão é compreendida como uma metodologia, então depreende-se que ela pressupõe desenvolvimento de metodologia inovadora por também ser uma outra forma de desenvolver ensino e aprendizagem. Mas nem

sempre a inovação vai acontecer, pois como metodologia muito do que ela possibilita é apenas um novo olhar para a realidade, não necessariamente um olhar inovador.

Entrevistado G2: pedagogicamente falando tem contribuído muito para uma mudança estrutural da compreensão e visão de mundo dos nossos professores, da comunidade interna de forma geral. A extensão lança luz para essas compreensões mais modernas, mais inclusivas e indenitárias que a universidade tem tido. Isso reverbera com a forma com a qual a gente se conecta e interage com os estudantes, com fornecedores, com a comunidade de forma geral.

Entrevistado P1: como o conhecimento é muito vivo entendo que a extensão leva para dentro do cenário da formação informações muito atualizadas, produzidas num contexto dialógico e isso por si só enriquece naturalmente. Esse contexto faz com que surja uma nova forma de ensinar e uma nova forma de aprender.

Entrevistado P3: contribui, mas desde que se tenha um processo de monitoramento, acompanhamento, feedback, caso contrário não irá contribuir, serão tecnicistas, ferramental como se vê fora do campo das ciências humanas e sociais.

Entrevistado P6: a partir do momento que trabalhamos com atividades multidisciplinares e interprofissional a inovação se torna inerente. Mesmo que atualmente muito se fale sobre educação interprofissional, de inseri-la nos currículos, ela ainda é muito incipiente, então eu creio que a extensão nos possibilite trabalhar isso.

Buscando adequar-se as mudanças sociais e recente exigências legais, na visão dos gestores, via de regra, o modelo de gestão adotado pelas ICES tem contribuído para o fortalecimento da extensão universitária na medida que as ações estimulam o engajamento da comunidade interna e externa. Para eles esse movimento “proporciona laços de maior continuidade com a comunidade atendida, com a área governamental, com o terceiro setor e com a área empresarial, ou seja, maior engajamento da sociedade com a universidade” (entrevistado G1).

Na fala desse grupo foi demonstrado que, após o advento da Resolução 7/2018, um novo formato de estrutura organizacional atribuindo a extensão o seu devido reconhecimento tem sido elaborado e adotado pelas ICES. “Antes, a extensão nem possuía o ‘status’ de Pró-reitoria. Vindo para a Pró-reitoria Comunitária uniu-se o esforço que sempre existiu, mas agora dando sentido para

extensão formalizando esse tripé. Hoje a gente tem o mesmo nível que o ensino e a pesquisa” (entrevistado G5).

Entrevistado G4: no último ano, após um período de reestruturação e algumas mudanças sucessivas de Reitores, que renasceu essa força de investir mais em extensão. Isso tem muita relação com a filantropia e com a atual Resolução do CNE.

Entrevistado G6: entendemos que há sim um fortalecimento da extensão, porque há um esforço muito grande da IES para isso. Nós temos uma política de extensão e pesquisa de 2007 e faz uns 3 anos que estamos atualizando essa política, mas não chegamos a um texto final exatamente porque aguardávamos alguns desfechos e encaminhamentos da Política Nacional. Mas nesse interim temos feito muitas chamadas para pensar a extensão, para a questão da curricularização, como estruturar junto as matrizes, esclarecendo dúvidas que não é uma carga horária a mais, que também não vai acabar com disciplina ou na disciplina (...). Então essa força tarefa de em todos os eventos institucionais de ensino, pesquisa e extensão tenha sempre a presença de uma atividade extensionista, como um seminário, uma atividade dinâmica para escutar a comunidade acadêmica, para fazer o levantamento da impressão e do conhecimento prévio que todos os envolvidos estudantes, professores funcionários, comunidade possuem e a partir disso pensar nessa atualização da política. Mas também pensando no Pacto Global e nas ODS. Tenho para mim que o modelo de gestão adotado em Pró-Reitoria e Núcleos, compartilhando com as coordenações de cursos e setores jurídico e administrativo essa responsabilidade tem caminhado positivamente para o reconhecimento da extensão tanto quanto do ensino e da pesquisa.

Diante dos relatos de recentes alterações organizacionais promovidas pelas ICES com o propósito de contribuir para o fortalecimento da extensão universitária, os gestores foram questionados sobre o nível de investimento e apoio institucional despendido pelas universidades para a realização de ações de extensão. Nesse sentido, foi possível observar que as IES priorizam dois tipos de investimento, sendo um financeiro, com alocação orçamentária para bolsa de estudo, pessoal administrativo, material, custeio e plano de carreira docente e o outro investimento, o próprio resultado da extensão, ou seja, aporte para produção de resultados. Assim, não sendo possível pensar nos mesmos indicadores do ensino e da pesquisa, criam também um nível de produtividade da extensão, pois entendem que seus impactos são distintos dos impactos proporcionados pelas demais dimensões acadêmicas.

Entrevistado G1: possui plano de carreira docente. Investimento de horas de extensão, que variam de 4h a 24h, para

os docentes. Extensão compreendida, assim como a pesquisa, como uma etapa da carreira docente. Há professores de regime integral de 40h distribuídas em horas de ensino e horas de extensão (...). Sendo assim, o professor remunerado para fazer pesquisa, faz pesquisa não faz extensão e vice-versa. Caso contrário seria impossível atender as exigências impostas para o atual *nível de produtividade* da pesquisa que é avassalador.

Ressalta-se que o tema produtivismo acadêmico é visto como polêmico dentro dos muros universitários e acarreta resistência dos pesquisadores em debatê-lo (JUNIOR et al, 2021). Isso ocorre, segundo Sguissardi (2010), porque ao se ter o conhecimento produzido nas universidades transformado em uma valiosa mercadoria a ser explorada, seguindo a ideologia neoliberal de ensino, o Brasil acaba formulando suas políticas para atender a demanda do capital.

Assim, no capitalismo atual, a projeção a cada dia maior do produtivismo acadêmico segue a lógica do mercado ou da transformação de todos os bens materiais e simbólicos em mercadoria (SGUISSARDI, 2010). Nesse sentido, a adoção de parâmetros baseados em critérios quantitativos de produção acadêmica incorporado pela CAPES a partir do biênio 1996/1997, é considerada por muitos críticos a mais surpreendente mudança na aferição de qualidade dos programas de pós-graduação brasileiros.

Não obstante, os mecanismos e normas adotados pelas agências de fomento para concessão de auxílios à pesquisa e bolsas de estudos, que têm no Currículo Lattes o seu principal instrumento indicador da produtividade (SGUISSARDI, 2010) contribuem para impulsionar a lógica produtivista, na qual a qualidade da obra é demonstrada por meio dos números, de modo totalmente quantitativo (JUNIOR et al, 2021).

O produtivismo acadêmico é uma prática que vem impactando de forma nociva a pesquisa científica ao longo dos últimos anos, sendo visto como uma anomalia, em que o pesquisador é praticamente obrigado – de forma normativa e institucional – a ter um determinado número de produção científica para se manter dentro dos programas de pós-graduação (JUNIOR, CUNHA, ZOUAIN & GONÇALVES, 2021, p. 343)

Nessa perspectiva, o produtivismo que intensifica e precariza o trabalho dos docentes é um dos desafios que envolvem as IES enquanto instituição e produtora

de conhecimento necessário ao desenvolvimento e soberania do país (SGUISSARDI, 2010).

Todavia, apesar do produtivismo acadêmico que paira sobre a academia, percebe-se que as universidades têm buscado captação externa para manutenção dos projetos de extensão. O que, segundo o Entrevistado G3, “possibilita o investimento em bolsas para pessoas em vulnerabilidade social, bolsas de extensão, recaton’s, assim como as iniciativas do empreendedorismo” e levam a sociedade para dentro da universidade. “Todos esses custos são, na verdade, subsidiados por empresas que estão muito envolvidas com a questão do marco social, do retorno social. Então eles investem bastante nessas questões” (entrevistado G5). Entretanto,

Entrevistado G6: nem todas as parcerias preveem recursos financeiros, nesse caso a IES assume o custeio de algumas ações. Sair da universidade demanda recurso, demanda movimento externo, responsabilidade de estar com o aluno fora da instituição, assim como não deixar o professor desprovido de um apoio. Assim os projetos contínuos são apoiados caso a caso, mas está previsto na Política de Extensão e no regulamento do Núcleo de Extensão dentro da modalidade programas e projetos.

Vale destacar que, na disponibilização de recursos destinadas à extensão, essas IES afirmam que são priorizadas as atividades consideradas estratégicas, portanto, relacionadas a sua identidade. Nessa perspectiva, algumas universidades comunitárias preveem editais anuais com a participação voluntária e bolsas para estudante do ensino médio para participarem da pesquisa e da extensão.

Buscando um contraponto a visão dos gestores foi perguntado aos docentes como avaliam o empenho e incentivo da universidade na realização das ações de extensão. Esse grupo de participantes foi unânime ao demonstrar um efetivo empenho das IES nesse sentido.

Entrevistado P1: muito amplo. Temos uma relação muito próxima e dialógica com a coordenação geral. Via de regra, o docente extensionista é facilitado em muitos aspectos, tanto nos espaços para a gente se qualificar, como nas possibilidades de participação de eventos, ao apoio para solução de cada problema do próprio projeto de extensão.

Entrevistado P2: temos um lema que é ‘Não queremos formar só bons alunos a gente quer formar gente boa’. Nossa IES sempre foi muito presente e sempre nos incentivou. Temos projetos tanto

institucional, voluntário como o projeto da disciplina. Há incentivo administrativo e inclusive financeiro.

Entrevistado P3: somos referência em inovação, então toda vez que nos propomos a entregar valor para a sociedade recebemos muito apoio da universidade. Até porque está no eixo estratégico da IES, então se torna um valor para ela.

Entrevistado P6: aqui, nós professores extensionistas, recebemos muito apoio. Temos uma carga horária específica reservada para os programas de extensão, sem contar com o apoio para material, instrumentos, espaço físico, divulgação entre outros.

Nesse contexto, destaca-se o relato do Entrevistado P5, onde, apesar de avaliar de forma positiva o empenho e incentivo da universidade na realização das ações de extensão, chama atenção para

Entrevistado P5: sempre houve nas ICES a concepção de extensão como algo intuitivo, que a gente sabe que é necessário e importante fazer. O ensino sempre foi o ‘carro chefe’ para os investimentos tecnológicos e apoio pedagógico. A pesquisa foi mais recente. Tudo isso muito influenciado pela própria avaliação do MEC. A Política Pública de Educação influenciou diretamente nesta situação porque antes da curricularização muito se falava em qualidade de ensino e qualidade de pesquisa. Falava-se muito no tripé, mas não se referiam a qualidade da extensão. É muito diferente um professor sair de uma IES e dizer ‘eu sou um professor extensionista’, ‘eu quero fazer extensão’. Ele ser doutor e dizer que não quer estar na pesquisa, mas sim na extensão. Isso ocorrendo, ele era visto como uma pessoa mais engajada politicamente. Não é ser engajado politicamente, é ser engajado politicamente na Política da Extensão. Sempre há cobranças. Essa cobrança parece que quem fica na extensão é aquela pessoa que não deu para pesquisa, é menos professor, porque não é professor-pesquisador. É menos qualificada. Sinto que a gente precisa mudar isso, que há de se mudar isso e sobretudo nas universidades comunitárias, pois a extensão é a espinha dorsal dessas instituições. No nosso último PDI assumimos o compromisso de ser referência em extensão no Brasil.

Não obstante, apesar de todo o incentivo e apoio recebidos das universidades, esse mesmo grupo destaca os desafios e dificuldades enfrentados no desenvolvimento das atividades de extensão, pois, para eles, por produzir um resultado diferente da pesquisa, a extensão ainda é pouco reconhecida e valorizada quando comparada a pesquisa e ao ensino. Salientam, também, que mesmo possuindo baixo custo e alta efetividade e eficiente, falta financiamento público

como há na pesquisa e no ensino. “Isso que se dá em virtude dos próprios parâmetros externos de avaliação, produção e trocas” (entrevistado P1).

Outro desafio apontado é trabalhar com a interdisciplinaridade e a implantação e implementação de uma metodologia de ensino participativa nas atividades extensionistas, “pois a gente não consegue fazer extensão sozinho. Ter um lugar para fazer, para desenvolver a ação, inserir outros professores e alunos, motivar outros profissionais, adquirir a confiança e aceitação da comunidade é muito difícil, desafiador!” (entrevistado P4).

Contudo, mesmo diante de dificuldades e desafios, os discentes transparecem motivados e empenhados a realizar ações de extensão. O grupo acentua dois pontos fundamentais para atuação na extensão. O primeiro é a compreensão de obrigatoriedade que uma universidade tem de levar conhecimento e serviços à comunidade, principalmente a mais vulnerável. O segundo se refere a formação do estudante, o que objetivam proporcionar para o egresso.

Mas o maior destaque nos relatos diz respeito a relação dialógica, a relação mais horizontal proporcionada pela extensão. Ou seja, a “possibilidade de romper com a ideia de relação professor-aluno da sala de aula. Há quebra do ritualismo acadêmico. O professor é o facilitador, mas o aluno é o protagonista. O professor não é o dono do saber” (entrevistado P4), pois

Não se trata mais de estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (FORPROEX, 2012, p.16).

O “contato direto, interagir e poder contribuir com a comunidade” (entrevistado A5), “a troca de saberes numa dinâmica de complementariedade” (entrevistado A6), “entender realmente como é a teoria na prática” (entrevistado A1), “tentar atuar de uma forma mais ampla possível, não ficando presa numa caixinha porque tudo está interligado” (entrevistado A4), e “a oportunidade de formar um cidadão, ter a noção de qual será o meu papel frente a sociedade quando eu sair da graduação com esse conhecimento que estou adquirindo” (entrevistado

A3) é o que motiva o corpo discente a participar das atividades extensionistas oportunizadas pelas ICES.

