



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIÂNGELA ALVES DAMASO GAMEIRO

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: A
MODELAGEM DO CURRÍCULO SEGUNDO A RESOLUÇÃO 7/2018 DO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

BRASÍLIA/DF
2020

JULIÂNGELA ALVES DAMASO GAMEIRO

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: A
MODELAGEM DO CURRÍCULO SEGUNDO A RESOLUÇÃO 7/2018 DO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito à concessão de titulação do grau de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais. Grupo de pesquisa: Currículo e Processo Formativo.

Orientador: Profº Drº Francisco Thiago Silva

Brasília/DF
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ai Alves Damaso Gameiro, Juliângela
 INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA: A MODELAGEM DO CURRÍCULO SEGUNDO A RESOLUÇÃO
CNE/CES 7/2018 / Juliângela Alves Damaso Gameiro; orientador
Francisco Thiago Silva. -- Brasília, 2020.
 114 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2020.

 1. Extensão Universitária. 2. Currículo. 3. Inserção
curricular da extensão. 4. Curricularização da extensão. I.
Thiago Silva, Francisco, orient. II. Título.

JULIÂNGELA ALVES DAMASO GAMEIRO

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: A
MODELAGEM DO CURRÍCULO SEGUNDO A RESOLUÇÃO 7/2018 DO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito à concessão de titulação do grau de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais. Grupo de pesquisa: Currículo e Processo Formativo.

Orientador: Profº Drº Francisco Thiago Silva

COMISSÃO JULGADORA

Prof.º Drº Francisco Thiago Silva
Universidade de Brasília/PPGE-MP (Presidente)

Prof.ª Drª Olgamir Amancia Ferreira
Universidade de Brasília/ Faculdade UnB Planaltina
(Membro externo)

Prof.ª Drª Liliane Campos Machado
Universidade de Brasília/PPGE-MP

Prof.ª Drª Lívia Freitas Fonseca Borges
Universidade de Brasília/PPGE

Defesa em: 19/10/2020

Local: Portal virtual plataforma RNP

Dedico esta pesquisa

Ao meu pai José Hermes, sempre.

À minha mãe Rosilene, que enfrentou críticas, mas nunca abriu
mão de me dar a melhor educação possível.

Ao meu esposo Alexandre, que me apoiou durante esta jornada.

À minha amada filha Beatriz, minha força motriz, que sempre
soube o momento certo de me abraçar.

Ao meu irmão Edivan, por ter sustentado a nossa família na hora
mais difícil.

À minha cunhada Gislene, pelo carinho com a nossa família.

Aos meus sobrinhos Gabriel e Thiago, as primeiras crianças da
minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que permitiu que eu chegasse até aqui.

Ao Decanato de Extensão, por ter possibilitado a realização desta pesquisa.

À Universidade de Brasília e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade Mestrado Profissional (PPGEMP), pela criação de um edital específico para servidores do quadro.

Ao corpo docente do PPGEMP, pelos ensinamentos ao longo deste mestrado.

Às professoras Olgamir Amância Ferreira, Lívia Borges e Francisca Carla, pela participação na banca de defesa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional e pelas contribuições durante a qualificação.

Aos meus pais, por todo amor, carinho e dedicação.

Ao Alexandre, pelo companheirismo e por ter segurado as pontas em casa neste último ano.

À Bia, por seus beijinhos que são como bálsamo nos dias de cansaço.

À amiga Ana Maria, sempre presente em minha vida.

Ao meu orientador Francisco Thiago Silva, pela orientação e paciência demonstrada a todo momento.

Ao professor Alexandre Pilati, pela compreensão ao permitir que eu conciliasse trabalho e estudos.

Aos queridos amigos da Diretoria Técnica de Extensão, pelas constantes risadas.

À Kellen, Eveline, Sheley, Alessandra, Aurênio e Edna, por darem um significado especial ao “ninguém solta a mão de ninguém”.

RESUMO

A Extensão Universitária é uma das finalidades da Universidade, sendo plenamente reconhecida no artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Hoje essa indissociabilidade é buscada por meio da inserção curricular da extensão. Essa pesquisa, que faz parte do grupo de pesquisa Currículo e Processos Formativos, traz como objetivo central compreender de que maneira os(as) coordenadores(as) de Extensão e de Graduação da Universidade de Brasília (UnB) têm modelado o currículo para implementar a inserção curricular da Extensão na UnB e, como objetivos específicos, estão acompanhar as discussões nas Câmaras de Extensão e Graduação sobre a minuta de resolução da inserção curricular da Extensão na UnB, observando a discussão nas duas instâncias e analisando as diferenças entre a minuta apresentada nas Câmaras e a proposta de resolução que será enviada para aprovação ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Outro objetivo específico consistiu em construir a história da creditação da extensão na Universidade de Brasília. A investigação foi realizada por meio de aplicação de questionário, examinados por meio de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016,) observação participante e análise documental. A pesquisa adotou como referencial teórico o modelo de interpretação curricular de Sacristán (2017), o conceito de currículo integrado de Santomé (1998), o aporte teórico de Borges (2014) e Silva (2020) sobre eixo estruturante e transversalidade, além da Política Nacional de Extensão Universitária e das Diretrizes da Extensão para a Educação Superior Brasileira. A análise dos questionários por Análise de conteúdo fez emergir 15 categorias iniciais, que foram agrupadas em quatro categorias intermediárias até o afunilamento em duas categorias finais, Conceitualização e Operacionalização, referentes à questão conceitual da inserção curricular da extensão, e à sua operacionalização, o como fazer a creditação da extensão. Defendemos que a inserção curricular da extensão, conceitualmente, pode ser alcançada por meio do currículo integrado (SANTOMÉ, 1998) tendo a extensão como eixo transversal (BORGES, 2015; SILVA, 2020) e que a operacionalização será alcançada por meio da resolução que será aprovada pelo CEPE. Como produto, propomos a realização de um curso de extensão de formação em Extensão Universitária, com carga horária de 15 horas, utilizando como abordagem aulas expositivas sobre o conceito de Extensão, Inserção Curricular da Extensão e Currículo Integrado e tendo como público-alvo o corpo docente da Universidade de Brasília.

Palavras-chave: Extensão. Currículo. Inserção Curricular.

ABSTRACT

University Extension is one of the purposes of the University, being fully recognized in Article 207 of the Federal Constitution, which establishes the inseparability of teaching-research-extension. Today this inseparability is sought through the curriculum insertion of the extension. This research, which is part of the research group Curriculum and Formative Processes, has the central objective of understanding how the Extension and Graduation coordinators of the University of Brasília (UnB) have modeled the curriculum to implement the curricular insertion of Extension at UnB and, as specific objectives, follow the discussions in the Extension and Graduation Chambers on the resolution draft of the curricular insertion of Extension at UnB, observing the struggles in both instances and analyzing the differences between the draft presented at the Chambers and the proposed resolution that will be sent for approval to the Teaching, Research and Extension Council (CEPE). Another specific objective was to build the extension crediting history at the University of Brasilia. The investigation was carried out through the application of a questionnaire, examined through Content Analysis (BARDIN, 2016.) participant observation and documentary analysis. The research adopted as a theoretical framework the model of Sacristán's curriculum interpretation (2017), the concept of integrated curriculum by Santomé (1998), the theoretical contribution of Borges (2014) and Silva (2020) on the structuring axis and transversality, in addition to Politics National University Extension Program and the Extension Guidelines for Higher Education in Brazil. The analysis of the questionnaires by Content Analysis led to the emergence of 15 initial categories, which were grouped into four intermediate categories until the funnel into two final categories, Conceptualization and Operationalization, referring to the conceptual question of the curricular insertion of the extension, and its operationalization, the how accredit the extension. We argue that the curricular insertion of the extension, conceptually, can be achieved through the integrated curriculum (SANTOMÉ, 1998) with the extension as a transversal axis (BORGES, 2015; SILVA, 2020) and that the operationalization will be achieved through the resolution that will be approved by CEPE. As a product, we propose the realization of a training extension course in University Extension, with a 15-hour workload, using expository classes on the concept of Extension, Extension Curriculum and Integrated Curriculum as an approach and having as target audience the faculty of the University of Brasilia