A experiência na extensão *me fez compreender a diferença entre preço e valor do que eu faço*. Porque quando você se dispõe a atuar em projetos de extensão, quando você está ali atuando, você está doando tudo o que você tem, seu tempo, seu conhecimento, recurso, você se doa totalmente. Não tem um preço. Ninguém taxa preço para o que você está fazendo, mas essa ação tem um valor! E como extensionista eu pude perceber o valor do que eu estava fazendo. Como através daquele aprendizado elas transformavam suas vidas (...). Pessoas que chegavam super machucadas, e não só fisicamente, e estavam ali, com coração aberto apesar de todos os seus problemas e traumas. E naquele momento a gente é a pessoa responsável por ajudar aquela pessoa ali a conquistar um sonho de ter uma vida digna, de poder estudar, de poder crescer, trabalhar, repensar conceitos. E foi assim que eu percebi que o meu trabalho não era uma coisa mecânica, que eu ia lá simplesmente fazia e recebia. Não, eu ia lá e dava, mas também recebia tanta coisa como respeito, gratidão, olhares de carinho. Essa experiência me fez ver o quanto eu podia contribuir para mudar o mundo das pessoas, mesmo que fosse só um pouquinho e o quanto elas mudavam o meu mundo também (entrevistado A4).

Nesse panorama pedagógico a construção do conhecimento promovido pela extensão, tal como ensina Paulo Freire (2005), contribui para formar e transformar o educando em um indivíduo conhecedor dos direitos e deveres para consigo e com a sociedade.

Todavia, esse grupo entende ser muito importante que as universidades estimulem, via maior divulgação institucional, a participação dos graduandos. Ou seja, na visão do corpo discentes as IES têm falhado na divulgação de suas práticas extensionistas com comunidade acadêmica e local.

No entender dos alunos eles chegam à universidade sem o devido conhecimento e importância da extensão. E, apesar de no decorrer das atividades compreenderem, que enquanto atividade prática formativa, a extensão proporciona uma formação mais consciente, alunos mais convictos, críticos, indivíduos que saberão olhar para o outro como portador de direitos, conhecedor de uma realidade diferente da sua, na maioria das vezes iniciam suas experiências extensionistas mais tarde, e não no início do curso quando possuem mais oportunidade e maior disponibilidade.

Entrevistado A1: pautada em mim e na maioria dos universitários que ingressam na universidade sem nunca ter ouvido falar em extensão a questão que faria muita diferença é se fazer uma *divulgação maior*. Explicar mesmo o que é extensão, sua importância, divulgar mais os projetos, o que faz. O engraçado é que até hoje quando fala para as pessoas que participo de projetos de extensão as pessoas me perguntam o que é isso, o que se faz lá. As ações extensionistas ainda são divulgadas muito no ‘boca-a-boca’ e não institucionalizadas nas universidades.

Entrevistado A3: e modo geral as atividades de extensão geram interesse dos alunos, ou de grande parte deles. O pessoal é muito ávido por se envolver em projetos até fora do seu curso e também por buscar por essa prática, pois no início é muito maçante, é muita teoria. É nesses projetos de extensão que a gente consegue desenvolver uma prática, a gente já sente o gostinho do que é ser protagonista, ir se construindo, se modelando para se ter um profissional melhor na sociedade. Mas uma *maior divulgação* é sempre um ponto que a gente frisa.

Entrevistado A4: a *divulgação*, falar mais sobre os projetos e a importância da extensão. Incentivar mesmo que os projetos não sejam tão vinculados aos cursos deles.

Entrevistado A5: maior *divulgação institucional*, mas o professor em sala de aula deve funcionar, entre outras coisas, como um agente estimulador.

O Entrevistado A6, assim como os demais discentes, ressaltou a importância de uma maior divulgação institucional para a extensão, mas apresentou um olhar diferente, relacionado a classe, como o motivo que dificulta a participação dos alunos nas atividades de extensão.

Entrevistado A6: a maioria dos alunos da minha turma são oriundos de escola pública com um ensino muito fraco. Então percebo que o foco desses alunos mais jovens e de classes menos favorecidas é estudar, trabalhar e ganhar dinheiro. Talvez a dificuldade que esses alunos têm de chegar a universidade os façam acreditar que incluir algo a mais na grade, porque acreditam que extensão é isso, algo a mais, vai dificultar mais ainda a aprendizagem e os façam não valorizar os projetos de extensão. Por isso é tão importante uma divulgação institucional sobre o que é extensão e sua importância para a nossa formação pessoal e profissional.

Por desempenhar papel transformador junto ao estudante e a sociedade e manter a ICES aberta a novos conceitos e conhecimentos, “o papel da extensão universitária como agente transformador e dialógico é essencial para a

universidade” (DEUS, 2020, p.44). Nessa perspectiva, de forma geral, a extensão é o grande canal de interlocução e desenvolvimento dos processos que materializam os valores e a missão das universidades comunitárias. Podendo assim, a extensão ser compreendida como “condição *sine qua non* para uma universidade comunitária confessional católica” (entrevistado P2).

3.3.2. Responsabilidade Social Universitária: o grande desafio

As diversas transformações, sejam de ordem econômica, política, social ou cultural, pelas quais o mundo contemporâneo tem passado impõe novos comportamentos e paradigmas à toda sociedade. As universidades alinhadas à sua missão, assim como as empresas, além de estarem obrigadas a ter responsabilidade na sua gestão e eficiência nos serviços prestados, também têm responsabilidades sociais.

No bojo do debate sobre o papel das IES frente aos impactos advindos com a grande transformação mundial e mudanças sociais trazidas pela globalização, conforme apontado no capítulo II, evidencia-se a importância de uma sociedade mais sustentável, democrática, inclusiva e a formação do cidadão com responsabilidade e ética, pois, como afirma Santos (2011, p. 113), “A universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país”.

Assim, implicando a responsabilidades social universitária em deveres e obrigações, gestão responsável, ensino de qualidade, pesquisa científica ética e extensão comprometida com a superação dos problemas sociais, ou seja, alinhamento de seus processos com as demandas profissionais, educacionais e científicas que buscam o desenvolvimento global e local mais justo e sustentável (VALLAEYS, 2008), este tópico tem o objetivo apresentar como as atividades de extensão universitária se constroem como compromisso social da universidade que tem por função primordial contribuir para a promoção da cidadania.

Nesse sentido, gestores das universidades comunitárias participantes da pesquisa identificam o papel da extensão como um marco muito importante do compromisso social da universidade na sociedade, mas que não se limita a ele. Dessa forma, relatam que:

Entrevistado G1: *a extensão é um dos caminhos possíveis para se concretizar o seu compromisso social* com a comunidade em geral. A extensão é compromisso social inclusive por causa da missão institucional. Mas o *compromisso social da universidade não está só na extensão*.

Entrevistado G2: o compromisso social é a principal intenção de fazer da universidade e *a extensão é uma das formas*. É a razão de ser de uma universidade comunitária.

Entrevistado G3: esse compromisso social é social mesmo, ou seja, *deve atender a todos os setores da universidade e da sociedade* e não apenas ao recorte da população mais vulnerável. Está na essência de ser da universidade.

Entrevistado G5: *extensão com qualidade como espaço de compromisso social da universidade comunitária na sociedade é uma das formas*. Esse é o termo. Não que as outras IES não tenham, mas nós temos uma qualidade técnica nos serviços que são prestados por meio da extensão.

Compreendendo que o compromisso social da IES diz respeito as dimensões de desenvolvimento social, cultural, ambiental e econômico que uma universidade pode promover junto à sociedade, percebeu-se que para estes gestores a dimensão da extensão no fazer pedagógico é um lugar muito apropriado para se pensar a partir dos problemas reais da comunidade, ou seja, que o “compromisso social tem na extensão um lugar muito importante, privilegiado, mas não exclusivo” (entrevistado G6). Compreendem, ainda, que o diálogo franco com as comunidades, proporcionado pelas modalidades de extensão, permite levar novos dados e informações para a dimensão da pesquisa, uma vez que para se pensar em proposições que visem a transformação social, não de maneira impositiva, mas de maneira colaborativa e de co-responsabilização dos sujeitos dentro do contexto social, “se faz fundamental saber fazer uma boa pesquisa-ação” (entrevistado G2).

Tal compreensão nos remete as palavras de Santos (2011, p. 75), que entende que pesquisa-ação se trata de “uma forma de extensão ao contrário”, ou seja, uma maneira da universidade promover o diálogo entre o saber científico e os diferentes saberes produzidos na sociedade abrindo-se de fora para dentro.

Com base nas entrevistas realizadas com os docentes, das ICES participantes desse estudo, foi possível entender como reconhecem a extensão universitária no construto da RSU. Eles identificam a extensão como espaço de compromisso social da universidade na sociedade, mas, diferentemente da

compreensão dos gestores, na sua grande maioria, restringem a responsabilidade social universitária as práticas extensionistas. Para eles

Entrevistado P1: a extensão tem o compromisso social de promover espaços coletivos em que reflexões sejam feitas pela sociedade (...). Via extensão se renova o compromisso social que se quer que se tenha em uma sociedade democrática.

Entrevistado P2: a extensão é uma obrigatoriedade da universidade e essa instituição tendo o privilégio de desenvolver e produzir conhecimento, ela tem o compromisso social de, através da extensão, levar esse conhecimento a sociedade como um todo.

Entrevistado P3: a extensão é a não existência de muros entre sociedade e universidade. É o compromisso social da universidade com a sociedade.

Entrevistado P4: esse papel é percebível na extensão pelo seu engajamento com o social, de estar envolvida com projetos que contribuam para a transformação social.

Entrevistado P5: (...) a extensão traz a prestação de serviço, essa troca, esse compromisso social com a sociedade. Ela tem vários caminhos, mas qual desses caminhos deverá ser seguido quem define é a própria ICES.

Todavia, assim como Vallaeys (2006), esses docentes demonstraram que a academia ainda precisa superar o enfoque da extensão universitária como adendo, uma prática bem-intencionada de formação acadêmica e da produção de conhecimentos, algo de menor valor que o ensino e a pesquisa. Afirmam que só assim será possível a efetiva construção coletiva de novos saberes, através de um ensino, de uma pesquisa e de uma extensão de qualidade.

Nesse sentido, segundo Vallaeys (2006, p. 38)

a universidade precisa tratar de superar o enfoque da “projeção social e extensão universitária” como “apêndices” bem-intencionados de sua função central de formação estudantil e produção de conhecimentos, a fim de poder atender ao que de fato está a exigir a Responsabilidade Social Universitária.

Na visão dos discentes a extensão é espaço essencial de compromisso social da universidade na sociedade que deve ser promovido independente do curso de graduação que o aluno esteja realizando, uma vez que compreendem ser a extensão

“espaço onde a universidade coloca o conhecimento em ação. É uma via de mão dupla, pois ensinamos e aprendemos” (entrevistado A1).

No mesmo caminho, o entrevistado A3 ressalta que “para se incentivar um jovem a entrar num curso de graduação é necessário que antes se mostre para ele porque é importante estar na universidade”, pois jovens devem entender que ao longo de, no mínimo, quatro anos vão desenvolver competências e adquirir conhecimentos, mas que “terão que se empenhar e aguardar para ter esse retorno já que ele não é imediato”.

Por sua vez, o entrevistado A5 destaca que, “quando a universidade realiza projetos de extensão ela alimenta na sociedade e, principalmente nos jovens, a sua importância, o seu valor, permitindo uma troca continua que se retroalimenta”. Assim, as universidades mantem o compromisso com a sociedade para que esta acredite e se mobilize para adentrar a universidade. É o espelho.

Tal compreensão tem o condão de desmistificar a ideia de ser a universidade um local inatingível a boa parte da sociedade, uma vez que, recorrendo aos estudos de Deus, (2020, p. 15) “o mundo universitário não é tão distante quanto se pensa inicialmente”. Assim sendo, enquanto espaço de compromisso social da universidade na sociedade, a extensão se torna mais um instrumento a intermediar a relação dialética entre universidade e sociedade, demonstrando que a existência de ambas não pode ocorrer isoladamente.

Nessa perspectiva, os alunos entrevistados reconhecem que formação e obtenção de conhecimento não se limitam as salas de aula da universidade. Ressaltaram em suas falas que o papel da universidade é abrir-lhes o horizonte intelectual de forma a tornar a educação um instrumento para a transformação do mundo a sua volta.

Entrevistado A4: eu acho que muitos alunos quando estão na faculdade não percebem que eles vão precisar atuar dentro da sociedade e que a sociedade é muito diversificada. Eles têm que sair um pouquinho do mundo deles. Eles vão encontrar pessoas com realidades diferentes, com ideias diferentes, vidas muito diferentes e a extensão permite que eles tenham contato exatamente com estas pessoas. Isso permite que o aluno tenha uma visão diferente de mundo. Entendo que, independente do curso de formação, a extensão permite com que as pessoas

tenham essa esperança de tornar o mundo melhor, mas também tenha a visão de pensar eu preciso ser uma pessoa mais ética, buscar fazer o que é correto porque o que eu fizer vai influenciar na vida de outra pessoa e também para conhecer realidades distintas.

Entrevistado A5: a comunidade e a universidade não podem estar distantes, pois, a academia deve estar atenta as questões sociais e procurar articular as práticas pedagógicas as questões sociais. O olhar deve ser sensível para o social.

Entrevistado A6: encontro uma dimensão do compromisso social nos projetos de extensão oferecidos pela IES. Isso nos permite ter uma visão diferente de mundo, da realidade a nossa volta. A gente aprende muito, troca muito quando atuamos na extensão e essa experiência a gente leva para vida.

Podendo a educação brasileira ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, não se pode negar que a universidade, numa gestão socialmente responsável, por meio do ensino, pesquisa e extensão, não só instrumentaliza o capital humano como gera capital cultural, social e econômico. Nesse sentido, a universidade desenvolve indivíduos proativos, aptos ao pleno exercício da cidadania. É por isso que se diz que uma universidade materializa, via processo de mutualidade entre o ensino, pesquisa e extensão, seu papel de produção geradora de conhecimento e instrumento de transferência através da responsabilidade social.

Nesse contexto, recorre-se a análise de Síveres (2006, p. 139), onde o autor dispõe que o compromisso social da universidade é um processo de aprendizagem que alimenta a universidade, para que “a mesma possa manifestar a sua missão, objetivando redimensionar a sua função social, e afirmando, dessa maneira, a sua própria identidade”.

Quanto a adesão das comunidades interna e externa as iniciativas de extensão propostas pelas ICES, foi demonstrado pelos docentes que, de modo geral, a prestação de serviços ainda tem sido uma das formas encontradas pelas IES para atender ao seu compromisso social, mas que com o advento da Resolução nº 7 (MEC/CNE/CES, 2018), que trouxe a curricularização da extensão, esta prática tradicional tem sido rediscutida.

Destacam que algumas escolas, as mais técnicas, possuem muita dificuldade de compreensão do ‘para que’ e ‘o que é extensão’ para além da prestação de serviços, tendo, segundo os entrevistados, os professores dos centros de humanidades e sociais maior facilidade de compreensão e atuação.

Entrevistado P1: nos projetos da minha área foi grande a procura de discentes e o apoio da própria instituição para que a ação se desenvolvesse.

Entrevistado P2: antes da Resolução 7 a adesão do corpo docente era relativamente pouca. Os que como eu atuam, atuavam por crença, por princípio. Muitos ainda não entendem o que é extensão, a enxergam como um “problema”. Mas creio que com a Res esse panorama vai mudar.

Entrevistado P3: internamente a vejo de forma tímida ainda. Poucos professores têm conhecimento do que é extensão. Penso que podemos ter um programa de gestão mais eficaz.

Entrevistado P5: há uma receptividade que faz muito sentido para professores e funcionários embora as pessoas ainda não queiram se assumir como pessoas que fazem extensão, não depositando seus projetos. É como se fosse uma coisa óbvia, mas essa coisa óbvia não acontece se as pessoas não cooperam, se não houver uma política institucional.

Entrevistado P6: os docentes, na grande maioria, desconhecem o verdadeiro valor e importância da extensão. Ninguém termina seu doutorado e diz que se dedicará a extensão, mas com a mudança em virtude da Resolução 7 e o apoio da instituição essa realidade está começando a mudar.

Este grupo de entrevistados ressaltara, ainda, a necessidade de se instituir uma política institucional por parte das ICES que estimule e valorize a extensão universitária, pois, segundo o Entrevistado P5, os discursos da maioria das universidades comunitárias ainda “estão girando em torno de ‘a minha missão’, a ‘minha conceituação de extensão’. Ninguém discute mais o que é pesquisa ou o que é qualidade de ensino, mas a gente vive a discutir extensão”.

Somente o Entrevistado P6 fez menção a comunidade interna separando-a entre docentes e discentes. Todos os demais se referiram apenas a professores como comunidade interna, o que nos remete a uma visão muito corporativista e restrita de uma provável atividade pensada e desenvolvida à revelia daquele que deveria ser o protagonista da ação, ou seja, o aluno.

Entrevistado P6: com relação aos alunos, eu tenho projetos mais técnicos e outros mais social, crítico, reflexivo, e a maior parte dos alunos ainda se interessam pelos projetos mais técnicos. Temos um projeto de extensão de vacinas que é muito procurado, mas porque eles querem fazer vacina.

Com relação a comunidade externa à universidade, parte dos docentes avaliam que, “quando a demanda vem da própria comunidade ela é sempre satisfatória” (entrevistado P2), porém, outra parte afirma que, “a participação ainda é tímida por ausência de um trabalho de conscientização das IES que faça a comunidade se sentir pertencente” (entrevistado P3).

Entrevistado P1: a própria que demandou o projeto, não fomos nós que ofertamos, então a adesão é total.

Entrevistado P4: a adesão é total, pois, sempre que possível, buscamos trazer a comunidade para discussão.

Entrevistado P6: falo um pouco como alguém que estuda a integração ensino, serviço e comunidade, desde que se construa junto com a comunidade, que se leve a comunidade para dentro da universidade, que se ouça e discuta com ela, há uma grande adesão, caso contrário, será negativa.

Ao perguntar aos estudantes como percebem a adesão das comunidades interna e externa as iniciativas de extensão propostas pelas ICES, estes apresentaram visão muito privativa. No tocante a participação da comunidade externa, são unânimes em responderem que percebem uma grande aceitação. No entanto, segundo este grupo, a participação da comunidade interna, no caso seus pares, “está muito relacionada a experiência que a atividade extensionista pode contribuir para a formação profissional e transformação social” (entrevistado A6).

Entrevistado A1: pensando na comunidade externa e no programa no qual atuo, a adesão cresce a cada dia. Ao passo que a gente cria vínculos com eles a comunidade vai tendo mais confiança e abrindo espaço para ampliação das ações. Hoje, além de participarem dos projetos, eles também contribuem com ideias de melhorias e novos projetos, fazem divulgação.

Entrevistado A3: vou falar pela minha IES. A aceitação da comunidade é imensa. Minha universidade é referência em projetos de extensão, creio que porque oferece excelente serviço com estudantes extremamente engajados.

Entrevistado A4: diante da minha experiência eu digo que faltam alunos, porque a comunidade está totalmente disposta a participar. As pessoas anseiam por esses projetos de extensão.

Entrevistado A5: com relação aos projetos que participei eu vi um interesse muito grande. A preocupação dos alunos e da comunidade era grande em querer se engajar, se informar, em querer melhorar, pois a informação, penso eu, é uma ponte para cidadania.

A partir do marco constitucional do princípio da indissociabilidade os processos acadêmicos não mais se limitaram a apresentação didática de conteúdos curriculares em sala de aula. Assim, através da responsabilidade social passou-se a oportunizar aos envolvidos nas atividades de extensão a possibilidade de colocar em prática as atitudes oriundas das mais importantes habilidades socioemocionais.

Nesse sentido, com base no entendimento de Vallaeys (2006), que defende a organização de uma gestão universitária socialmente responsável, bem como a função social do tripé acadêmico, devem ser delineadas por alguns eixos, sem os quais a RSU dificilmente se cumprirá, foi perguntado aos gestores como eles percebem o empenho do quadro docente na participação e realização das atividades extensionistas.

Na fala dos gestores entrevistados ficou claro que as universidades comunitárias que possuem uma extensão institucionalizada, com avaliação periódica, hora aula destinada as atividades e/ou plano de carreira, mesmo antes do advento da Resolução nº 7 do MEC/CNE/CES, o empenho do corpo docente “é total porque ele gosta de se envolver, de realizar atividade extensionistas. Temos a clareza que o professor que apresenta propostas de extensão possui uma energia diferente na realização do trabalho” (entrevistado G1).

Nessas ICES, mesmo os “professores que não possuem como atribuição principal a extensão, atuam como voluntários, pois acreditam na causa” (entrevistado G5). No entanto, por entenderem que tal cenário deixa a extensão fragilizada, a situação preocupa os gestores, visto que, se querem que “a extensão tenha e mesmo reconhecimento que o ensino e a pesquisa e se os professores em sala de aula são remunerados, porque os extensionistas não?” (entrevistado G5).

O grupo de gestores, cujas ICES estão num momento de transição e adaptação as normas estabelecidas pela Resolução nº 7 do MEC/CNE/CES demonstram em suas falas que nessas IES os “docentes se envolvem, mas ainda são poucos os que possuem a compreensão do ônus e do bônus do que é fazer extensão” (entrevistado G6), mas acreditam que “a indução de qualidade imposta pelo MEC/CNE/CES tenha sido fundamental para a mudança de compreensão e comportamento” (entrevistado G3).

Entrevistado G1: aqui os professores têm muito forte a questão da missão e do valor da IES, por isso o compromisso é muito grande. Maior ainda daqueles que são 40 horas e parciais. O horista está presente quando ele entende que faz parte da prática dele também.

Entrevistado G2: creio que isso se dá porque a nossa universidade não nasce da necessidade extensionista. Por muito tempo foi considerada uma IES da elite na cidade. Existem uma serie de desconstruções que são necessárias a se fazer. A IES adequou seu plano de carreira para incluir a extensão universitária, porque a atual política produtivista dificulta que o professor pesquisador possa ter tempo para se dedicar a extensão

Entrevistado G3: até a Resolução a grande maioria de atividades extensionista advinham de cursos da área social, saúde e os de licenciatura. Após a Resolução, com a construção interna da curricularização, todas as escolas entregaram projetos e estamos nos adequando.

Entrevistado G4: por adesão, sim. Uma parte pequena se envolve e acredita na extensão, mas há um grupo que somente atua se houver hora-aula (remuneração). O que não está errado, porque todo trabalho precisa ser remunerado.

Destaca-se a resposta do Entrevistado G6, onde, apesar de reconhecer que ainda há pouco envolvimento dos docentes em atividades extensionista, alega que como prelúdio da Resolução nº 7 do MEC/CNE/CES, tem havido “muito esforço de professores em tentar compreender o que é essa curricularização, o que é essa extensão, como fazer essa extensão, identificar se o que faz é ou não extensão”.

Em nossas entrevistas com esse grupo foi possível observar que há um esforço permanente das ICES para ampliação da participação do corpo docente na extensão, não por se tratar de uma exigência legal, mas, principalmente, por esta dimensão acadêmica ser parte fundamental da missão dessas universidades. Nesse diapasão, essas universidades, por exemplo, permitem que docentes da graduação,

“mesmo sem o título de doutor, possam participar das bolsas institucionais. Isso fez aumentar o interesse, a procura e o trabalho dos professores da graduação nessa produção” (entrevistado G6).

Nessas entrevistas com gestores também ficou claro que ainda há um longo caminho de conscientização e qualificação a ser percorridos pelas ICES, uma vez que, ainda há muitas dúvidas sobre o conceito e relevância da extensão no meio acadêmico, existindo docentes que confundem atividade extensionista com atividade voluntária, de caridade ou pastoral. Nesse sentido, evocamos Vallaeys (2020, p. 10), para quem “em termos de práxis extensionistas, ainda se pensa em ‘ajuda social’ esquecendo as questões epistemológicas essencial aos impactos sociais almejados, ao invés de superar o enfoque filantrópico do investimento social”, para entender o paradigma da RSU.

Dada a importância da responsabilidade social no cenário mundial, cada vez mais universidades tem admitido “que a relevância social depende da transversalização e da integralidade da resposta da universidade aos desafios da justiça e da sustentabilidade” (VALLAEYS, 2020, p. 8). Contudo, como nas universidades brasileiras a RSU ainda é muito confundida com extensão, perguntamos ao grupo de gestores se para as ICES onde atuam a extensão é compreendida como sinônimo de responsabilidade social universitária.

Este grupo de entrevistados, cientes que as ICES ao promoverem sua extensão devem articular diferentes áreas da universidade a um projeto de desenvolvimento social, ético, sustentável e equitativo com vistas à irradiação de valores de cidadania, compreendem que extensão universitária não é sinônimo de responsabilidade social universitária.

Entrevistado G1: compreendemos que a extensão, dependendo de como ela é desenvolvida, seu projeto, ela *é mais um dos aspectos vinculados as ações de RSU e não a responsabilidade social em si*, pois existem outras ações e fatores dentro da universidade que também se caracterizam dessa forma.

Entrevistado G2: *extensão é também RSU, mas não é sinônimo de RSU.*

Entrevistado G3: *não são sinônimos mais se complementam.* A extensão também viabiliza a responsabilidade social, mas ela

em si não é a responsabilidade social. Entendemos que a extensão tem que atuar especificamente em indicadores sociais objetivos.

Entrevistado G4: extensão consegue reafirmar a responsabilidade social na universidade, inclusive contribui para captação de aluno. Mas *a extensão não é sinônimo de RSU*.

Entrevistado G5: *RSU é mais ampla que a extensão. A extensão é uma das formas*. A RSU deve estar presente em todas as dimensões de atuação da IES, ou seja, na gestão, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Entrevistado G6: *entendemos que a RSU não está alicerçada apenas na extensão*, mas no seu fazer como um todo, na sua atividade de pesquisa, de ensino e nas rotinas internas administrativas da universidade. Desde o uso racional de recursos ao atendimento a comunidade interna e externa. A RSU atravessa todos os fazeres da universidade. *Entendemos que a RSU é um ato educativo que percorre todos os processos de uma universidade*.

Estas falas nos remetem, conforme apresentado em outro momento, a compreensão de Calderón (2006), que considera que, embora seja uma única construção, a universidade pode ser considerada uma pirâmide cujas três faces que representam a extensão, o ensino e a pesquisa são erguidas sobre uma base que representa a gestão da universidade, base esta que constitui um conjunto de princípios, valores e processos administrativos que levam as IES alcançarem sua missão institucional.

Destarte, responsabilidade social universitária implica deveres e obrigações, ensino de qualidade, pesquisa científica ética, gestão responsável e extensão comprometida com a superação dos problemas sociais. Assim, sendo o processo educacional ordenado e indissociável, para que as ações de RSU sejam eficazes, não deve voltar-se especificamente para as atividades extensionistas.

Não obstante, parte dos professores entrevistados não possuem a mesma compreensão que os gestores. Constatou-se a inadequação entre os preceitos das teorias apresentadas por Calderón (2006) e Vallaeys (2006), com a percepção apresentada pelos docentes. Com foco apenas nos programas e projetos que atuam, compreendem extensão como sinônimo de RSU. Não concebem a extensão como mais um componente da RSU no processo acadêmico que engloba gestão, ensino,

pesquisa e a própria extensão como “organização socialmente responsável e exemplar” (Vallaey, 2006, p. 26).

Entrevistado P1: extensão é um compromisso da ICES. Quando ela dialoga com a missão e valores da instituição ela é RSU.

Entrevistado P2: entendo que sim. É uma obrigatoriedade moral e social das ICES

Entrevistado P3: acho que deveria ser, mas penso que nem sempre é. As vezes algumas das atividades desenvolvidas não contemplam a responsabilidade social.

Os entrevistados P5 e P6, não compreendem extensão como sinônimo de RSU, mas também não demonstraram compreendê-la como mais um componente da responsabilidade social universitária no processo acadêmico. Esses professores relacionam extensão a missão da universidade comunitária.

Entrevistado P5: penso que colocar a extensão como responsabilidade social caberia as particulares. Para a gente não é responsabilidade social não. Para a gente é o motivo da nossa existência, é a própria missão da ICES.

Entrevistado P6: é a própria missão da ICES. É através da extensão que a universidade consegue dar retorno a sociedade porque ela muito devolve a sociedade, tanto na formação do profissional quanto no impacto que ela tem na comunidade.

As distintas compreensões apresentadas por gestores e docentes participantes da pesquisa nos remete ao pensamento de Calderón (2006, p. 7), que pontua o quanto as discussões em torno da RSU “têm gerado certa resistência na comunidade acadêmica devido a existência de um viés ideológico muito presente na intelectualidade brasileira”. As falas demonstram o quão importante e necessário se faz a promoção de discussões sobre o tema. Apesar disso, nos relatos dos gestores não foram mencionadas ou identificadas ações específicas que promovam a discussão e o envolvimento de todos os membros das ICES para a construção de RSU, porquanto esta “trata de dar uma ressignificação à função social e às tradições de serviço social, que, certamente, representam formas concretas de levar a sociedade a essa responsabilidade” (RIBEIRO, 2013, p.33).