Keywords: Extension. Curriculum. Curriculum Insertion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Ações de Extensão da UnB em 2019 por unidade	15
Quadro 2 - Trabalhos que compõem o estado da Arte	20
Quadro 3 - Quadro ilustrativo do percurso metodológico	40
Quadro 4 - Respostas dos sujeitos da pesquisa sobre Extensão	47
Quadro 5 - Respostas dos indivíduos sobre a creditação da extensão em 10%	72
Quadro 6 - Respostas dos indivíduos sobre a inserção curricular da Extensão	74
Quadro 7 - Respostas dos indivíduos sobre a concepção de currículo integrado	78
Quadro 8 - Categorias	93
Quadro 9 - Estrutura do curso de formação em extensão	97

FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Interpretação de currículo	69
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
ACCS	Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade
ACIEPE	Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BEU	Biblioteca Digital de Extensión Universitária
CEX	Câmara de Extensão
CIN	<i>Consejo Interuniversitario Nacional</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRUTAC	Centro Rural de Treinamento e Ação Universitária
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DAF	Decanato de Administração e Finanças
DEG	Decanato de Ensino de Graduação
DPI	Decanato de Pesquisa e Inovação
DDC	Diretoria de Difusão Cultural
DDIR	Diretoria de Desenvolvimento Social e Integração
DEX	Decanato de Extensão
DOAJ	<i>Directory Open Access Journals</i>
DTE	Diretoria Técnica de Extensão
EFI	Espaço de Formação Integral
ESP	Programa Escola Sem Partido
FE	Faculdade de Educação
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
GTs	Grupos de Trabalho
ICAP	Indexação Compartilhada de Periódicos
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NSE	Nova Sociologia da Educação
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PISCMA	Programa Integrado de Saúde Comunitária
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRONAICA	Programa de Atenção Integral ao Adolescente
PROSINT	Programa de Formação de Trabalhadores e Dirigentes Sindicais
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RCS	Requisito Curricular Suplementar
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SIEX	Sistema de Extensão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSC	Trabalho Social Comunitário
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal do Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Ulbra	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICEN	Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
Unipampa	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O ESTADO DA ARTE	17
3	PERCURSO METODOLÓGICO	38
4	O QUE OS DADOS REVELAM: CATEGORIAS À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.1	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	43
4.1.1	Conceito	45
4.1.2	História da Extensão Universitária no Brasil	51
4.1.3	História da Extensão na UnB	56
4.2	CURRÍCULO	60
4.2.1	Conceito	60
4.2.2	História do Currículo	62
4.2.2.1	<i>História curricular brasileira</i>	65
4.2.3	O modelo de interpretação do currículo.....	68
4.3	INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO	76
4.3.1	A inserção curricular da Extensão na Universidade de Brasília.....	83
4.4	CATEGORIAS.....	90
5	APRESENTAÇÃO DE PRODUTO TÉCNICO.....	95
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO POR MEIO DIGITAL AOS COORDENADORES DE EXTENSÃO E DE GRADUAÇÃO	112
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃODAS REUNIÕES DAS CÂMARAS DE EXTENSÃO E DE GRADUAÇÃO.....	113
	APÊNDICE C – E-MAIL ENVIADO PARA OS (AS) COORDENADORES DE EXTENSÃO SOLICITANDO A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	114
	APÊNDICE D – CRONOGRAMA DA PESQUISA	115

1 INTRODUÇÃO

A Extensão Universitária surgiu em minha vida quando fui nomeada para a Universidade de Brasília e tomei posse no cargo de produtora cultural no Decanato de Extensão (DEX). Até aquele momento não conhecia e nem tinha ouvido falar em Extensão Universitária, apesar de ter cursado duas graduações, a primeira vez em Sistemas de Informação e a segunda em Comunicação Social. A partir da posse e lotação no DEX comecei a ler tudo que pudesse sobre Extensão e a dialogar com extensionistas.

O estranhamento inicial se transformou em algo integrante em minha vida, pois passei a me importar cada vez mais em como a Extensão estava sendo tratada pelos governos, pelas universidades e pelos docentes, mas a minha atuação, na época, se dava na seara comunicacional, pois exercia a função de coordenadora de comunicação.

Em 2017, o Decanato de Extensão começou a pensar na creditação da extensão, iniciando com o seminário “Extensão e Integração Social na Universidade: o desafio da curricularização”, realizado em 27 de julho de 2017, com a presença do professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e Diretor de Sustentabilidade e Integração Social da UFSB, Paulo Dimas Rocha de Menezes, e da professora da Faculdade de Educação (FE) da UnB e diretora da FE na época, Lívia Freitas Fonseca Borges. Foi nesse momento que tomei conhecimento da estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que busca assegurar 10% da carga horária dos cursos de graduação para atividades de Extensão.

A partir da realização do seminário, me interessei pelo tema e acompanhava pelos sites oficiais das universidades federais as ações que estas estavam realizando a fim de cumprir o disposto pelo PNE, porém não percebia nestas instituições uma movimentação para a implementação da estratégia. Mesmo na Universidade de Brasília, as conversas sobre o assunto se mostravam tímidas.

Inquietada, decidi intensificar a investigação sobre o tema, o que culminou em um pré-projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação para o Mestrado Profissional da Faculdade de Educação, no qual fui aprovada em dezembro de 2018. O projeto tinha como objetivo geral apresentar um diagnóstico das potencialidades e dificuldades para a implantação da creditação da extensão universitária na UnB, de acordo com o Plano Nacional de Educação.

Em 2018, o DEX fez movimentações intensas a fim de promover o diálogo sobre a creditação da Extensão na UnB, que resultou em diversas ações em 2019. Então em janeiro de 2019 entreguei o cargo de Coordenadora de Comunicação do Decanato de Extensão e solicitei

transferência para a Diretoria Técnica de Extensão, departamento do DEX responsável pela promoção da discussão na Universidade de Brasília sobre o cumprimento da Resolução 7/2018 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE). A gestão gentilmente atendeu o pedido, permitindo que estivesse mais próxima do meu objeto de estudo.

Em 2019, o DEX realizou duas consultas às unidades acadêmicas, palestras e a formação de uma comissão mista composta por membros da Câmara de Extensão e da Câmara de Graduação, e por mim. Com a mudança de setor, obtive contato direto com as respostas das unidades acadêmicas nas duas consultas realizadas, ficando responsável pela tabulação dos resultados das consultas e produção de relatórios. Além disso, também fiz parte da organização de palestra sobre a creditação da Extensão e das reuniões da comissão mista.

A vivência me permitiu perceber que o Decanato de Extensão em breve produziria o diagnóstico das potencialidades e dificuldades para a implantação da creditação da extensão na UnB, ao mesmo tempo em que, justamente por causa do contato próximo com o objeto, mudei o foco da pesquisa, decidindo que uma ênfase nos atores principais da Extensão na UnB e suas relações com a curricularização da Extensão constituiria um caminho para alcançar uma maior facilidade na implantação da inserção curricular da Extensão.

Ao observar as reuniões da comissão de inserção curricular da Extensão e ouvir os relatos de seus membros me questionei se haveria diferenças entre os/as coordenadores/as de Extensão e Graduação sobre o conceito de Extensão Universitária e sua presença nos currículos dos cursos de graduação da UnB.

Partindo deste problema, em uma banca de qualificação em dezembro de 2019, apresentei um projeto de pesquisa com o objetivo geral de compreender de que maneira atores de Extensão da Universidade de Brasília concebem a modelagem¹ de um currículo que contemple o conceito de Extensão Universitária, entendendo que não se pode apenas tratar da creditação, mas permitir que a Extensão esteja intrínseca ao projeto político-pedagógico e ao currículo dos cursos.

Esta trajetória culminou na apresentação desta dissertação, fruto de pesquisa que buscou compreender de que maneira atores de Extensão da Universidade de Brasília modelam um currículo de acordo com a Resolução CNE/CES 7/2018, procurando verificar se havia diferença entre a modelagem de coordenadores de Graduação e de Extensão. Para essa investigação, um dos objetivos específicos consistiu em acompanhar as discussões nas

¹ O conceito de currículo *modelado* é do educador espanhol Gimeno Sacristán, que será mais bem detalhado no capítulo 4.