Em sua obra Paulo Freire (2005) destaca a necessidade da promoção da educação como ferramenta essencial para a transformação da sociedade. O processo

de aprendizagem por ele proposto nos orienta a uma prática dialógica na extensão que possibilite a troca de saberes científicos e populares com vista a ascensão e protagonismo dos sujeitos envolvidos. O que torna primordial o papel das ICES no incremento de ações de responsabilidade social, pois, a depender de sua gestão, considerando a indissociabilidade do tripé acadêmico, a extensão terá grande impacto e poder de mudança social.

Assim, recorrendo aos preceitos de Calderón (2006), Vallaey (2006) e Paulo Freire (2005), foram abordados os temas RSU e dialogicidade junto ao grupo de professores que atuam em atividades de extensão. Ao dissertarmos acerca das iniciativas serem feitas ‘para a comunidade’ ou ‘com a comunidade’ identificamos que, mesmo conscientes da importância de, sempre que possível, se promover extensão ‘com a comunidade’, na maioria dos casos elas ainda são desenvolvidas de acordo com os interesses particulares dos docentes, à revelia da comunidade assistida.

Tal prática, segundo Vallaey (2006), ainda é comum em virtude do pouco conhecimento da academia sobre o assunto que insiste num conservador enfoque da extensão universitária como apêndice da formação estudantil e da produção de conhecimentos e (ou) porque, conforme discorre o entrevistado P2, “ainda predomina a ideia de que os outros precisam disso ou daquilo e nós detentores do saber temos o melhor a oferecer”.

Constatou-se também que a RSU ainda é abordada sem planejamento prévio, ou seja, as ações desenvolvidas não são amplamente divulgadas ao público interno e externo a IES. Todavia, em função do atual momento de adequação à exigência legal advinda com a recente normativa do MEC, as ICES vem buscando uma construção coletiva, em parceria com a sociedade em busca de solução para essa dificuldade.

Entrevistado P2: atualmente a maioria das práticas ainda são para a comunidade, mas acredito que com evolução e aprimoramento elas passarão a ser com a comunidade.

Entrevistado P4: ainda é para a comunidade. Com a comunidade é o próximo passo que estamos nos preparando para dar, pois sem isso não será possível alcançar a capilaridade que a

gente precisa e formar pessoas que possam liderar e nos substituir mais adiante.

Entrevistado P5: aqui na minha universidade, na maioria das vezes, ela ainda é feita para a comunidade. Porque esse é o entendimento que a gente tinha.

Um aspecto observado nas narrativas apresentadas por alguns entrevistados foi a ênfase dada a necessidade de se desenvolver atividades extensionista tanto ‘com a comunidade’ como ‘para a comunidade’. Segundo esses docentes,

Entrevistado P1: majoritariamente tem que ser ‘com’ sempre. Algumas pequenas coisas têm que ser ‘para’, como uma questão muito técnica, por exemplo. Mas no geral o conhecimento que é só da comunidade não pode ser desconsiderado.

Entrevistado P3: são as duas coisas. É com porque precisamos envolvê-los, mas em algum momento também se faz necessário o distanciamento técnico crítico, pois nem tudo que que é demandado pode e convém ser atendido em determinado momento. Mas hoje ainda somos muito ofertista do que temos.

Entrevistado P6: tanto com como para a comunidade. Às vezes a comunidade não demanda a universidade por receio, porque há o sentimento de não pertencimento, o medo, a vergonha e outras questões subjetivas que impedem esse acesso, esse chegar até a universidade. Se faz necessário que as comunidades saibam que as IES estão de portas abertas para recebê-las e para isso precisamos ofertar ações a ela.

Ainda que a Política de Educação brasileira, constituída na perspectiva do capital, atue como estratégia ideológica a atender as exigências do mercado, é preciso transpor a prática de uma extensão solidária e levar o entendimento que “não adianta apresentar o projeto pronto para a comunidade, pois as ações transformadoras só funcionam e realmente trazem resultados positivos quando a comunidade realmente o deseja, demanda. Se assim não o for a ação extensionista perde o sentido” (entrevistado P1).

Para o Entrevistado G1 essa forma de atuação é importante porque a comunidade não pode entender a “extensão como uma ajuda que vem de fora e, portanto, não precisa fazer nada, pois vão fazer tudo para mim”. Quando a demanda não chega e “não se constrói a problematização com a comunidade dificilmente os resultados serão satisfatórios” (entrevistado P1), o que torna imprescindível a

adoção de uma metodologia participativa, de troca, dialógica e de confiança (FREIRE, 2005).

Nessa perspectiva, Boaventura Santos (2011, p. 73) elucida que

[...] a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (...) atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.

Embora uma ICES seja uma pessoa pública não-estatal influenciada por um modelo de avaliação regulado por órgão governamental, conforme sua missão, procura destacar-se por seu compromisso social considerando a sua contribuição para o desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental. Nesse sentido, Santos (2011) propõe um programa de RSU às universidades, pois acredita que por intermédio dele as IES poderão lutar pela sua legitimidade, mas, para que isso ocorra deverão ser dotadas das condições financeiras e institucional adequadas.

Assim, buscando identificar quais aspectos são necessários se transpor para se alcançar o reconhecimento da extensão dentro e fora dos muros universitários, foi perguntado aos gestores quais as maiores dificuldades encontradas pelas ICES no desenvolvimento das atividades de extensão. As falas a seguir, de modo geral, vão ao encontro do proposto por Santos (2011), ou seja, as universidades demandam condições financeiras e institucional apropriadas.

Entrevistado G1: manutenção financeira e de recurso, porque pode ser contrapartida. E a compreensão da extensão pela sociedade como algo que contribui para a autonomia e não como uma ação que vai resolver os problemas, uma ação assistencialista.

Entrevistado G2: atualmente são mais dificuldades operacionais. Os sistemas não estão adaptados. Mas a questão financeira, o financiamento público, empresarial faz muita falta.

Entrevistado G3: no tocante as ações já consolidadas o maior problema é sempre o recurso financeiro para fomento. Os projetos de extensão mais institucionais retornam em indicadores sociais consistentes que a universidade precisa apresentar.

Entrevistado G4: ainda é a questão financeira. Vejo a necessidade de mais bolsas, atribuição de mais horas docentes e administrativa. As IES se preocupam muito com a questão de alocação de carga horária professor, porque agora se faz necessário profissionalizar a extensão, sair da dimensão da assistência, do voluntariado.

Entrevistado G5: o financiamento. Orçamento que subsidie o pagamento de hora aula do professor. Envolver os alunos, conscientizá-los, pois, a realidade brasileira não é a de estudantes voltados apenas para os estudos.

Segundo esses mesmos gestores outro aspecto a se transpor é a compreensão do conceito de extensão por algumas áreas do conhecimento e consequente dificuldade de adequação dos currículos as novas diretrizes curriculares. Não se tratando de uma aplicação, mas um desenvolvimento coletivo, colaborativo e processual, há dificuldade no desenvolvimento da extensão. Para as áreas que não estão muito afetos a extensão esse entendimento é complexo, bem como a sistematização da extensão também se torna um desafio.

Tal entendimento coaduna com a concepção de Pinto (2008), que diz que para se compreender o papel da universidade na construção de conhecimento, bem como seu papel no que tange a seu entorno, todos os agentes envolvidos no processo de RSU, ou seja, gestores, funcionários técnicos administrativos, docentes e discentes, precisam estar disponíveis e entenderem sua participação nesse processo.

Além disso, alguns dos entrevistados ressaltaram que, por se tratar de uma avaliação regulatória punitiva, há enorme dificuldade na universidade para se conseguir atender a extensão a partir do que está posto nos instrumentos de avaliação do MEC. “Não é uma avaliação que te faça buscar outras alternativas e caminhos porque não há uma consonância, mas sim uma distinção” (entrevistado G6). Afirmam que “se por um lado querem que se trabalhe com a pesquisa e a extensão, por outro lado dados quantitativos sobrepõe os qualitativos” (entrevistado G3). Nesse sentido, questionam: “O que se está dando de valor a um instrumento de avaliação do ensino superior? Isso conversa com uma educação libertadora, inovadora, transformadora? A IES vai responder o que está instituído no processo de avaliação?” (entrevistado G6).

Conforme visto anteriormente no capítulo I, o SINAES pressupõe que as atividades sociais oportunizadas pelas IES à comunidade em seu entorno são relevantes, não apenas para cumprir dispositivo legal, mas por reforçar o processo de responsabilidade social. Porém, para estes gestores os instrumentos de avaliação institucional do MEC são frágeis ao avaliar a extensão universitária e, portanto, o maior entrave seria o valor que a extensão tem hoje nesses documentos que avaliam o ensino superior, pois, “por mais que a IES queira ir além, fazer mais, ter o compromisso social, os cursos vão trabalhar para atender o instrumento de avaliação por conta do significado social de se ter uma boa avaliação” (entrevistado G3).

Para o Entrevistado G1, do ponto de vista da própria forma do poder público pensar a educação superior, “há uma discrepância, uma diferença enorme entre pesquisa, ensino e extensão. Há uma forma totalmente diferente de valorar essas instâncias acadêmicas”, o que longo da história contribuiu para ser a prática extensionista, dentro dos muros universitários, de menor valor acadêmico em comparação ao ensino e a pesquisa.

A extensão universitária como perspectiva de educação emancipadora, torna-se instrumento efetivo de mudança da universidade e da sociedade, em direção à justiça social e ao aprofundamento da democracia, sendo uma forma das IES, desempenharem seu papel de geradora de conhecimento e instrumento de transferência através da responsabilidade social. Assim, não devemos nos esquecer que a extensão é um

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

Portanto, sendo o processo educacional ordenado e indissociável, a extensão, enquanto espaço de compromisso social e educacional nas universidades, não reflete toda a concepção de responsabilidade social devendo a universidade comunitária, com vista a sua missão, buscar constante aprimoramento e lutar por sua autonomia no sentido de cumprir com seu compromisso social.

3.3.3. Práticas Extensionistas na Formação Universitária: a diferença entre preço e valor

Trabalho, trabalho, novo trabalho (...) Uma joia fumegante na mão. Uma uzi reluzente. Uma arma fumegante na mão. Uma ideia na cabeça... (Música: Livre Iniciativa, Banda Fantástico)

Este tópico tem o objetivo apresentar o papel da extensão e suas contribuições no processo de formação universitária para a cidadania.

Como mencionado ao longo deste estudo a recente Diretriz para a Extensão na Educação Superior Brasileira (CNE/MEC, 2018) regulamenta as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes. Portanto, ratificando a Política Nacional de Extensão Universitária (2012), aponta como fundamental o impacto na formação do estudante, ou seja, as ações de extensão são indispensáveis à sua formação ampla e irrestrita.

A interação universidade-sociedade, que as práticas extensionistas propiciam, voltam a atenção das comunidades para a universidade possibilitando, assim, um diálogo entre os saberes acadêmico e comunitário. Membros da comunidade e da própria universidade percebem “que o mundo universitário não é tão distante quanto se pensa inicialmente”. (DEUS, 2020, p. 15). Nessa lógica, as ações de extensão favorecem uma ampliação de consciência crítica e, quando os estudantes delas participam, manifestam a capacidade de diálogo orientada para a práxis pensada e organizada como pressupostos para uma formação universitária cidadã.

Corroborando com tal pensamento, gestores das ICES participantes da pesquisa compreendem que as atividades de extensão contribuem para os percebidos processos formativos comprometidos com o desenvolvimento crítico e cidadão na universidade e na comunidade quando, “via resposta dos estudantes que se envolvem em ações extensionistas, há a possibilidade de conhecer a realidade social que até então não se conhecia” e que para alguns nem era percebível, ou seja, “era quase que como uma realidade invisível” (entrevistado G1).

Sem conhecimento da realidade, permanecendo apenas no nível teórico da sala de aula, sem a participação em práticas, cujo “sentido não seja a de estender-

se para além do próprio campus”, cujo objetivo não seja a intervenção social ou “prestação de serviços para intervir”, para transformar, “não há formação no sentido de excelência humana, ficando a formação restrita apenas a acadêmica” (entrevistado G5 e P5).

Estes gestores alegam que, via de regra, os estudantes tendem a começar suas carreiras profissionais com visão de mundo muito associada ao conhecimento que trazem de suas casas, com poucas experiências práticas e pouca interação com outros atores. Tendo a educação, conforme preceito legal, por finalidade desenvolver estudante, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, através de oportunidades de atividade em contexto, oportunizada pela extensão universitária, que se proporciona o desenvolvimento de competências socioafetivas e profissionais desses estudantes.

Contudo, para que tal desenvolvimento ocorra, na elaboração das atividades extensionistas é essencial que haja relação entre a teoria dos estudos e as atividades realizadas, sem a imposição de uma única epistemologia válida nos currículos acadêmicos vigentes. Somente assim será possível uma virada epistemológica na produção de conhecimentos e a verificação de quais impactos e em quais áreas estas atividades devem ser realizadas, aprimorando-se as métricas do próprio impacto.

Esta realidade demonstra o quão imprescindível a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão é a formação universitária e o quão necessita ser monitorada pelas IES para que estas não mais perpetuem na academia a colonialidade do ser, saber e poder que influencia uma prática extensionista conservadora.

São múltiplas e diversas as ações que possibilitam esses processos não se limitando, na produção geral do conhecimento por meio da extensão, a artigos científicos ou capítulo de livros, mas toda produção que o estudante e o professor conjuntamente e demais colaboradores da universidade desenvolvem. Ou seja, processos formativos comprometidos com o desenvolvimento crítico e cidadão na universidade e na comunidade também se identificam na propositura de ações por parte dos estudantes e nos múltiplos caminhos que eles encontram para produzir.

Quando o aluno se mobiliza, tanto em favor das ações como para reclamar delas, é o momento em que a instituição deve parar para ouvi-los e ressignificar algumas práticas, quando for o caso. Assim, no entender dos gestores de ICES

Entrevistado G1: de certa forma, a extensão universitária é um estado de disposição, (...) Muita das vezes é uma realidade que só se conhece em filmes. A extensão realmente possibilita de uma forma concreta um movimento e a possibilidade de elaboração crítica da realidade social.

Entrevistado G2: a extensão tem papel fundamental para esse tipo de formação que é técnico, mas que também é humano.

Entrevistado G3: o aluno se sente empoderado para solucionar problemas na área que ele escolheu para seguir sua vida profissional. Sim, a extensão permite que o sujeito se construa.

Entrevistado G4: os estudantes ficam ansiosos para colocar em prática seus conhecimentos e habilidades junto à comunidade e, por outro lado, a comunidade também fica na expectativa para ensiná-los a sua forma de viver o mundo.

Para que a extensão universitária desempenhe o papel a que se propõe fica nítida, na fala dos gestores, a importância de se veicular, tal como defendido por Deus (2020, p.15), as atividades extensionistas aos discentes “antes ou logo na chegada”, caso contrário “poderão concluir seus cursos sem ter experienciado a realidade da extensão universitária”.

A educação deve contribuir para a construção de indivíduos conscientes o suficiente para observar problemas sociais, questões políticas, éticas, de cidadania, analisá-los e inferir criticamente, e não apenas alunos receptores e reprodutores de ideias e conceitos (FREIRE, 1979). É através das práticas extensionistas “que a relação dos discentes com as comunidades e com as atividades de seus interesses específicos se transformam em aprendizado e transformam os envolvidos” (DEUS, 2020, p. 36), pois a cidadania é exercitada continuamente através das relações estabelecidas entre indivíduos, entre indivíduos com a coisa pública e entre indivíduos com o próprio meio ambiente.

Os professores entrevistados, que comumente estão ‘in loco’ com os alunos extensionistas e com as comunidades, compreendem que as atividades de extensão contribuem para os percebidos processos formativos comprometidos com o desenvolvimento crítico e cidadão “quando os alunos questionam, sugerem, trocam

e retornam para universidade com o conhecimento ali construído” (entrevistado P5). Dessa maneira, a extensão desenvolve a criticidade do estudante. Ele “consegue perceber que precisa compartilhar com a sociedade o que ele está aprendendo na universidade e a comunidade consegue perceber que a universidade está ali para contribuir, para somar” (entrevistado P1).

Professores extensionistas possuem compreensão muito semelhante aos gestores a respeito da contribuição da extensão universitária para os processos formativos.

Entrevistado P2: tirar o estudante da caixinha privilegiada onde ele está e faz com que ele compreenda as necessidades de uma comunidade. Ela modifica o íntimo desse estudante.

Entrevistado P3: trabalhamos com o “CHA” - conhecimento, habilidade e atitude - que é o trabalho de desenvolvimento e formação do aluno. Ele terá o conteúdo de conhecimento e desenvolverá habilidades e atitudes.

Entrevistado P5: se a gente deseja, busca também a excelência humana é necessária essa intervenção para que eles conheçam a realidade. (...). Eles voltam absolutamente diferentes. É essa modificação a partir da realidade enquanto palpável e que pode ser transformada através de um projeto, de uma ideia que contribui para esses processos formativos críticos.

Entrevistado P6: muitas das vezes os alunos propõem determinadas ações e mesmo eu sabendo que o resultado não sairá como imaginado por eles concordo em fazer, pois até na frustração se aprende alguma coisa, reflete e se desenvolve criticidade.

Para professores e gestores das ICES, nas práticas extensionistas, a forma do processo formativo crítico se dá por um desenvolvimento de competências socioemocionais, funcionais e as cognitivas que acontece com ações vinculadas aos objetivos dos alunos e da comunidade. Assim, por possibilitar uma maior aproximação da teoria com a prática, a extensão permite uma aprendizagem em contexto real, oferece uma formação mais humanista, crítica e reflexiva da realidade, em que os alunos conseguem reconhecer os impactos das suas próprias ações enquanto cidadãos.

Além disso, destacamos o que um dos entrevistados ressaltou com relação a construção de atitudes mais horizontais, uma vez que “esses estudantes ao

conviverem e aprenderem com colegas de cursos distintos rompem com a lógica de competitividade, pois descobrem que é plenamente possível trabalhar em conjunto, em equipe” (entrevistado P6). “O impacto que uma intervenção extensionista tem na vida de um aluno e na comunidade é algo que não pode ser mensurado (...) em números absolutos, mas com aprendizado relatado em depoimentos” (DEUS, 2020, p. 37).

A universidade conseguir dialogar com a comunidade intra e extramuros e corresponder as suas expectativas evidencia o quão importante é esta relação no fomento a transformações nas universidades, nos alunos e nas comunidades. Entretanto, as universidades precisam estar atentas para não promoverem uma formação restrita voltada a qualificação que atenda ao mercado global desconsiderando o pensamento crítico, assim como a formação democrática dos educandos, pois o modelo liberal influencia diretamente todo o sistema de educação nacional, interferindo, inclusive, no modo de organização das próprias ICES.

Para os professores, a depender da abordagem, quando compreendem a importância e o valor e, desde que tenham possibilidade de escolha, os alunos são interessados e comprometidos em participar das ações extensionistas. Com a experiência eles desenvolvem a consciência que a universidade é um espaço onde diferentes narrativas podem e devem dialogar, espaço de trocas onde grupos sem voz reconhecida, podem ter sua produção intelectual e cultural acolhidas.

Entrevistado P1: os alunos buscam, pedem. Eles se sentem importantíssimo, se sentem fazendo parte da vida da comunidade, se sentem enriquecidos acadêmica e na futura profissão, pois há interação interdisciplinar. Muito do ‘com’ e do ‘como’ nas iniciativas vem dos próprios alunos que motivados levam constantes inovações.

Entrevistado P2: alguns aceitam muito bem, outros não. Mas de maneira geral o que percebemos é que quando eles começam adoram. A maioria vai de um jeito e volta de outro.

Entrevistado P3: mas se lhe ofertamos um desafio que é nosso eles não se sentem engajados porque *precisam ter identidade social e emocional com o propósito*. Que eles tenham a possibilidade de escolha de desenvolver competências e habilidades.

Entrevistado P4: via de regra, são muito comprometidos. Na verdade, a extensão abre portas para eles. Depois eles entram na

iniciação científica, em grupo de pesquisa, em outros projetos de extensão. *Abre um leque de possibilidades para esses alunos.*

Entrevistado P5: quando eles são envolvidos são interessados e comprometidos. Nesse sentido nosso Reitor criou um slogan que diz ‘excelência acadêmica que visa a excelência humana’ (...). *Parece que descortina alguma coisa*, sobretudo para os alunos de classe média e média-alta.

Entrevistado P6: vejo o comprometimento do aluno muito relacionado a postura da instituição e do próprio docente que coordena a atividade. *O desconhecimento do que é extensão, da compreensão da extensão na formação acadêmica e profissional, impacta na participação e comprometimento dos alunos.*

“O campus de uma ICES é a cidade, a sociedade na qual ela está inserida, o que diz muito da relação comunitária dessas instituições, da sua extensão universitária, do trabalho que ela desenvolve com a comunidade” (entrevistado P4). Desse modo, cabe a universidade cuidar e zelar pelo seu ‘campus maior’. Quando os alunos compreendem essa lógica eles saem diferente da experiência extensionista, pois a construção do conhecimento promovido pela extensão, tal qual ensina Paulo Freire (1980), contribui para formar e transformar o educando em um indivíduo conhecedor dos direitos e deveres para consigo e com a sociedade.

Nas atividades de extensão os alunos e a comunidade precisam estar cientes que a construção é conjunta, que não devem esperar por algo pronto e acabado, se assim o fizer, tendem a se decepcionar. Eles possuem autonomia e não dependem do professor para fazer tudo. Essa lógica impacta e, de certo, no início alguns alunos possuem dificuldades para atuar, pois “eles tendem estar acostumados em receber tudo destrinchado, mas com o avanço das ações e a própria divulgação dos resultados alcançados esse cenário muda e eles se engajam” (entrevistado P6).

A concretização de uma formação para a cidadania só ocorre quando o estudante é capaz de compreender dialogicamente o mesmo problema através de diferentes perspectivas e tem consciência de suas responsabilidades enquanto parte integrante de um grande e complexo organismo, que é a coletividade. Nessa perspectiva a educação considera o pensamento crítico assim como a formação democrática dos educandos.

Como abordado em capítulo anterior, ignorar a importância da formação profissional para o ingresso no mercado de trabalho, assim como limitar a cidadania ao conhecimento e à defesa dos direitos e deveres constitucionais, é contraproducente a solução de muitos dos problemas que assolam a humanidade. Hoje requer-se da universidade não apenas a formação profissional tecnicamente qualificada, mas uma educação com vistas e irradiação de valores de cidadania plena. Requer-se, ainda, que a universidade esteja envolvida em projetos de desenvolvimento social, ético, sustentável e equitativo, que desenvolva uma atividade de pesquisa voltada à produção e transmissão de saberes responsável e a resolução de problemas demandados pela sociedade.

Nessa lógica, ressalta-se a fala do Entrevistado P5 que, destaca que “a universidade deve oportunizar aos discentes um aporte de conhecimentos que torne possível capacitá-los para atuar na sociedade”, não adiantando a universidade comunitária colocar na sociedade “excelentes técnicos e pesquisadores se não for capaz de entregar a esta mesma sociedade seres humanos excelentes, no sentido de excelência humana” (entrevistado P1).

A capacidade de se relacionar com o outro, com o diferente, faz com que o estudante - principalmente aqueles que não têm uma vivência anterior - enxergue um mundo além do seu. A Extensão é a possibilidade de transformação, diálogo, conexão e construção de uma sociedade que dialoga e interage não apenas com os seus semelhantes, mas também com os seus diferentes (DEUS, 2020, p. 39).

A educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade uma vez que “os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (FREIRE, 1979, p. 15). Assim sendo, a educação como responsável pela formação, via conhecimento que eleva a compreensão do que é ser cidadão, deve ser própria da cultura e dos costumes para que a liberdade seja inerente à sociedade.

Portanto, educar para a cidadania envolve um longo processo de conscientização, de autonomia, pensamento crítico, solidariedade e participação social. Daí a importância das experiências oportunizadas pelas ações extensionistas que, geralmente, são diferentes e estranhas à própria cultura do estudante, visto que “uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das

alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 1979, p. 12).

Os alunos que vivenciam a prática extensionista tem a percepção que tal experiência seja “um dos pontos altos da formação universitária” (entrevistado A6). Para eles, exercer sua autonomia e criticidade nas atividades práticas, os permite criarem estratégias e os aproxima da realidade profissional, tais práticas contribui para a formação profissional e pessoal, enquanto cidadãos. Ela os qualifica, contribui para uma formação autônoma, porque passam a ter iniciativa, desenvolvem em conjunto com os demais participantes da atividade extensionista.

São nessas práticas intervencionistas que o estudante tem espaço para errar e corrigir sua rota sem muitos danos a outrem e isso o torna um profissional diferenciado. Dificilmente apresentará postura mecânica, tornando-se um profissional proativo, emancipado, responsável que busca aprimorar e desenvolver coisas novas.

As falas demonstram, de modo geral, que as atividades de extensão levam motivação aos estudantes. Estando eles no início de seus cursos, quando incentivados e conscientes da importância de tal experiência em suas vidas pessoal e profissional, tornam-se ávidos por novas oportunidades e formas de aprendizagem. “É nesse início que se deve ‘explorar’ essa vontade porque assim eles vão levar essa experiência para o resto das suas vidas, amadurecem” (entrevistado P5) e, para além do profissional, acabam se “percebendo como um indivíduo que faz a diferença e quando chega no campo de estágio já estamos muito mais preparados” (entrevistado A5).

Entrevistado A1: eu não seria a profissional que estou me tornando se não fosse a extensão. Certamente serei muito melhor não só como profissional, mas como ser-humano. Certamente eu não sou mais a mesma pessoa.

Entrevistado A3: no decorrer da graduação o aluno tende a ser muito passivo. A gente recebe informações, absorve conhecimentos, mas quando tem que aplicar a gente aplica, mas com muito pouca reflexão. São os projetos de extensão que trazem o lado mais ativo do estudante, que ele desenvolve competências, de ele querer propor soluções, de ele querer entender o porquê de aquilo estar acontecendo, de ele almejar ser o protagonista na solução de alguma questão.

Entrevistado A4: eu penso que os projetos de extensão contribuem para que os alunos repensem o preço e o valor do seu trabalho e de que forma eles podem contribuir com a sociedade. É a oportunidade de crescer como ser humano e como cidadão.

Entrevistado A5: [...] está muito relacionada a visão desse profissional que precisa ser e estar sensível as questões humanas e sociais.

Sem dúvidas, para que a universidade, por meio da extensão universitária, possa contribuir para as mudanças desejáveis a uma sociedade justa e igualitária, deverá relacionar-se com os demais sistemas sociais, bem como ter clareza de seu currículo, de sua proposta pedagógica e de seu sistema de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, pois o seu compromisso deve ser “realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação” (FREIRE, 2007, p. 22).

Nesse sentido, Vallaeys (2006) sustenta que sendo na universidade que se forma um indivíduo qualificado do ponto de vista técnico, científico e humano, baseadas na perspectiva da mudança almejada pela sociedade, é preciso que as IES superem definitivamente o enfoque da projeção social e a cultura de ser a prática extensionista, dentro dos muros universitários, de menor valor acadêmico em comparação ao ensino e a pesquisa.

Por conseguinte, a discussão da formação para a cidadania, via extensão universitária, dar-se-á, como discorre Freire (2013), no exercício do diálogo, na ação educativa e formativa entre diferentes saberes e no fomento de uma geração autônoma, problematizadora e crítica. Assim, nesta convivência dialógica, a aprendizagem é horizontal e mútua.

A vivência e experiência em atividades de extensão possibilita, ao estudante universitário, transforma-se e contribuir para transformar a sociedade em que vive. Isto posto, consequência de lutas e conquistas, em consonância com preceito constitucional que dispõe que a educação deve preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, é imprescindível lembrar a Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que propõe “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de

extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social”, pois

Nesse processo, o estudante é o ser social apto a fortalecer a Extensão Universitária. As novas ideias, as novas teses, os novos trabalhos e também a construção de novas teorias (a partir das vivências e experiências desses estudantes) é o combustível necessário para o fortalecimento do papel da universidade (...) A legitimidade formal é ela quem produz. É esse saber acadêmico e teórico que é necessário para uma construção bilateral entre esses saberes, que, a priori, parecem tão antagônicos (DEUS, 2020, p. 44).

Com advento da Resolução nº 7 do CNE/MEC (2018) que regulamenta a meta 7.12 do PNE 2014-2024 os gestores das ICES acreditam que houve um avanço quando ela ‘obriga’ todas as IES a se aproximarem ainda mais da realidade que as cerca. Porém, ressaltam que para as universidades que já desenvolvem a extensão quase que de uma maneira natural, intrínseca a sua existência, a Resolução apenas as possibilitou estruturar ou dar nomes a algumas ações que não eram nomeadas (ou reconhecidas) como extensão universitária. É o que denominam de sistematização burocrática.