Câmaras de Extensão e Graduação sobre a minuta de resolução da inserção curricular da Extensão na UnB, observando a discussão nas duas instâncias e analisando as diferenças entre a minuta apresentada nas Câmaras e a proposta de resolução que será enviada para aprovação ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Outro objetivo específico consistiu em construir a história da creditação da extensão na Universidade de Brasília.

A investigação em relação ao objetivo geral foi explorada por meio de questionário aplicado aos (as) coordenadores (as) de Extensão e de Graduação, que foi investigado por meio de Análise de Conteúdo. O primeiro objetivo específico foi buscado por meio de observação participante nas reuniões das Câmaras de Extensão e de Graduação; já o segundo foi explorado por meio de observação participante e análise documental.

Nesta pesquisa utilizamos as expressões creditação da extensão, curricularização da extensão e inserção curricular da extensão com o mesmo significado, cientes de que há divergências acadêmicas sobre o assunto, porém o fizemos para facilitar a leitura do texto e eliminar termos repetitivos.

É importante enumerar as ações de extensão que a UnB realizou no ano passado (2018), com vistas a termos uma visão quantitativa, que pode ajudar a melhor capturar as outras dimensões de nosso objeto de estudo.

Segundo dados extraídos² do Sistema de Extensão (SIEX), a UnB realizou 833 ações de extensão institucionalizadas e aprovadas em 2019, excetuando-se as que foram institucionalizadas nos anos anteriores e ainda se encontravam vigentes. Salientamos que em 2018 a Semana Universitária, evento tradicional que sempre constou no calendário acadêmico da UnB, foi modificada, se tornando um Programa Especial coordenado pelo DEX.

A mudança permitiu que cada unidade fizesse um projeto único contendo todas as ações que o corpo docente propôs, em vez de cada professor (a) fazer sua atividade sem integração a uma proposta pedagógica da unidade. Assim, as 833 ações de 2019 não estão contabilizando as atividades da Semana Universitária 2019. Caso estivesse, o total de ações seria 1801. Referente ao total considerado para efeitos desta pesquisa, o detalhamento da quantidade de ações de extensão por unidade acadêmica encontra-se no quadro 01, a seguir.

² O acesso aos dados do Sistema de Extensão SIEX foi autorizado pelo Diretor Técnico de Extensão.

Quadro 1 - Ações de Extensão da UnB em 2019 por unidade

Ações de Extensão da UnB em 2019 por unidade	
Unidade	Quantidade
Assessoria de Assuntos Internacionais	1
Biblioteca Central	2
Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico	11
Centro de Desenvolvimento Sustentável	8
Centro de Educação a Distância	5
Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares	21
Centro de Estudos do Cerrado da Chapada dos Veadeiros	1
Centro de Excelência em Turismo	4
Decanato de Administração e Finanças	1
Decanato de Assuntos Comunitários	16
Decanato de Ensino de Graduação	18
Decanato de Extensão	18
Decanato de Planejamento e Orçamento	2
Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária	31
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	25
Faculdade de Ciência da Informação	7
Faculdade de Ciências da Saúde	43
Faculdade de Comunicação	12
Faculdade de Direito	23
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade	36
Faculdade de Educação	24
Faculdade de Educação Física	38
Faculdade de Medicina	25
Faculdade de Tecnologia	42
Faculdade UnB Ceilândia	50
Faculdade UnB Gama	6
Faculdade UnB Planaltina	45
Gabinete da Reitora	1
Hospital Universitário de Brasília	3
Instituto de Artes	114
Instituto de Ciência Política	7
Instituto de Ciências Biológicas	8
Instituto de Ciências Exatas	32
Instituto de Ciências Humanas	13
Instituto de Ciências Sociais	8
Instituto de Física	1

Instituto de Geociências	5
Instituto de Letras	97
Instituto de Psicologia	2
Instituto de Química	5
Instituto de Relações Internacionais	5
Reitoria	4
Total	833

Fonte: elaboração da própria autora

Estas ações foram realizadas por 368 docentes da Universidade em um total de 2.951 docentes, segundo dados do Censo da Educação Superior 2018 (INEP, 2018), o que corresponde a aproximadamente 12% dos (as) professores (as) da Universidade de Brasília, ou seja, cerca de 88% dos (as) professores (as) não realizaram atividades de extensão em 2019, assim, podemos inferir uma suposta baixa participação do corpo docente da UnB em atividades de Extensão.

Não é de nosso interesse investigar os motivos pelos quais ainda existe uma grande quantidade de docentes que não desenvolvem ações de extensão, contudo, é importante pontuar que uma futura pesquisa sobre o tema, especificamente, pode contribuir para alargar mais ainda o entendimento a respeito da temática.

Desta forma, acreditamos que compreender como a Extensão é apreendida por seus sujeitos e como estes pensam contemplá-la no currículo justifica a necessidade desta pesquisa pois, com uma maior participação de docentes haveria, conseqüentemente, um maior número de ações de Extensão, algo primordial para a curricularização da Extensão.

A nossa dissertação está organizada da seguinte forma: o segundo capítulo contém o Estado da Arte, em que buscamos investigar os trabalhos acadêmicos existentes sobre o nosso tema de pesquisa; no capítulo três apresentamos o Percorso Metodológico utilizado para a realização da pesquisa; o capítulo quatro compreende o Referencial Teórico em que baseamos a pesquisa, no capítulo cinco temos as considerações finais e no capítulo seis apresentamos o produto técnico.

2 O ESTADO DA ARTE

A Extensão Universitária no Brasil iniciou um processo tardio de normatização de sua função na universidade e não era sequer conceitualizada, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961³ apenas mencionou a possibilidade de haver cursos de extensão no ensino superior. A Lei da Reforma Universitária⁴ avançou, no sentido de que a extensão é citada mais de uma vez, trazendo novamente a informação sobre cursos de extensão e que as instituições de ensino superior, 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”, dando à Extensão um caráter assistencialista. Esta visão da Extensão permanece até 1987, quando foi criado o Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), que a conceitua como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (FORPROEX, 1987).

A partir de então⁵ a Extensão começa a conquistar patamares mais altos. A Constituição Federal de 1988 pacificou que a Universidade deve obedecer ao princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (BRASIL, 1988) e, oito anos depois, a Extensão foi considerada finalidade do ensino superior a partir da Lei de Diretrizes e Bases⁶ (BRASIL, 1996). Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com validade até 2010, e uma de suas metas é assegurar que, “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (BRASIL, 2001).

Em 2014 é aprovado o atual PNE, com vigência até 2024, e em sua estratégia 12.7 reafirma o disposto na meta 23 do PNE anterior, com a diferença de que o total de 10% de créditos curriculares seja em projetos e programas de extensão. Trinta anos depois da inclusão da Extensão na Constituição Federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a Resolução 07, de 18 de dezembro de 2018, que “estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024” (BRASIL, 2018a).

³ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

⁴ Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

⁵ Trabalhamos com a premissa de que a constituição do FORPROEX permitiu o crescimento da valorização da Extensão no Brasil.

⁶ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Este lapso temporal em relação ao ensino e à pesquisa, em nossa opinião, refletiu em menor prestígio para a Extensão, pois, por exemplo, a pontuação para a carreira docente é menor para a Extensão do que a pesquisa. Cremos que a oficialização tardia da Extensão também incidiu em uma menor quantidade de trabalhos acadêmicos sobre o assunto, pois desde 2001 está posto por meio de normativas o que se tem chamado de “Curricularização da Extensão”, “Creditação da Extensão” ou ainda Inserção Curricular da Extensão, que se trata da presença da Extensão nos currículos dos cursos de graduação, mas há um reduzido número de análises acadêmicas sobre o tema, inclusive, se esses termos citados são semelhantes ou se há diferença.

Neste sentido, fez-se necessária uma pesquisa do tipo Estado da Arte que retratasse o que há de produção acadêmica sobre a curricularização da extensão, para trazermos as contribuições existentes e podermos vislumbrar as lacunas ainda não preenchidas por pesquisadores da área pois, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 37), “[...] a realização de estados da arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área”. Assim, nosso levantamento se iniciou a partir de algumas questões: quais bases de dados utilizar? Quais termos indutores usar? Quais critérios de seleção empregar? Qual espaço temporal recortar? Responder a estas perguntas foi possível a partir da definição de alguns critérios norteadores para a pesquisa, além de nos basearmos na metodologia de estado da arte de Silva e Borges (2018).