De toda forma, as ICES compreendem que existem duas formas de se entender esse processo. O que é dado como processo conhecido como ‘curricularização’ e o que é dado como projeto de extensão e ação comunitária. Nesse sentido, percebem que a curricularização não pode ser confundida como um processo que vai suplantiar os programas e projetos de extensão e ação comunitária das ICES que já possuem um avanço institucional e um espaço político e de reconhecimento na sociedade.

No processo de curricularização é importante se ter o entendimento do que são as ações extensionistas menos complexas, de curto prazo e que podem ser resolvidas nas disciplinas e o que são ações extensionistas complexas de longo e de médio prazo. Estas não devem ser compreendidas como curricularização, mas programas e projetos de extensão com um significado mais complexo e, portanto, que precisam ter um lugar e um espaço de maior relevância e reconhecimento nas ICES, ainda que a participação dos estudantes nas ações oferecidas por esses programas e projetos sejam creditadas como atividade curricular.

Nesse sentido,

Na curricularização a comunidade não pode ser compreendida como um repositório de aluno que entra e sai apenas para fazer experiência como se fosse um laboratório experimental. A universidade deve desenvolver projetos que se desenvolvam a curto, médio e longo prazo, dos mais simples aos mais complexos para que as ações mais complexas ganhem realmente um lugar político e de reconhecimento e autonomia da comunidade (entrevistado G1).

A recente normativa atrela as práticas extensionistas a pertinência social, ou seja, a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena (art. 6º, III). O que nos leva a concluir que a diretriz se refere a uma extensão acadêmica/social, ou seja, uma extensão universitária que possui relação direta com a formação profissional dos cursos e relação direta com princípios, missão e valores de uma ICES, que são eminentemente comunitários.

“Extensão é metodologia de aprendizagem em contexto” (IMPERATORE, 2021), sendo o estudante o protagonista do processo e a comunidade integrante na modalidade ‘com’. Numa atividade extensionista precisa haver “clareza das diretrizes curriculares nacionais (DCN`s) de cada curso, de cada área”, ou seja, competência de formação (2021).

A inserção da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação é tida como benéfica por todos os gestores e professores participantes da pesquisa.

[...] é urgente implementar a curricularização da Extensão, que, para além de cumprir o determinado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, é uma resposta para qualificar o espaço acadêmico, colocando como exigência a realização de atividade de Extensão por todo estudante universitário, para que, desta forma, estenda-se mais a presença da universidade na sociedade (DEUS, 2020, p.88).

Gestores e professores de ICES afirmam que essa obrigatoriedade os faz repensar a tradicional forma de ensino ainda adotada nas universidades. Eles se sentem desafiados a lidar com outras formas de produzir e adquirir conhecimento.

Concebem que o ensino não é apenas transmissão de conhecimento, mas ‘o que’ e ‘como’ fazer com a informação e que a extensão proporciona não só ‘o que’ e ‘como’, mas o ‘para quem’ e o ‘para que’ do conhecimento. Assim, depreendem que toda extensão é metodologia ativa, mas que nem toda metodologia ativa pode ser considerada extensão.

Entrevistado G1: é um avanço, mas para aquelas IES que não praticam a extensão ou não a veem como um processo formativo e crítico de aproximação, desse ser que se chama Universidade com a população que mais precisa.

Entrevistado G5: a Resolução 7 é reparadora. Se o ensino superior no Brasil é pautado pelo pilar ensino, pesquisa e extensão e, infelizmente, por muito tempo a gente deixou tudo para o ensino, alguma coisa para a pesquisa e praticamente nada para a extensão. A Resolução veio para colocar todo mundo no mesmo patamar.

Entrevistado G6: é importante e necessária não apenas para que se institucionalize a creditação da extensão, mas para que a prática pedagógica possa ser refletida. Entendo como positiva a Resolução mesmo ciente que há a possibilidade da creditação pela creditação apenas, sem necessariamente passar pela ressignificação da prática pedagógica.

Entrevistado P1: absolutamente necessária para sistematizar o que de fato já acontecia nas comunitárias, mas com outro nome, às vezes. As ICES por sua natureza sempre promoveram um ensino diferenciado.

Entrevistado P5: sinceramente, acho que para as ICES extensão é mais que uma obrigação legal. Assim a extensão tem sim que ser também um componente curricular, principalmente nas ICES.

Entrevistado P6: mesmo havendo nas comunitárias um movimento antigo de valorização da extensão, às vezes, mesmo necessárias, as coisas só acontecem quando chega o ‘cumpra-se’. Mas agora é efetivo e em âmbito de política nacional.

A extensão universitária sendo “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p.15) assumiu uma dimensão formativa imprescindível aos estudantes, seja na atuação como cidadão, seja na futura atuação profissional. A acepção dialógica por ela avocada na contemporaneidade não significa mais ‘estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade’, mas produzir, em interação com a comunidade, um

conhecimento novo que contribua para os processos de transformação e preservação da cidadania e superação da desigualdade. Assim, apresentando uma dimensão transformadora, não é qualquer conhecimento que pode permear a extensão.

É preciso ter clareza de que a Extensão fortalece a ação da universidade na sociedade - associada à Pesquisa, ela oferece suporte para atacar os grandes problemas nacionais, (...) assim como trata da formação integral dos estudantes (DEUS, 2020, p. 84).

O benefício da Resolução nº 7 não é a simples institucionalização da extensão para a creditação, mas levar todo um conjunto de pessoas a refletirem sobre o assunto de forma muito ampla e significativa, sem deixar de considerar que aproximou os três Fóruns de Extensão, o das IES particulares, das IES públicas e das IES comunitárias, o que é um movimento histórico extremamente relevante.

Essa normativa ainda não é de conhecimento do corpo discente, portanto, não foi objeto de questionamento junto a este público. Apesar disso, tendo a extensão universitária que atender a perspectiva pedagógica e de aprendizagem, enquanto busca a formação profissional atualizada e competente de seus discentes, visando mobilizá-los para uma condição de cidadãos responsáveis e solidários, foi perguntado a todos os participantes da pesquisa se a consideram ou não investimento humano, social, cultural e instrumento de cidadania.

Gestores, professores e alunos foram unânimes ao responderem que consideram a extensão universitária investimento humano, social, cultural e instrumento de cidadania. A fim de explorarmos suas respostas, elaboramos um quadro onde podemos melhor observar a compreensão de cada entrevistado.

Tabela 1: Relato de gestores, professores e alunos

Entrevistado G1	<i>“é a razão de ser, principalmente em uma ICES . Está fundada na missão institucional que tem como um dos valores principais a solidariedade. Não é custo tampouco despesa ou regulação, pois é da nossa natureza institucional”.</i>
Entrevistado G2	<i>“compreendemos a extensão como investimento social, instrumento de cidadania. De forma alguma é vista como uma despesa. Se assim o fosse, fecharíamos a porta e viraríamos outra coisa e não mais universidade comunitária”.</i>
Entrevistado G4	<i>“é investimento no tipo de ser humano que a universidade vai devolver para a sociedade , que é o engajado, comprometido, mas a IES ainda está no transito das duas visões. Ela não tem como escapar. Tem a filantropia”.</i>
Entrevistado P1	<i>“sem dúvida investimento social, cultural, instrumento de cidadania. Por que se não, não é extensão, é outra coisa ! ”</i>
Entrevistado P2	<i>“sempre será investimento, ainda que demande algum custo. A extensão apresenta impacto não só na comunidade, mas no próprio aluno, professores, universidade, na sociedade como um todo ”.</i>
Entrevistado P5	<i>“a extensão não é barata, pelo contrário, ela é cara sobretudo nas ICES que sobrevivem de mensalidades. Mas ela é um investimento necessário para a alma das comunitárias porque é a nossa missão . É um investimento que pode dar muito retorno, inclusive”.</i>
Entrevistado A1	<i>“sem dúvidas extensão é investimento. A gente entra em contato com outras realidades e se envolve com perspectivas que vão além das que ingressamos na faculdade. A gente aprende a se colocar no lugar do outro. A extensão faz a diferença na vida do aluno. Com ela desenvolvemos potencialidades . Aprendi a ter uma postura que fosse ética, mas ao mesmo tempo empática também. Aprendi a desenvolver uma escuta qualificada para posteriormente poder trabalhar as demandas encontradas ali. A gente aprende a lidar com pessoas, pessoas que tem histórias, crenças, culturas e que elas são a nossa principal questão”.</i>
Entrevistado A4	<i>“com certeza é um investimento. Digo isso porque quando a gente se doa, sem ser remunerado por isso, é quando a gente aprende o valor do que a gente faz. Então eu acredito que todo mundo deveria sim entender o valor do que é prestar um serviço e dos benefícios que se ganha, que não são efêmeros, mas que permanecem para vida. Assim a universidade cumpre o papel dela, proporciona a formação profissional, construindo pessoas melhores e contribuindo para um mundo menos injusto ”.</i>
Entrevistado A5	<i>“sim é investimento. O impacto dessa transformação em mim foi tão grande que, hoje, eu não consigo sequer imaginar continuar a minha vida acadêmica (mestrado, doutorado, etc.) sem continuar a contribuir com a extensão.</i>

Fonte: A autora, 2022.

Como podemos observar, além do fato de todos os entrevistados considerarem a extensão universitária um ‘investimento’, gestores estrategicamente associam-na a natureza institucional, ou seja, ao fato de serem as ‘suas’ universidades instituições comunitárias e filantrópica. Por sua vez, professores, na sua maioria, mais voltados para perspectiva da indissociabilidade, associam-na a ao impacto social que proporciona enquanto os alunos, numa visão mais pessoal e individual, a associam a formação humanista e cidadã.

Com uma realidade complexa, multifacetada e interdisciplinar a extensão universitária em uma ICES, comumente, é pautada na ideia de cidadania como um direito fundamental do ser humano de modo que a ciência e a técnica estejam sempre a serviço da pessoa humana. Assim, a universidade comunitária ao integrar e se inserir nesta realidade assume compromisso ético, político e social para a construção de uma sociedade mais equitativa e plural.

Entretanto, a eficácia das ações extensionistas está relacionada ao quanto a extensão é ou não considerada prioritária e estratégica em uma universidade. Se não for considerada estratégica ficará na teoria política e na prática não terá nenhuma ação efetiva, nem sustentabilidade. Se não for estratégica a extensão será um gasto e vai onerar a instituição.

Nas universidades comunitárias confessionais católicas a extensão dá mais coerência a identidade e missão. A identidade dessas ICES se manifesta na sua missão e a extensão é parte da missão da universidade. Isto posto, a extensão universitária não deve priorizar determinados seguimentos da sociedade, pois de alguma forma todos os setores da sociedade atuam com o público que a universidade objetiva alcançar. Ou seja, extensão deve atuar no primeiro, segundo e terceiro setores. O foco não é o lugar, o foco é quem.

A universidade através da extensão universitária entrega para a sociedade um profissional mais completo, pois, para ser um bom profissional, não bastam apenas competências técnicas. São necessárias competências sociais e humanas e através de práticas extensionistas é possível desenvolvê-las.

Entrevistado G3: é impossível formar um profissional para a sociedade apenas dentro dos muros da universidade. (...) Então ele precisa ter um espaço dentro da formação dele para começar a conhecer a sociedade com a qual ele vai trabalhar, para conhecer o impacto da profissão que ele escolheu no ser social.

Nesse sentido, os alunos relataram que a experiência em atividades de extensão sensibilizou o olhar pessoal e profissional futuro, mas principalmente os fez desenvolver novas perspectivas. Isso porque, segundo eles “numa universidade há uma questão mais elitista, onde a gente fica mais dentro de uma bolha e é a extensão o lugar que nos tira dessa bolha. Ela nos coloca em xeque” (entrevistado A1).

A extensão universitária, segundo Deus (2020, p. 40), “na teoria e na prática, é a escada, é o catalisador que, sempre que alcança o indivíduo, leva-o para um outro lugar. Um lugar diferente”.

Entrevistado A3: a extensão tende a mudar, está mudando e já mudou muito minha prática. A responsabilidade que a gente cria nos faz amadurecer muito. Os projetos de extensão quando nos

coloca como protagonistas nos faz encarar o conhecimento que estamos adquirindo com uma outra visão, com a intensão de utilizar aquilo de uma outra forma, de uma forma mais proveitosa que consiga repercutir na vida das pessoas de uma maneira melhor, mais adequada. A cada dia estou me tornando uma pessoa mais humanizada, sensível a diferentes realidades e causas.

Entrevistado A6: faço estágio em uma escola com crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Claro que o apoio ao letramento é importante, mas integrar essa pessoa é muito mais importante e, para além do curso de formação, o projeto de extensão me ensinou a lutar por isso, por reconhecer o outro como cidadão, reconhecer o professor como profissional, saber que essas crianças têm o seu tempo e que o tempo de um não é o tempo do outro e precisa ser respeitado.

Estas falas demonstram que a educação universitária, numa gestão socialmente responsável, por meio do ensino, pesquisa e extensão, contribui para o desenvolvimento de indivíduos proativos, aptos ao pleno exercício da cidadania, bem como gera capital cultural, social e econômico, pois, via extensão universitária

[...] emerge um novo conceito de ‘sala de aula’, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. Sala de aula, portanto, são todos os espaços, assim compreendidos, dentro e fora das instituições de ensino, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas (PARECER CNE/CES nº 608/2018, p. 9).

Atuando em atividades de extensão os estudantes têm a oportunidade de socializar e democratizar conceitos e aprendizados desenvolvidos no ambiente universitário com a comunidade não universitária, pois conhecem, na prática, as necessidades sociais relacionadas a sua formação. Tais experiências contribuem para mudar a forma como escolhem seguir seu caminho pessoal e profissional. Assim, as práticas extensionistas

[...] constituem aportes decisivos para a formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam, de algum modo, a reflexão sobre assuntos em voga. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para a reafirmação e a materialização dos compromissos éticos e solidários no que diz respeito à universidade (PARECER CNE/CES nº 608/2018, p. 10).

É durante as atividades de extensão que os alunos podem praticar a empatia e o que aprendem na universidade, consolidando o aprendizado, o que os permite adquirir experiência em sua futura profissão, por meio da prestação de serviços à comunidade. A consequência desse aprendizado é a formação humanizada, é um profissional mais sensível e apto para lidar com as diferentes realidades existentes, diferencial muito importante nos dias atuais.

4. Considerações finais

“Extensão, despesa ou investimento?”
(Luiz Síveres)

Foi com esta pergunta que o professor Luiz Síveres encerrou sua participação no Simpósio de Curricularização da Extensão Universitária ocorrido no dia 18 de novembro de 2019, na PUC-MG. O evento, com representantes de universidades públicas, privadas e comunitárias, direcionado ao tema da curricularização da extensão a partir da edição da Resolução 7/2018 do MEC, teve na fala de encerramento do professor, somado aos mais de vinte e quatro anos de atuação profissional em práticas extensionistas em uma ICES, a mola propulsora a impulsionar-me a pensar meu objeto de estudo a partir da dimensão social, política, cultural e econômica da extensão universitária.