Escolhemos o recorte temporal de 2001 até 2019, de acordo com o ano de criação do primeiro PNE que tratou do assunto, e, inicialmente, as bases de dados “Biblioteca Digital de Teses e Dissertações” (BDTD), para produção acadêmica de Programas de Pós-graduação, e o “Portal de Periódicos Capes”⁷, para artigos que tivessem sido publicados em revistas com conceito mínimo B1 no Sistema Qualis Periódicos⁸, no quadriênio 2013-2016, o mais recente disponível na plataforma. Utilizando como termos indutores a palavra “extensão” acrescida da palavra currículo ou seus derivados (curricularização, currículos, curricular, curriculares), delimitando que estes termos escolhidos deveriam estar localizados no título dos trabalhos acadêmicos, o resultado foi aquém do esperado pois retornou quatro dissertações, uma tese e dez artigos. Após análise do material por meio da leitura de resumos verificamos que as dissertações e a tese contemplavam o tema da presença da extensão no currículo, mas apenas quatro artigos foram publicados em revistas com conceito mínimo B1.

⁷ No Portal de Periódicos Capes há conteúdo assinado que está disponível apenas para os acessos com IP identificado, como o IP da Universidade de Brasília, assim, fizemos a pesquisa na UnB.

⁸ O Qualis Periódicos é um sistema que classifica a produção e publicação de artigos científicos dos programas de pós-graduação em periódicos científicos.

Assim, ao termo indutor “extensão” acrescentamos o termo “creditação” na busca, o que não trouxe resultados na BDTD e um artigo no Portal de Periódicos Capes que, inclusive, atendia ao critério de conceito mínimo B1.

Com apenas dez produções acadêmicas para análise, decidimos realizar uma pesquisa em espanhol, dado que a Extensão Universitária brasileira é, de certa forma, resultado das reformas provenientes do Manifesto de Córdoba (DALMOLIN; SILVA; VIEIRA, 2017). Assim, pesquisamos no Portal de Periódicos Capes a palavra “*extensión*” acrescida da palavra “*curriculum*” e suas variáveis (*curricula*, currículo), o que retornou um artigo científico. Como o artigo foi publicado em um periódico de outro país, nossa preocupação com a qualidade se traduziu em verificar se a revista possuía revisão por pares, o que se confirmou, mas ainda tínhamos apenas 11 produções acadêmicas.

Nesse movimento de pesquisar a qualidade da revista do artigo em espanhol, nos deparamos com uma nova base de dados, a “*Biblioteca Digital de Extensión Universitária*” (BEU), um repositório digital de artigos, revistas e livros sobre Extensão Universitária, assim, acrescentamos a base a esta pesquisa, utilizando os mesmo termos indutores que foram empregados no Portal de Periódicos Capes, o que retornou uma tese, um artigo e uma revista de extensão com a edição voltada para a presença da extensão no currículo. Nesse caso, nos concentramos apenas em artigos acadêmicos, dado que era em uma outra língua, então desconsideramos a tese, e quanto à revista, nós fizemos a seleção de seus artigos baseada nos termos indutores, assim a BEU permitiu que acrescentássemos a esta pesquisa mais oito artigos, totalizando 19 produções acadêmicas.

Para tentar encontrar lacunas não preenchidas por outros pesquisadores era necessário ampliarmos a busca e utilizar uma ferramenta mais popular, então decidimos recorrer à ferramenta de busca “Google Acadêmico©”, com o mesmo recorte temporal e termos indutores descritos acima, e com a mesma preocupação com a qualidade dos periódicos. Assim, obtivemos 72 resultados com o Google Acadêmico e aplicamos os filtros de seleção, excluindo os artigos duplicados, os que tinham sido publicados em anais de eventos e os que não possuíam o conceito mínimo B1, segundo a Qualis Periódicos e, ainda, os artigos que não tratavam do nosso objeto de pesquisa, o que nos deixou com apenas quatro artigos que, somados às 19 produções acadêmicas, resultaram em 23 produtos científicos.

Quadro 2 - Trabalhos que compõem o estado da Arte

Nome	Autor	Tipo	Base	Ano	Periódico ou PPG	Qualis 2013-2016
Extensão: Uma Ferramenta para a Flexibilização Curricular e a Construção Social do Conhecimento	Adilson Pereira dos Santos, Angélica Alves Lima, Maria Ruth G. Gaede Carrillo, Neide das Graças De Souza	Artigo	Google Acadêmico	2005	Avaliação — Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior	A1 Educação
Atividade curricular de integração entre ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE): anseios, conjunturas e contornos de inovações curriculares em movimento	Marcos Lopes de Souza	Tese	BDTD	2007	PPG em Educação Área: Metodologia de Ensino - UFSCar	N/A
Currículos acadêmicos e Extensão Universitária: sentidos em disputa	Marcia Serra Ferreira, Carmen Teresa Gabriel	Artigo	Periódicos Capes	2008	ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n. esp., p.185-200, out. 2008	A1 Educação
Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência	Pablo Cesar Benetti, Ana Inês Sousa, Maria Helena do Nascimento Souza	Artigo	Periódicos Capes	2015	Revista Brasileira de Extensão Universitária v. 6, n. 1, p. 25-32 jan./jun.	B1 Ensino
Curricularización de la Extensión. Compromiso Académico y social sin fronteras	Luz Hojsgaard, María Cecilia Christensen	Artigo	BEU	2015	La Escalera - Anuario de la Facultad de Arte, n. 25 Año 2015	N/A
Curricularizando la Extensión: Entramado de encuentros, aprendizajes y derechos	Claudia Marcela Lomagno, Laura Inés Lonardi, Diego Hernán Zanetti	Artigo	BEU	2015	ExT: Revista de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba	N/A

Nome	Autor	Tipo	Base	Ano	Periódico ou PPG	Qualis 2013-2016
Curricularización de la extensión universitaria para la promoción de la salud en la Universidad de La Habana. Unacercamiento a suconceptualización y praxis	Amado Batista Mainegra, Odette González Aportela, Tania Ortiz Cárdenas	Artigo	BEU	2016	Revista +E versión digital, n. 6, p. 112-119	N/A
Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria	Gabriela Loustaunau, Andrea Rivero	Artigo	BEU	2016	Revista Masquedós, n. 1, Año 1, p. 37-45	N/A
Extensão universitária e atividade curricular em comunidade e em sociedade na Universidade Federal da Bahia	Renata Meira Vêras, Gezilda Borges de Souza	Artigo	Google Acadêmico	2016	Revista Brasileira de Extensão Universitária v. 7, n. 2, p. 83-90 jul./ dez.	B1 Ensino
Atividades curriculares de integração ensino, pesquisa e extensão (ACIEPES) como estratégia de formação continuada: um estudo de caso com formação matemática de professores polivalentes no município de São Carlos	Rosemeire Aparecida Tربی Curilla	Dissertação	BDTD	2016	PPG em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos - UFSCar	N/A
Formação em Comunicação Social, currículo e práticas de extensão universitária	Márcio Simeone Henriques	Artigo	BEU	2016	Revista +E versión digital, n. 6, p. 112-119 Revista +E versión digital, n. 6, p. 138-144	N/A
Una experiencia de curricularización de la extensión en Bioingeniería	Fernando Sassetti, Marisol Perassi, Diego Kadur, Javier Billordo	Artigo	BEU	2016	Revista +E versión digital, n. 6, p. 396-403	N/A
Atividades curriculares de integração ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de São Carlos: práticas e	Geraldo Biason Gomes	Dissertação	BDTD	2016	PPG em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos - UFSCar	N/A