Sendo a educação composta por diferentes níveis e modalidades de ensino, possuindo cada um deles particularidades no tocante a dinâmica dos espaços ocupacionais, legislações, prerrogativa dos entes governamentais, profissionais e públicos (CFESS. 2011-2014), ela é marcada por movimentos hegemônicos e contra hegemônicos à estrutura social, fazendo com que as universidades busquem maneiras de inovar rompendo com estruturas tradicionais ainda existentes na academia.

Em vista disso, a presente pesquisa teve como objetivo analisar como as instituições comunitárias de educação superior no seu compromisso com a sociedade compreendem a extensão universitária na sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, o que exigiu a contextualização deste fenômeno, sobretudo no que tange o seu caráter de coesão social e promoção da cidadania, assim como sua inserção como um dos pilares de sustentação das universidades brasileiras.

Acreditamos que os objetivos foram alcançados e a hipótese deste estudo confirmada. Partimos do pressuposto de que nas universidades comunitárias, considerando sua identidade e missão, a extensão universitária, para além da previsão legal, é compreendida e desenvolvida enquanto investimento humano, social, cultural e instrumento de cidadania.

Desde o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 que a concepção de extensão como mera coadjuvante no processo de formação discente influencia as

práticas extensionistas. Apesar disso, pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o FORPROEX, desde sua criação, defende “um currículo dinâmico, flexível e transformador” (2012). Mas, por ser mais rudimentar o não compartilhamento e o descompromisso com questões sociais, as IES permaneceram cultivando o distanciamento com a sociedade, ignorando o ambiente social na formação dos profissionais mantendo-se, assim, a universidade como local de formação apenas.

As práticas extensionistas, sabe-se, até recentemente resumiam-se a atividades militante de professores e alunos voluntários, realizadas, na maioria das vezes, sem apoio operacional e recurso financeiro. Nessa lógica, por vezes, ela é permeada de incompreensões externas e de conflitos internos a respeito das metodologias, teorias, objetivos e até mesmo quais setores da sociedade devem estar envolvidos, ou seja, falta clareza a maior parte do seu corpo docente e discente sobre seu conceito e importância.

A diretriz de 2018 do MEC amplia o conceito de extensão à medida que acrescenta a perspectiva tecnológica e traduz a importância da produção do conhecimento ao conceito. Ela se refere a uma extensão acadêmica/social, ou seja, uma prática que possui relação direta com a formação profissional e cidadã, com o papel social da universidade e, no caso de uma ICES, relação direta com princípios, missão e valores dessas instituições. Nessa perspectiva, a extensão é compreendida como “condição *sine qua non* para uma universidade comunitária confessional católica” (entrevistado P2).

Como demonstrado ao longo do estudo, múltiplas são as modalidades de extensão, os sentidos e concepções existentes nas diferentes práticas extensionistas e estas por sua vez são ainda mais contraditórias. No entanto, por se tratar de uma função da universidade, ao lado do ensino, da pesquisa e da gestão deve servir como instrumento para que sejam alcançados os objetivos, não só pedagógicos, mas também de compromisso social de uma IES na sociedade.

Na atualidade, extensão em interação com a sociedade, significa a produção de um conhecimento novo. É metodologia de aprendizagem em contexto atrelada a ‘pertinência social’. E, embora tal expressão não seja autoexplicativa, a normativa de 2018 nos remete a necessidade de cuidado para não ocorrer novamente um

reducionismo da extensão ao curricularizá-la nos Projetos Político Pedagógico dos Cursos.

Há que se observar que a atual concepção de extensão prevista na Resolução 7/2018 não é, necessariamente, uma novidade. Assim como o PNE 2001-2010 assegurou, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (BRASIL, 2001), há muito Paulo Freire (2013), em seu livro *Extensão ou Comunicação*, apresentava uma análise crítica do termo extensão, destacando o que considerava ser um sentido base, que na estrutura da palavra, possui caráter de tamanho e um sentido contextual, que remeteria à ação de estender algo a alguma coisa ou a alguém que recebe o conteúdo do objeto da ação.

Sendo uma práxis revolucionária, o fundamento e a finalidade do conhecimento nas IES, as funções de produção e disseminação do conhecimento necessitam da prática extensionista. Dessa forma, a extensão unida ao adjetivo universitária como ação que se dá em uma certa realidade, na dimensão humana da universidade, sem privilegiar nenhum seguimento, estende seus conhecimentos e sua técnica para além dos muros universitários através das suas atividades.

Portanto, é como práxis revolucionária que se entende o papel da extensão na atualidade, pois somente assim a universidade poderá ser aceita como instrumento transformador do real. Contudo, para muitos, ainda é mais fácil ministrar e assistir uma aula nas salas e nos laboratórios sem questionamentos do que confrontar o aprendizado com a realidade.

A partir do compromisso regulatório de 2018, as universidades comunitárias em constante reflexão, passaram a compreender a extensão como dimensão acadêmica que visa a formação do estudante com um olhar para o mundo da responsabilidade social, condição profissional indispensável para que se possa atuar junto com a sociedade.

Nessa perspectiva, a extensão deve atender indistintamente a todos os setores da sociedade, atuando onde ela se faz necessária, mas desde que as demandas sejam advindas dessa sociedade e aderentes a missão institucional. E, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, possuindo as universidades

autonomia didático, científico, administrativo e de gestão, cabe a cada instituição definir qual ou quais extensão ela deseja.

Enquanto espaço de compromisso social da universidade na sociedade, a extensão se torna mais um instrumento a intermediar a relação dialética entre universidade e sociedade, demonstrando que a existência de ambas não pode ocorrer isoladamente.

Ainda que a Política de Educação brasileira, constituída na perspectiva do capital, atue como estratégia ideológica a atender as exigências do mercado, é preciso transpor a prática de uma extensão solidária ainda presente nas ICES. Nesse sentido, é imprescindível, dado o potencial educativo e formativo da extensão, sua inserção de modo qualificado no projeto pedagógico universitário, bem como a implementação de uma legislação que não apenas normalize as ações extensionistas e seus financiamentos, como também autorize o pagamento de bolsas a discentes, pessoal técnico-administrativo e plano de cargos e carreira a docentes em ações de extensão.

Assim sendo, faz-se urgente ressignificar a prática pedagógica docente para que a academia compreenda que a extensão assim como a pesquisa é um modo de aprendizagem e que ambas podem produzir um conhecimento que se pretenda que seja transformador e que se tenha o devido reconhecimento social.

A Resolução 7/2018 do MEC externa a institucionalização formal da extensão e, pelo seu caráter vinculatório, representa a consolidação de uma etapa decisiva, mas não definitiva, na construção da política extensionista, pois até o reconhecimento do verdadeiro valor acadêmico da extensão universitária, intra e extramuros universitários, ainda se faz necessário grande empenho dos atores envolvidos no que se refere a implantação, implementação e, conseqüentemente, consolidação dessa política como parte fundamental da missão das universidades comunitárias.

Entendemos a construção de uma Política Institucional de Extensão numa ICES está relacionada a questão identitária, epistemológica, pois cada instituição tem uma natureza administrativa, que pode ser faculdade, universidade, centro universitário entre outros, uma natureza de manténs, o que traz algumas implicações

legais, uma filosofia educacional, um marco regulatório, sendo assim ‘sua extensão’ não pode ser solta. Deve ser coerente com sua natureza, valores e princípios.

5. Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 229.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann e CHAUÍ, Marilena de Souza. *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: Unesco, 2008. 44p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso em 21/06/2020.

BOAVENTURA SANTOS, de Souza; FILHO; Naomar de Almeida. *A Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra, 2008.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante - o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BRASIL. Senado Federal, MEC. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. *Uma Nova Política para a Educação Superior*. Brasília, Relatório Final, 1985. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf>. Acesso em: 02/02/2021.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20/06/2020.

_____. *Decreto nº 19.851*, de 11 de abril de 1931. Revogado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 27/12/2020.

_____. *Decreto nº 7.233*, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm. Acesso em: 27/12/2020.

_____. *Lei 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 27/12/2020

_____. *Lei nº 10.861*, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 27/12/2020.

_____. *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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm. Acesso em: 29/12/2020.

_____. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 25/11/2020.

_____. *Lei nº 13.868*, de 3 de setembro de 2019. Altera as Leis nos 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm. Acesso em: 03/02/2021.

_____. *Lei nº 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Revogada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 27/12/2020.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27/12/2020.

_____. *PL nº 9308* apresentado em 12/12/2017 - Transformado na Lei Ordinária 13.868/2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2165897>. Acesso em: 03/02/2021.

_____. *Plano Nacional de Extensão Universitária – PNEU* - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos>. Acesso em: 25/11/2020.

_____. *Portaria nº 1.350*, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, Pág. 34: Homologação do Parecer do CNE. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25/11/2020.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. *Responsabilidade Social Universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil*. Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior. Ano 24, nº 36, p. 8-22, 2006. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/Estudos36.pdf>. Acesso em: 26/01/2021.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; PEDRO, Rodrigo F.; VARGAS, Maria Caroline. *Responsabilidade Social da Educação Superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco*. Comunicação saúde educação, v.15, n.39, p. 1185-98, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000400017&lng=pt&nrm=em. Acesso em 26/01/2021.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. *A extensão universitária no Brasil: do assistencialismo à sustentabilidade*. Educação, Campinas, p. 23-28, set. 2007.

CASADEI, Eliza Bachega (Org.). *A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania* [recurso eletrônico]. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zhy4d/pdf/casadei-9788579837463.pdf>. Acesso em: 22/01/2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: VV.AA. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-316. (Coleção Sociologia).

CFESS. *Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais*. Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Série 3, 2011-2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. *Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social*. Seminário: Universidade: Por que e como reformar? Ministério da Educação, 2003a. Disponível em: <http://www.ufv.br/reforma/doc_ru/MarilenaChaui.pdf> Acesso em 11/06/2020.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2007b.

_____. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. 3.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2007a.

_____. *Ensino superior e universidade no Brasil*. In: LOPES, et. All. 500 anos de educação no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

_____. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

_____. (Org.). *Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2012.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 26/01/2021.

DEUS, Sandra de. *Extensão universitária: trajetórias e desafios*. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020. 96 p.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo: Alfa-ômega, 1975.

FERREIRA, Marcia Regina Ferreira & BLASZCZYK, Amanda. *A Sustentação da Abordagem Decolonial na Extensão Universitária por meio das Diretrizes Legais do Estado*. X Seminário de Pesquisa Interdisciplinar. INSS 2178-2121. Florianópolis-Palhoça-Tubarão, SC, jun. 2019.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOREXT. *Carta de Belo Horizonte*. 2012. Belo Horizonte - MG. Disponível em: <http://www.pucminas.br/documentos/bhforext-2012.pdf>. Acesso em: 22/11/2020.

FRANTZ, W.; SILVA, E. W. *As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2002.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sonia M. *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre entrevistas qualitativas*. Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia, Ribeirão Preto, v. 14, n.28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>. Acesso em: 27/01/2021.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. [Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Educação e mudança*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTIN, Nuria Belloso. *Cidadania, democracia e participação política: os desafios do século XXI* [recurso eletrônico]. 1.ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2735/1/Cidadania%2C%20democracia%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 07/02/2021.

GURGEL, Roberto. M. *Extensão Universitária: Comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez, 1986.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. In: Seminário virtual ABMES - Curricularização da extensão universitária: como preparar sua IES, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J2RBX5ZSXXY>. Acesso em: 13/01/2022.

LEITE, D. *Responsabilidade social e avaliação*. Recife, set. 2006. Disponível em: <http://www.ufpe.br/cpa/documentos/seminarios>. Acesso em: 30/10/2020.

MACHADO, A. M. N. *Universidades comunitárias: um modelo brasileiro para interiorizar a educação superior*. In: SCHMIDT, João Pedro (org.). *Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2009, p. 74-92.

MARTINS, J. P. S. *Responsabilidade social corporativa: como a postura responsável pode gerar valor*. Campinas: Komedi, 2008.

MAZZILLI, Sueli. *Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RPBAE, V. 27, N. 2. mai/ago 2011. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770>>. Acesso em: 26/01/2022.

MELO NETO, José Francisco de. *Extensão universitária: uma análise crítica*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2001. Disponível em <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_1_2001_extensao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf>. Acesso em: 20/01/2022.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, *Prócoro, Introdução ao protestantismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1990.

MENEZES, Ana Luiza Teixeira; SÍVERES, Luiz (Orgs.). *Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MESZÁROS, Istvan. *A Educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, W. *Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação*. In: _____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

NOGUEIRA, M. das Dores Pimentel (Org.). *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. *Políticas de Extensão Universitária brasileira: 1975- 1999*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1999, 225p. (Dissertação, Mestrado).

OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

PAIVA. Cláudio Cesar de (Org.). *Extensão Universitária, políticas públicas e desenvolvimento regional*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

_____. *A Extensão Universitária: história, conceito e propostas*. Interfaces, UFMG, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 05-23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930/15904>. Acesso em: 21/01/2021.

PINTO, Maira Meira. *Responsabilidade Social Universitária como Indicador de Qualidade para o Ensino Superior?* In: Congresso Nacional de Educação, 8, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba, 2008. p. 1-13. Disponível em www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/186_345.pdf. Acesso em: 26/01/2021.

QUEZADA, Ricardo Gaete. RODRIGUEZ, Juliana Alvarez. *Responsabilidade Social Universitária na América Latina. Os casos de URSULA e AUSJAL*. Rev. Actual. Eu investiguei. Educ, vol. 19, n. 3, San José, 2019.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do Poder e Classificação Social*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, M. Paula (Org). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedida, 2009.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. 2. ed. Buenos Aires: Clacso, 2005.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. Disponível em:

<http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/historia-da-educacao-jesuita-no-brasil/>. Acesso em: 31/01/21.

RIBEIRO, Raimunda M. da Cunha. MAGALHÃES, António M. *Política de Responsabilidade Social na Universidade: conceitos e desafios*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 42, 2014, 133-156. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_10RaimundaRibeiro.pdf. Acesso em: 22/01/2021.

RIBEIRO, Raimunda M. da Cunha. *Responsabilidade Social Universitária: a Dimensão Humana da Qualidade da Educação Superior*. Cairu em Revista. Ano 02, n. 2, p. 106-121, jan. 2013. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/artigos2.html>. Acesso em: 22/01/2021.