Nome	Autor	Tipo	Base	Ano	Periódico ou PPG	Qualis 2013-2016
significados à luz de Paulo Freire						
La formación del profesorado: curricularización de la extensión y prácticas integrales	Graciela María Elena Fernández	Artigo	BEU	2017	Revista Masquedós, n. 2 Año 2, p. 65-77	N/A
Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário-Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul	Ana Paula Fliegner dos Santos	Dissertação	BDTD	2017	PPG em Educação: Currículo - PUC - SP	N/A
Curricularização da extensão: sugestões para a implantação no curso de administração da Unipampa	Carmen Lia Remedi Fros	Dissertação	BDTD	2017	PPG em Gestão de Organizações Públicas - UFSM	N/A
Saberes y sabores en diálogo: curricularización de la extensión e Investigación–Acción Participativa	Ana Clara Monteverde, Cristina Possidoni, Laura Peruzzo, Elisa Naef	Artigo	Periódicos Capes	2018	+E: Revista de Extensión Universitaria, v. 8, n. 9, jul./dic., 203-219	N/A
¿Integralidad o articulación? Reflexiones acerca de experiencias de curricularización de la extensión em universidades de Argentina y Uruguay	Sofía Sampaolesi, Ángela León Peláez	Artigo	BEU	2018	Revista Masquedós, n. 3, Año 3, p. 07-17.	N/A
Curricularização da Extensão em prol de uma Universidade socialmente referenciada	Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro, Francisco Fabiano de Freitas Mendes, Etevaldo Almeida Silva	Artigo	Periódicos Capes	2018	Conexão UEPG, v.14 n3 ago./set.	B1 Educação

Nome	Autor	Tipo	Base	Ano	Periódico ou PPG	Qualis 2013-2016
Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante	Kátia Curado Silva, Andréa Kochhann	Artigo	Periódicos Capes	2018	Espaço Pedagógico, v. 25, n. 3, Passo Fundo, p. 703-725, set./dez.	B1 Educação e Ensino
A curricularização da extensão universitária em um curso de formação de professores de matemática	Ursula Tatiana Timm, Claudia Lisete Oliveira Groenwald	Artigo	Google Acadêmico	2018	Cadernos Cenpec, v.8, n.1, p.207-234, jan./jul.	B1 Ensino
A curricularização da extensão no curso de licenciatura em física da Universidade de Passo Fundo	Jucelino Cortez, Luiz Marcelo Darroz, Cleci Teresinha Werner da Rosa, Alisson Cristian Giacomelli, Álvaro Becker da Rosa, Carlos Ariel Samudio Pérez, Luiz Eduardo SchardongSpaldin, Juliano Cavalcanti, Marivane de Oliveira Biazus, Marcelo da Silva	Artigo	Periódicos Capes	2019	Conexão UEPG, v.15, n. 2 maio/ago. p. 165 – 171	B1 Educação
Ensino, pesquisa e extensão a serviço da Geoconservação: aplicação no currículo do curso de Geologia da UFRJ	Kátia Leite Mansur	Artigo	Google Acadêmico	2019	TerraeDidatica v.15	A2 Ensino

Fonte: elaboração da própria autora

Ainda realizamos consultas nas bases de dados Scielo e *Directory Open Access Journals* (DOAJ), que retornaram um artigo cada, publicados em revistas com qualificação abaixo de B1; Domínio Público, Indexação Compartilhada de Periódicos (ICAP), LivRe, OAIster e RepositoriUM, que não trouxeram resultados; e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), que retornou 11 resultados, mas todos já haviam sido encontrados nas bases de dados Portal de Periódicos Capes, BDTD e Google Acadêmico. Assim, encerramos a busca por textos acadêmicos e fizemos a análise dos 23⁹ textos selecionados por meio de leitura na íntegra, que foram sistematizados na planilha acima.

Dado que desde 2001 há a necessidade de se discutir a curricularização da Extensão, causou surpresa o fato de que o texto mais antigo de nosso recorte temporal date de 2005. Santos *et al.* (2005) narram a experiência do projeto de extensão “Educação para a Saúde”, realizado na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade com a participação de estudantes dos cursos de Nutrição, Farmácia e Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O projeto iniciou com uma formação para os universitários sobre Extensão Universitária e assuntos que seriam trabalhados no local de atuação, como Doenças Sexualmente Transmissíveis e Métodos Contraceptivos. Depois da formação, os estudantes realizaram várias atividades na escola citada como palestras e oficinas.

O projeto é ligado às disciplinas “Práticas Pedagógicas”, do curso de Nutrição, e “Estágio Supervisionado em Análises Clínicas”, do curso de Farmácia, porém não há disciplinas do curso de Artes Cênicas no projeto, pois a participação do curso não estava prevista inicialmente no projeto, mas foi necessária a sua inclusão ao se perceber que os graduandos da saúde não tinham as ferramentas necessárias para trabalhar o aspecto lúdico com os estudantes da educação básica. Os autores concluem que há a necessidade de que “projetos de extensão comprometidos com metodologias participativas e iniciativas na perspectiva da flexibilidade curricular sejam estimulados e valorizados como atividades de formação consequente para a graduação em geral” (SANTOS *et al.*, 2005).

A experiência narrada por Santos *et al.* (2005) tem a característica de prática extensionista, pois há interdisciplinaridade e há envolvimento com a comunidade, mas os autores não trazem como se deu a ligação do projeto às disciplinas e como a creditação foi realizada no histórico. Nessa perspectiva, apresentamos a tese de doutorado de Souza (2007), realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

⁹ Foi encontrada uma quantidade razoável de artigos acadêmicos publicados em revistas com conceito Qualis Capes variando entre B2 até C.

Souza (2007) apresenta um estudo do “Programa Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão” (ACIEPE), um componente curricular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O estudo de Souza analisa a ACIEPE desde 2002, quando foi criada, até 2006, quando deixa de ser uma disciplina eletiva e se torna “atividade curricular complementar com duração semestral de 60 horas e apresentando 4 Créditos” (SOUZA, 2007). O autor constrói o percurso histórico da ACIEPE, por meio de entrevistas, questionários e análise documental, desde a criação de uma comissão composta por docentes, técnicos-administrativos e discentes, que resultou na construção do documento “Perfil do profissional a ser formado na UFSCar”, em 2001, passando pela análise de um componente curricular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pelas dificuldades operacionais relativas ao sistema da UFSCar da época, até o ano de 2007, ano em que concluiu a tese.

O autor aponta que os motivos para a criação da ACIEPE na UFSCar foi a necessidade de se criar um espaço onde haveria, de fato, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além das normas federais que disciplinavam a necessidade de assegurar 10% da carga horária do currículo para atividades de extensão. Souza (2007) faz críticas às políticas neoliberais para o ensino superior e afirma que a flexibilização curricular possibilitada pela ACIEPE é uma forma de enfrentamento ao permitir a construção de uma formação crítica e não-reprodutivista. Nesse contexto, o autor encerra se posicionando claramente ao afirmar que “é preciso que a ACIEPE não esteja isolada no currículo dos cursos de graduação; [...] outros espaços curriculares também precisam ser ressignificados para que [...] permitam a concretude de práticas contestadoras do modelo de universidade imposto pelo Estado neoliberal” (SOUZA, 2007).

Ferreira e Gabriel (2008) não contextualizam a curricularização da extensão na Universidade Federal do Rio de Janeiro como Souza (2007) fez a respeito da UFSCar, mas trazem provocações importantes sobre o tema. As autoras partem da análise de textos produzidos na UFRJ para discutir a Extensão Universitária e sua relação com o currículo sob a ótica do conceito de hibridização. Analisam o documento “Proposta para a Institucionalização da Extensão da UFRJ”, produzido pela Pró-reitoria de Extensão da UFRJ, e mostram a preocupação da UFRJ com a presença da extensão no currículo desde 2006. Também analisam os resumos dos trabalhos de Extensão da área temática “Educação” apresentados no “4º Congresso de Extensão da UFRJ” e percebem a Extensão sendo entendida como prática, contato com a realidade e engajamento político. As autoras concluem que a “extensão tem sido significada como um lugar sem conhecimento próprio, isto é, não produtor de conhecimentos específicos” (FERREIRA; GABRIEL, 2008), mas que tem um potencial

para a subversão do entendimento do currículo como local apenas do conhecimento historicamente ensinado.

Sete anos após o artigo de Ferreira e Gabriel (2008), temos o relato de experiência do processo de curricularização da extensão na UFRJ, um processo que iniciou em 2011. Benetti, Sousa e Souza (2015) apresentam um relato de experiência sobre a implantação da creditação da extensão universitária nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que consistiu em vários passos para sua realização como a colaboração das Pró-Reitorias de Extensão e de Graduação da UFRJ, a execução de uma pesquisa para mapear as atividades de extensão que poderiam receber créditos nos cursos de graduação, seja como projeto, programa ou disciplinas de extensão.

A investigação viabilizou a produção de uma minuta de resolução que foi enviada ao Conselho de Ensino de Graduação, que a aprovou e considerou obrigatória a separação de 10% da carga horária dos cursos de graduação para atividades de extensão. A conclusão dos autores foi a de que a inserção da extensão no currículo só é possível após discussão com toda a comunidade acadêmica sobre o assunto e a decisão por um modelo único para todos os cursos. O relato de Benetti, Sousa e Souza (2015) é essencial para as Universidades que ainda não começaram seu processo de curricularização da extensão, pois traz detalhadamente os passos seguidos na UFRJ, mas Hojsgaard e Christensen (2015), na Argentina, nos oferecem um relato de como fazer a curricularização sem fazer mudanças nas normativas.

As pesquisadoras e artistas Hojsgaard e Christensen (2015) argumentam que as universidades públicas argentinas, baseadas no *Plan Estratégico* 2012-2015, elaborado pelo *Consejo Interuniversitario Nacional* (CIN)¹⁰, vêm pautando suas ações em alguns objetivos como a curricularização da extensão. Partindo dessa premissa, as autoras opinam de que não há a necessidade de esperar a modificação de projetos pedagógicos de cursos para que a extensão seja integralizada na grade curricular. Para dar suporte a esta opinião, Hojsgaard e Christensen (2015) trazem a experiência de um projeto de extensão realizado na Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires, entre a Faculdade de Artes e a Faculdade de Ciências Humanas.

O projeto “*Espectáculo-Didático: otra forma de aprender. Las instituciones al teatro*”, produziu um espetáculo baseado em uma obra literária de origem latina e obteve a participação de estudantes dos cursos de Teatro, Música, Dança e Audiovisual, sendo que estes últimos necessitaram produzir um documentário do espetáculo para a disciplina

¹⁰O *Consejo Interuniversitario Nacional* (CIN) é instituição argentina que tem a função de coordenar, consultar e propor políticas e estratégias de desenvolvimento e promoção do sistema público de ensino superior.

Realizador Integral en Artes Audiovisuales. As autoras defendem que foi possível colocar o projeto de extensão dentro da disciplina, “*generando de este modo una curricularización de la extensión universitaria con un marco de obligatoriedad en el que se fomenta el compromiso social y el acompañamiento de una práctica concreta en contexto real*” (HOJSGAARD; CHRISTENSEN, 2015, p. 10).

Percebe-se que no país vizinho há um cuidado em contemplar a presença da extensão no currículo, pois Lomagno, Lonardi e Zanetti (2015) socializam a experiência de atender à convocatória lançada em 2014 pela Universidade Nacional de Entre Rios, que buscava fomentar iniciativas de curricularização da extensão universitária. Os autores participaram da convocatória com o projeto de extensão “*Enlazando encuentros, representaciones y prácticas alimentarias. La construcción de un Diagnóstico Socio- Cultural Participativo em el Barrio de Influencia del Centro de Salud San Isidro*”, que atuava atrelado à disciplina Educação e Comunicação Nutricional, integrando momentos de ensino, na sala de aula, com a extensão e a pesquisa. Os estudantes interagiam com a comunidade do bairro Hipólito Irigoyen, na cidade de *Guaeguaychú*, que fica na província de Entre Ríos, e faziam pesquisas durante esta atuação, com o objetivo de realizar um diagnóstico sobre os hábitos nutricionais da comunidade e elaboravam intervenções que pudessem auxiliar a corrigir as deficiências nutricionais. Depois faziam trabalhos individuais ou em grupos, para que houvesse a creditação do projeto no histórico do curso de Nutrição.

A Extensão Universitária se faz presente não apenas no Brasil e na Argentina, mas em boa parte da América Latina pois encontramos a socialização de uma experiência de curricularização da extensão para a promoção da saúde no artigo de Batista Mainegra, González Aportela e Ortiz Cárdenas (2016), ao contarem a respeito de um processo de reflexão sobre a promoção da saúde na Universidade de Havana. Esse processo culminou na criação de duas disciplinas de caráter extensionista, segundo os autores: “Promoção da Saúde” e “Tuberculose: uma enfermidade re-emergente”, que tiveram 257 estudantes entre os anos de 2010 a 2011 e de 2014 a 2015. Os autores veem nessa experiência o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem, pois ao longo desse período, os estudantes organizaram 65 ações educativas que alcançaram 2.582 pessoas, se tornando promotores de saúde na Universidade.

Sem analisar o mérito das atividades relatadas por Batista Mainegra, González Aportela e Ortiz Cárdenas (2016), não conseguimos identificar o envolvimento extra-muros da Universidade de Havana, diferentemente da vivência de Loustaunau e Rivero (2016), que discorrem sobre duas experiências no curso de Comunicação da Faculdade de Ciências

Sociais da Universidade Nacional do Centro da província de Buenos Aires, por meio da disciplina Oficina de Planejamento de Comunicação. Na primeira experiência, os estudantes trabalharam com um projeto que atende crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, planejando e desenvolvendo oficinas e atividades socio-recreativas para os jovens. Na segunda experiência, os estudantes realizaram um mapeamento da Economia Solidária na cidade de Olavarría, na província de Buenos Aires, e a partir do resultado, identificaram os atores envolvidos e puderam elaborar um plano de comunicação. Nas duas experiências citadas pelas autoras percebe-se que é utilizada uma disciplina normal, mas a partir de um viés extensionista, integrando estudantes e comunidade.

Em uma abordagem mais prática, Vêras e Souza (2016) explicitam o funcionamento do componente curricular “Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade” (ACCS), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). As autoras contextualizam historicamente o surgimento da ACCS, desde os primórdios do programa UFBA em Campo, na década de 90, passando pela transformação deste na disciplina optativa “Atividade Curricular em Comunidade”, até a conversão desta última em ACCS, em 2013. As autoras informam que a ACCS é um componente curricular com creditação que se faz presente nos cursos de graduação e pós-graduação da UFBA, como uma disciplina normal, porém com atuação na comunidade. Vêras e Souza (2016) consideram que a UFBA, por meio da ACCS, é uma universidade que cumpre sua função social e afirmam que por meio da ACCS é possível encontrar soluções para os problemas da sociedade ao permitir o fortalecimento do processo-ensino aprendizagem e da pesquisa e a atuação na comunidade.

Outro trabalho que traz uma característica mais prática da curricularização é a dissertação de Curilla (2016), que aborda o componente curricular “Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão” (ACIEPE), mas com enfoque diferente da tese de Souza (2007) pois pesquisa se existe contribuição deste componente curricular na formação continuada de professores. Para essa investigação, a pesquisadora fez um mapeamento das ACIEPES existentes no período de 2010 a 2014 e, de posse dos resultados, estabeleceu alguns filtros: separou, em primeiro lugar, ACIEPES que se dedicavam à formação de professores; destas, filtrou as focadas em professores dos anos iniciais do ensino fundamental; o terceiro passo foi analisar as voltadas ao ensino de Matemática e, por fim, selecionou como objeto de observação a ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”, que tinha uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. A autora fez um estudo de caso e, por meio de análise documental e entrevistas com gestores e professores da rede pública de São

Carlos, chegou à conclusão de que “as ACIEPEs, no âmbito da formação de professores, são estratégias potencializadoras dos processos de formação de professores” (CURILLA, 2016).

Uma forma diferente de pensar a curricularização da extensão é mostrada por Sasseti *et al.* (2016) na disciplina “Organização dos Sistemas de Saúde”, do curso de Bioengenharia. A disciplina utiliza desde 2013 a “Aprendizagem Baseada em Projetos” como estratégia didática para articular o ensino e a extensão. Nesta disciplina os estudantes trabalham em três etapas ao fazerem, em primeiro lugar, um levantamento de dados sobre algumas organizações e comunidades, para em seguida fazer uma análise dessas organizações e definir quais problemas possuem possibilidade de atuação para, posteriormente, desenvolverem um projeto com definição de estratégias para a resolução dos problemas. Os autores acreditam que o projeto permite um relacionamento com organizações e outros profissionais, gerando um conhecimento fora da sala de aula. No entanto, precisamos pensar se é esta a extensão que se quer presente no currículo das universidades públicas brasileiras, pois a descrição das atividades se parece bastante com um tipo de estágio.