ROTHEN, José Carlos. *Os Bastidores da Reforma Universitária de 1968*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22/01/2021.

SANTOS, Boaventura de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 11).

SANTOS, Marcos Pereira dos. *Contributos da Extensão Universitária Brasileira à Formação Acadêmica Docente e Discente no século XXI: um debate necessário*. Conexão UEPG, Ponta Grossa, V.6, n.1. p. 10-15, 2010.

SCHMIDT, João Pedro. ARAÚJO, Neiva Cristina de. *Comunidade e Comunitarismo na Constituição Federal e na Legislação Brasileira*. Revista NEJ - Eletrônica, Vol. 17 - n. 3 - p. 327-344 / set-dez 2012. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 29/12/2020.

SCHMIDT, João Pedro. *O comunitário na Constituição Federal e na Legislação Brasileira*, p. 113-146. In: COSTA, Marli Marlene Moraes da; LEAL, Mônia Clarissa Hennig (Orgs). Direitos sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos. Tomo 14. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2014.

_____. *Universidades comunitárias e terceiro setor: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2018. Disponível em: www.unisc.br/edunisc. Acesso em: 30/12/2020.

SERRANO, R.M.S.M; MENESES, L.B.de A.; ALVARENGA, J. da P.O. e SOARES, V.L.S. *A Extensão Universitária Brasileira: olhares sobre sua história*. Saúde em Redes. 2019; 5(3): 193-206.

SILVA, Janssen Felipe da. *Geopolítica da educação: tensões entre o global e local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos*. XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e do Nordeste. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, José Afonso da. *Comentário Contextual à Constituição*. 3. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

SÍVERES, Luiz (org.). *A extensão universitária como princípio de aprendizagem*. Brasília DF: Líber Livro, 2013.

_____. *O princípio da aprendizagem na extensão universitária*. Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, 2013.

_____. *Universidade: torre ou sino?* Brasília: Universa, 2006.

SOUSA, A. *A História da Extensão Universitária*. 2º Ed. Campinas, Editora Alínea, 2010.

SOUZA, Cejana Baiocchi (Org.). *Temas contemporâneos em extensão das Instituições de Ensino Superior Comunitárias: extensão, direitos humanos e formação da cidadania*. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2014. 143 p.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

TELES, Juscélia R. ALMEIDA, Rogério José de & MORSELLI, Vera Lucia. *Da Escuta à Ação: Extensão como construção de uma rede de cidadania*. In: SOUZA, Cejana Baiocchi (Org.). *Temas contemporâneos em extensão das Instituições de Ensino Superior Comunitárias: extensão, direitos humanos e formação da cidadania*. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2014. 143 p.

UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, Paris, 1998.

VALLAEYS, François. *Manual de Responsabilidade Social Universitária o Modelo URSULA: estratégias, ferramentas e indicadores* [recurso eletrônico]; tradução Héctor Ariel Báez Fagundez. Taquara, RS: FACCAT, 2020. 155p. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/Manual%20O%20Modelo%20URSULA-RSU%20pt-br.pdf>. Acesso em 13/01/21.

_____. *Que Significa Responsabilidade Social Universitária?* Revista da Associação de Mantenedores de Ensino Superior, ano 24, n. 36, p. 35-56, 2006.

_____. *Responsabilidad Social Universitaria: una nueva sociedad de gestión ética e inteligente para las universidades*. Revista educación superior y Sociedad: nueva época. Venezuela, serie 13, n. 2, p. 193-220, set. 2008. Disponível em: www.iesalc.unesco.org.ve. Acesso em: 14/01/2021.

VANNUCCHI, Aldo. *A Universidade Comunitária: O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. *A Universidade Comunitária: O que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2013.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Universidades e sociedades: consensos e dissensos*. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, v.26, n.81, p. 156-177, mar. 2005.

6. Apêndices



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 045/2021 – Protocolo 72/2021

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Extensão Universitária como Práxis Dialógica: um olhar das instituições comunitárias de educação superior brasileiras" (Departamento de Serviço Social da PUC-Rio)

Autora: Andrea Oliveira da Silva (Mestranda do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio)

Orientadora: Nilza Rogéria de Andrade Nunes (Professora do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa que visa analisar como as instituições comunitárias de educação superior no seu compromisso com a sociedade compreendem a extensão universitária na sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Abordará as instituições comunitárias confessionais católicas de ensino superior participantes da Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior, ABRUC que atendam ao requisito legal de Universidade. Prevê o uso de fontes documentais e bibliográficas e a aplicação de entrevista semi estruturada via gravação de áudio junto a um tutor de extensão universitária (Pró-Reitor de Extensão, Diretor ou Coordenador de Extensão), aluno de graduação e professor com experiência em atividades de extensão. Para análise dos dados terá o apoio técnico da análise de conteúdo de Bardin (2019).

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos de pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção da pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado

Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 16 de julho de 2021



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: **Extensão universitária como práxis dialógica: o olhar das instituições comunitárias de educação superior brasileiras** que tem como **Objetivo Geral**: analisar como as instituições comunitárias de educação superior no seu compromisso com a sociedade compreendem a extensão universitária na sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa e **Objetivos Específicos**: verificar como a extensão universitária é compreendida e desenvolvida nas universidades comunitárias; compreender como os projetos de extensão universitária se constroem como responsabilidade social da universidade a partir das práticas docentes e identificar o papel da extensão universitária no processo de formação universitária cidadã. Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder uma entrevista de forma virtual com perguntas semiestruturadas que serão gravadas em dispositivo externo a plataforma para posterior transcrição e análise dos dados. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima**, isto é, em **nenhum momento será divulgado o seu nome**, em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Os dados desta entrevista serão guardados no Departamento de Serviço Social da PUC-Rio por um período de cinco anos e depois destruídos. Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição para qual forneceu os seus dados. Você não terá ônus nem quaisquer compensações financeiras por esta participação.

Há previsão mínima de riscos envolvidos com a sua participação. Todavia, se houver algum constrangimento, desgaste mental ou emocional no decorrer da entrevista você **poderá interromper imediatamente sua participação**, pois **não há obrigatoriedade** em responder as perguntas que não desejar ou que lhe cause algum desconforto, lembrando que você não será identificado em nenhum momento deste estudo. A pesquisadora entrevistadora está orientada a prestar a assistência, caso você julgue necessário. Você poderá também acionar a professora-orientadora do estudo – Dr^a **Nilza Rogéria de Andrade Nunes**, tel. (21) 981860253 e pelo e-mail: nr.nunes@puc-rio.br, endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, telefone: 3736-1290. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com **Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio**, situada na Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, Rio de Janeiro. CEP 22453-900. Fone (21) 35271618. Da mesma forma você poderá se manter atualizado sobre o andamento da pesquisa, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Acreditamos que esta pesquisa trará benefícios para tanto para as ICES como para gestores, docentes e discentes universitários que atuam com extensão na medida em que o estudo de uma determinada demanda possibilita a qualificação e seu aprofundamento.

A pesquisadora responsável **Andrea Oliveira da Silva**, Mestranda do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, cel.: (21) 98101-9398, e-mail: andrea@puc-rio.br e a orientadora do projeto Nilza Rogéria de Andrade Nunes, Professora do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, cel.: (21) 98186-0253, e-mail: nr.nunes@puc-rio.br, colocam-se à disposição para possíveis dúvidas e esclarecimentos que se façam necessários.



Eu, _____, portador(a) do documento de identidade nº _____, convidado(a) a participar da pesquisa **Extensão Universitária como práxis dialógica: o olhar das instituições comunitárias de educação superior brasileiras** afirmo que fui suficientemente informado(a) a respeito da mesma, tendo aceitado participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, bem como que minha participação é isenta de despesas.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humano, da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da Universidade que analisa do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, quando solicitada.

Estou ciente que tenho direito a indenização em caso de danos decorrentes deste estudo. Assim, concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos e sem a perda de atendimento em nenhuma instituição e qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Para tanto, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa

() autorizo o uso da gravação

() não autorizo o uso da gravação

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No entanto, também farei a autorização oralmente para que este consentimento fique registrado junto aos documentos da entrevista.

XXX

Participante

Andrea Oliveira da Silva
Pesquisadora

Nilza Rogéria de Andrade Nunes
Orientadora

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2021.

Roteiro de Entrevista Semiestruturada (I)

Pesquisa: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁXIS DIALÓGICA: o olhar das instituições comunitárias de educação superior brasileiras.

1. Finalidade

- 1.1. Apresentar a pesquisa e a temática.
- 1.2. Coletar dados para elaboração de Dissertação de Mestrado.
- 1.3. Discutir sobre a política de extensão universitária e como a extensão atualmente é compreendida e desenvolvida nas universidades comunitárias confessionais brasileiras.

2. Questões para Discussão:

A) - Entrevista: Gestor (Pró-reitor, Diretor ou Coordenador Geral de Extensão)

Nome:	Tempo de atuação na ICES:
Área/curso de formação:	Tempo de atuação na extensão universitária:
Leigo ou sacerdote:	
Estrutura Organizacional da Extensão na ICES:	
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Verificar como a extensão universitária é compreendida e desenvolvida nas universidades comunitárias 	Perguntas: <ul style="list-style-type: none"> O que é extensão universitária para a ICES? O modelo de gestão adotado pela Universidade tem contribuído para o fortalecimento da extensão universitária? Justifique. Qual o nível de investimento a ICES dispense para a realização de projetos/ ações de extensão? Você identifica uma atuação conjugada no tripé ensino, pesquisa e extensão pela sua ICES? Justifique. As ações extensionistas contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na educação? De que forma? Quantos projetos de extensão são desenvolvidos pela instituição?
<ul style="list-style-type: none"> Compreender como os projetos de extensão universitária se constroem como responsabilidade social da universidade a partir das práticas docentes 	<ul style="list-style-type: none"> Você percebe empenho do quadro docente para realização de projetos de extensão? Quais são as maiores dificuldades da ICES no desenvolvimento das atividades de extensão? Para a ICES extensão universitária é sinônimo de RSU? () Sim () Não Justifique. Como a ICES identifica o papel da extensão enquanto espaço de compromisso social da Universidade na sociedade?



<ul style="list-style-type: none">• Identificar o papel da extensão universitária no processo de formação universitária cidadã.	<ul style="list-style-type: none">• De que forma as atividades de extensão contribuem para os percebidos processos formativos comprometidos com o desenvolvimento crítico e cidadão na universidade e na comunidade?• Com o advento da Resolução nº 7 do CNE/MEC, qual sua opinião sobre obrigatoriedade da inserção da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação?
<ul style="list-style-type: none">• Como a ICES compreende a extensão, despesa (mero cumprimento de dispositivo legal) ou investimento humano, social, cultural e instrumento de cidadania? Justifique.	



Roteiro de Entrevista Semiestruturada (II)

Pesquisa: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁXIS DIALÓGICA: o olhar das instituições comunitárias de educação superior brasileiras.

1. Finalidade

- 1.1. Apresentar a pesquisa e a temática.
- 1.2. Coletar dados para elaboração de Dissertação de Mestrado.
- 1.3. Discutir sobre a política de extensão universitária e como a extensão atualmente é compreendida e desenvolvida nas universidades comunitárias confessionais brasileiras.

2 Questões para Discussão:

B) - Entrevista: Professor

Nome:	Tempo de atuação na ICES:
Área/curso de formação:	Tempo de atuação na extensão universitária:
Função:	
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Verificar como a extensão universitária é compreendida e desenvolvida nas universidades comunitárias 	Perguntas: <ul style="list-style-type: none"> • O que é extensão universitária para você? • O que o motiva a realizar projeto de extensão? • Como você avalia o empenho/incentivo da instituição na realização desses projetos/ações? • Quais são as maiores dificuldades no desenvolvimento das atividades de extensão? • Você identifica uma atuação conjugada no tripé ensino, pesquisa e extensão nos projetos desenvolvidos na universidade? Justifique. • As ações extensionistas contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na educação? De que forma?
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como os projetos de extensão universitária se constroem como responsabilidade social da universidade a partir das práticas docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Para você extensão universitária é sinônimo de RSU? Justifique. • Como identifica o papel da extensão enquanto espaço de compromisso social da Universidade na sociedade? • Como você percebe a adesão da comunidade as iniciativas propostas? • Essas iniciativas são feitas para a comunidade ou com a comunidade?



<ul style="list-style-type: none">• Identificar o papel da extensão universitária no processo de formação universitária cidadã.	<ul style="list-style-type: none">• Os alunos demonstram interesse e compromisso em participar de ações extensionistas?• De que forma as atividades de extensão contribuem para os percebidos processos formativos comprometidos com o desenvolvimento crítico e cidadão na universidade e na comunidade?• Com o advento da Resolução nº 7 do CNE/MEC, qual sua opinião sobre obrigatoriedade da inserção da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação?
<ul style="list-style-type: none">• Como compreende a extensão, despesa (mero cumprimento de dispositivo legal) ou investimento humano, social, cultural e instrumento de cidadania? Justifique.	



Roteiro de Entrevista Semiestruturada (III)

Pesquisa: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁXIS DIALÓGICA: o olhar das instituições comunitárias de educação superior brasileiras.

1. Finalidade

- 1.1. Apresentar a pesquisa e a temática.
- 1.2. Coletar dados para elaboração de Dissertação de Mestrado.
- 1.3. Discutir sobre a política de extensão universitária e como a extensão atualmente é compreendida e desenvolvida nas universidades comunitárias confessionais brasileiras.

2. Questões para Discussão:

C) - Entrevista: Aluno de Graduação

Nome:	Área/course de formação:
Período que cursa:	Tempo de atuação em projetos de extensão universitária:
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Verificar como a extensão universitária é compreendida e desenvolvida nas universidades comunitárias 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é extensão universitária para você? • O que o motiva a participar projeto de extensão? • Em qual projeto você está atuando ou já atuou como extensionista? • O que seria importante para estimular maior participação dos alunos em projetos de extensão?
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como os projetos de extensão universitária se constroem como responsabilidade social da universidade a partir das práticas docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Como identifica o papel da extensão enquanto espaço de compromisso social da Universidade na sociedade? • Como você percebe a adesão da comunidade as iniciativas propostas pelas ações de extensão da universidade?
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o papel da extensão universitária no processo de formação universitária cidadã. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para você quais contribuições as experiências em ações extensionistas podem oferecer à formação profissional de excelência crítica e autônoma? • Para você as ações extensionistas podem ser consideradas investimento humano, social, cultural e instrumento de cidadania? Justifique.