Se a preocupação de Curilla é com a formação em matemática, Henriques (2016) tem seu foco na formação em Comunicação Social e sua relação com as práticas extensionistas. O autor observa uma relação intrínseca entre Extensão e Comunicação, vê a Extensão como um processo comunicacional, seguindo a teoria de Paulo Freire exposta no livro “Extensão ou Comunicação” e apresenta o “Programa Polo de Integração da UFMG”, no Vale do Jequitinhonha, que permite a creditação de atividades de extensão em projetos do curso de Comunicação e em “oito modalidades curriculares que envolvem essas modalidades de extensão” (HENRIQUES, 2016), a saber: estágios remunerados, estágios voluntários, iniciação científica, discussões temáticas, cursos de extensão, Trabalhos de Conclusão de Curso, apresentação de trabalhos científicos em eventos e disciplinas práticas do tipo laboratório. O erro aqui é que a maioria dessas modalidades curriculares citadas não podem ser consideradas extensão universitária, pelo menos não se pensarmos na extensão universitária crítica e emancipadora que é defendida pela Política Nacional de Extensão Universitária, que implica em relacionamento entre a comunidade e a universidade, protagonismo estudantil e transformação da realidade.

Um trabalho que se preocupa com o tipo de extensão presente nas universidades é mais uma produção acadêmica que investiga as Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), no entanto, Gomes (2016) não se preocupa com a operacionalização da curricularização da extensão e sim na concepção das ACIEPEs, se estas estão cumprindo o papel da Extensão Universitária, no sentido de integrar Universidade e

comunidade, na perspectiva dos escritos de Paulo Freire. O autor entende que as ACIEPEs atendem as concepções freirianas de extensão que, segundo o autor, engloba as pessoas, códigos, processo e contexto envolvidos no ato educativo. Diante disso, Gomes selecionou ACIEPEs entre o período de 2009 a 2014 e utilizou questionários e entrevistas com coordenadores, estudantes e membros de equipe, chegando à conclusão de que as ACIEPEs são importantes para a formação do estudante bem como a relação entre a Universidade e a sociedade, sugerindo que as disciplinas convencionais se espelhem nas ACIEPEs.

Outra prática extensionista na Argentina é socializada por Fernández (2017) que, após fazer considerações sobre a curricularização da extensão na Universidade da República, no Uruguai, apresenta uma prática de inserção curricular da extensão utilizada pela pesquisadora na Universidade Nacional de Entre Ríos, no curso de Licenciatura em Educação Inicial. Por meio do projeto de extensão “Práticas socioeducativas nos bairros da cidade de Tandil” e da disciplina “Práticas de Nível Inicial I”, as alunas do curso de Licenciatura em Educação Inicial atuaram em comunidades carentes da cidade de Tandil, ministrando oficinas de disciplinas que fazem parte da formação do curso de Licenciatura como Música, Expressão Corporal, Expressão Teatral e oficinas de materiais lúdicos e tecnológicos, orientadas pelos professores dessas disciplinas.

A dissertação de Santos (2017) revela um caso de inserção curricular da Extensão na Instituição de Ensino Superior (IES) Centro Universitário – Católica de Santa Catarina, que utiliza um tipo de componente curricular chamado Projeto Comunitário, incluído no currículo dos cursos de graduação com a carga horária de 30 horas. A autora apresenta um histórico da extensão universitária no Brasil e um histórico da extensão na IES citada até chegar à inclusão do Projeto Comunitário no currículo, demonstrando seu funcionamento e os responsáveis pela operacionalização. A pesquisadora reflete sobre o currículo, a extensão e o impacto da presença desta naquele, por meio de grupo focal com docentes, estudantes e membros da sociedade civil. A autora afirma que a experiência deu certo no Centro Universitário e que é um primeiro passo para a efetivação da curricularização da extensão no Centro Universitário – Católica de Santa Catarina.

Outra dissertação que se debruça sobre a curricularização da extensão em uma universidade da região Sul do país é a de Fros (2017), que traz um estudo de caso na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), com o objetivo de propor formas de implementação da creditação da extensão no currículo do curso de Administração da Universidade mencionada. A autora parte de uma historicização e conceituação do ensino

superior, da extensão universitária, da Unipampa e do curso de Administração da Unipampa para adentrar na metodologia da pesquisa e nos resultados.

Utilizando-se de análise documental e entrevistas individuais semiestruturadas com gestores, docentes, técnicos-administrativos e estudantes da Universidade, a autora fez indagações aos sujeitos sobre o que, para eles, é a extensão universitária; se esta impacta as atuações profissionais; se há um impacto pessoal desta nos sujeitos e se há influência na formação do estudante; o que entendem que seja o papel da extensão para a Universidade e para a sociedade na qual está inserida, entre outras questões.

Assim, Fros afirma que foi “possível compreender o que é extensão, como ela acontece atualmente, como poderá ocorrer a curricularização da extensão, de que forma poderá ser registrada a creditação nos currículos dos acadêmicos, as principais dificuldades pra implantar a curricularização e como superá-las” (FROS, 2017) e apresenta uma série de 23 ações para a implantação da curricularização da extensão no curso de Administração da Unipampa, que inclui desde apresentação do Plano Nacional de Educação à comunidade acadêmica até o desenvolvimento de um novo Plano de Desenvolvimento Institucional.

A cidade de Gualeguaychú na Argentina é palco de outras práticas extensionistas que buscam a integração entre o ensino e a extensão, como mostram Monteverde, Possidoni, Peruzzo e Naef (2018) ao apresentarem o projeto de extensão “Saberes e Sabores em diálogo”, que conta com a participação de discentes dos cursos de Licenciatura em Nutrição e Técnico Superior em Gastronomia e estudantes de ensino médio da Escola de Educação Técnica, em Gualeguaychú, na província de Entre Ríos, na Argentina. O projeto atuou articulado com quatro disciplinas: Metodologia de Pesquisa I e II, Nutrição e Nutrição Materno Infantil, procurando trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar que possibilitasse a troca de experiências entre os diversos estudantes. As atividades realizadas incluíram análises de filmes relacionados com o ato de cozinhar para analisar os hábitos alimentares e a presença da culinária na cultura. O projeto utiliza a perspectiva da pesquisa-ação que, segundo as autoras, é ideal para projetos de curricularização da extensão por permitir a construção coletiva do conhecimento e a participação da comunidade.

Em uma tentativa de reflexão sobre várias práticas extensionistas na Argentina e no Uruguai, sobre o conceito de integralidade e a articulação entre ensino e extensão em tais experiências, Sampaolesi e Peláez (2018) elencam cinco vivências, que iremos listar na ordem que aparecem no artigo: na Universidade Nacional de Río Cuarto as disciplinas do primeiro ano da Faculdade de Agronomia e Veterinária tinham parte da carga horária para ser executada fora da sala de aula, permitindo ao calouro a visualização da aplicação do conteúdo

teórico e da prática profissional; na Universidade Nacional do Litoral foi criada a Direção de Incorporação Curricular da Extensão, com a missão de viabilizar a inclusão de práticas de extensão na graduação, que foram planejadas de forma integrada aos conteúdos curriculares de ensino e pesquisa.

Na Universidade Nacional do Mar do Prata houve a criação da disciplina obrigatória “Seminário de Práticas Profissionais Comunitárias”, uma das consequências do movimento realizado pelos estudantes da Faculdade de Ciências Econômicas e Sociais, que incentivaram uma reforma do currículo. Nela, os estudantes são municiados com conceitos e instrumentos da profissão para depois fazerem um trabalho em organizações comunitárias. A Universidade Nacional de Avellaneda possui um componente curricular obrigatório em todos os cursos de graduação chamado Trabalho Social Comunitário (TSC), que consiste em discussões em sala de aula sobre problemas sociais e políticas públicas, depois um momento de pesquisa e planejamento para uma posterior atuação na comunidade.

Na Universidade da República, no Uruguai, há a utilização de um componente curricular chamado Espaço de Formação Integral (EFI), que se constitui em dois momentos, um no primeiro ano da graduação, quando o estudante começa a conhecer a extensão, os projetos, práticas e problemáticas, e no segundo ano da graduação há o desenvolvimento de práticas de inserção na comunidade pelo estudante. As autoras entendem que as práticas citadas acima limitam a integralidade por haver a separação entre momento de aula e de extensão, assim, apresentam um estudo de caso da cátedra livre “Saúde e Direitos Humanos” e do “Programa de Extensão em Alimentos e Saúde”, ambos da Universidade Nacional do Prata, em que os estudantes faziam a análise microbiológica de alimentos produzidos por pequenos produtores¹¹ nos laboratórios da Universidade e depois faziam as recomendações necessárias à adequação dos alimentos, se houvesse necessidade. As autoras entendem que esta última experiência utilizou, de fato, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, ao utilizar a extensão como eixo estruturante que dá sentido ao conteúdo do ensino e aos objetos de pesquisa.

O processo de inserção curricular da extensão na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) é o objeto do artigo de Ribeiro, Mendes e Silva (2018), que trazem sua concepção de extensão, entendendo-a como possuidora de caráter formativo e que sua

¹¹Devido a uma normativa do Município do Prata, pequenos produtores podiam obter o registro de funcionamento se demonstrassem o cumprimento de requisitos sanitários ao departamento municipal de Bromatologia, mas prospectando uma grande demanda de trabalho, os auditores do departamento convidaram o projeto de extensão a auxiliar nesta inspeção. Assim, estabeleceu-se uma parceria com o projeto e a disciplina e os estudantes começaram a atuar com os auditores do departamento.

inserção no currículo dinamiza o ensino ao mudar o foco do professor para atividades que não se baseiam exclusivamente em livros. Os autores também mostram os passos seguidos na UERN para a curricularização da extensão, que incluem reuniões, formação de comissão, elaboração de minuta de resolução, que após consulta pública, foi aprovada. Os autores concluem que a presença da extensão no currículo possibilita a concretização da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Como produção da Universidade de Brasília temos o artigo de Curado Silva e Kochhann (2018), que fazem uma contextualização das diversas concepções de extensão universitária, a presença desta no currículo e a avaliação das ações de extensão, que influenciam a formação do estudante. As autoras categorizam as mais importantes concepções de extensão, de 1986 a 2017, de estudiosos como Melo Neto e Paulo Freire. Após a apresentação das concepções de extensão, apresentam a questão da curricularização da extensão e as normas legais que a estabelecem como o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Extensão Universitária, para afirmarem a necessidade de um debate nas instituições de ensino superior sobre qual a concepção de extensão que se tem para que, de posse dessa concepção, possa se pensar como inserir a extensão no currículo. Finalizam tratando da importância de se fazer avaliação das ações de extensão sob as diretrizes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.

Mais uma vez a região sul se apresenta como lócus de pesquisa sobre a inserção curricular da extensão no artigo de Timm e Groenwald (2018), que fazem um recorte de uma dissertação sobre a curricularização da extensão em um curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Para a investigação foi criado um projeto de extensão chamado “Integrando a educação matemática na comunidade escolar”, com a participação de sete acadêmicos do curso citado, que atuaram em escolas do ensino fundamental, criando atividades lúdicas que desmistificassem a disciplina Matemática. Enquanto os estudantes executavam o projeto as pesquisadoras observavam a atuação dos estudantes na comunidade e ao final do projeto aplicaram um questionário para verificar o impacto do projeto nas percepções dos estudantes. Baseadas nos resultados, as autoras concluem que projetos de extensão se caracterizam como possibilidades para a curricularização da extensão em cursos de Licenciatura em Matemática.

Novamente temos uma investigação sobre o processo de inserção curricular de uma Universidade do Rio Grande do Sul. Cortez *et al.* (2019) apresentam as formas de curricularização das ações de extensão do curso de Física da Universidade de Passo Fundo.

Após uma revisão de literatura sobre conceitos de extensão, os autores explanam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que possui um total de 3275 horas, reservando 240 horas para a extensão universitária e mais 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais, destas 87 reservadas para atividades extensionistas. De acordo com o PPC do curso de Física, a curricularização é possível por meio de integração entre disciplinas e cursos de extensão, disciplinas específicas, disciplinas com caráter extensionistas e atendimento às escolas e participação em eventos.

Voltando ao Rio de Janeiro, temos um artigo de Mansur (2019) quatro anos após a normatização da creditação da extensão na UFRJ, conforme vimos no artigo de Benetti, Sousa e Souza (2015). Mansur (2019) relata as experiências de creditação da extensão no curso de Geologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por meio de dois projetos de extensão coordenados pela autora, “Elaboração do inventário geológico e do roteiro geoturístico para a implantação do Geoparque Costões e Lagunas do Estado do Rio de Janeiro” e “Elaboração de roteiros geoturísticos para o Rio de Janeiro e Niterói: difusão e divulgação de conhecimentos sobre as Ciências da Terra”, ambos ligados a um Requisito Curricular Suplementar (RCS), com seis vagas cada.

Inicialmente os estudantes ligados aos projetos recebem formação sobre Extensão Universitária, além de temas e metas específicos que devem ser trabalhados em grupo, com atividades que vão se tornando mais complexas ao longo do tempo. Os estudantes entram em contato com os moradores dos territórios de atuação dos projetos e, desenvolvem com estes, atividades de geoconservação e geoturismo, em uma perspectiva de troca de saberes. Por meio de atividades como elaboração de mapas, redação técnica e apresentação em eventos, aprendido sobre técnicas de campo e conceitos em geologia, a autora entende que a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão foi contemplada. Mansur (2019) afirma que com criatividade é possível desenvolver atividades de ensino e pesquisa que promovam a extensão.

As produções acadêmicas analisadas possuem semelhanças, mas também enfoques próprios que as fazem relevante para este Estado da Arte. Por exemplo, temos duas dissertações e uma tese sobre a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), mas Souza (2007) se preocupou com a historicização da ACIEPE; Curilla (2016) investigou a formação continuada de professores como objeto da ACIEPE; enquanto Gomes (2016) investigou se a ACIEPE obedece às características freirianias de extensão, mas as três tratam de um componente curricular da UFSCar que deve ser observado ao falar de curricularização da extensão.

É interessante notar que as dissertações têm uma diferença de nove anos da data em que a tese foi defendida; também o é a ausência de artigos acadêmicos sobre a ACIEPE. Com exceção de leis brasileiras, documentos do FORPROEX e da UFSCar, a única referência bibliográfica que os três trabalhos utilizaram foi o livro “Extensão ou Comunicação?”, do educador Paulo Freire. Outras obras do escritor são utilizadas como referência em mais dez trabalhos, incluindo os artigos na língua espanhola, figurando em 57% da produção acadêmica analisada, demonstrando uma tendência de conexão entre o tema Extensão Universitária e a teoria pedagógica de Paulo Freire.

No entanto, alguns artigos apresentaram uma concepção de extensão que não coaduna com a visão do FORPROEX, que vê a Extensão como uma interação dialógica com a sociedade (FORPROEX, 2014). Batista Mainegra, González Aportela e Ortiz Cárdenas (2016) não descrevem uma interação entre a Universidade e a Sociedade, a experiência se fecha no âmbito da Universidade. Sasseti *et al.* (2016) descrevem algo que se parece mais com um estágio acadêmico e Sampaolesi e Peláez (2018), relatam uma experiência semelhante a prestação de serviço, mão de obra gratuita para o município argentino em que estava localizado o projeto.

Outro autor presente nas referências dos trabalhos escritos nas línguas portuguesa e espanhola é o português Boaventura de Sousa Santos, professor emérito da Universidade de Coimbra, escritor dos livros “A Universidade do Século XXI” (2004), “Pela Mão de Alice” (1999) e “Epistemologias do Sul” (2010), entre outros. O sociólogo tem participado de reuniões com a Universidade de Brasília para articular a criação de um Programa Intercultural de Extensão (RABELO, 2017). É importante citar que Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire possuem livros publicados em espanhol, o que provavelmente facilitou a presença destes autores nos trabalhos de língua espanhola.

Alice Casimiro Lopes, Antônio Flávio Moreira, Edgar Morin, Elizabeth Macedo, Humberto Tommasino, José Gimeno Sacristán, Luiz Síveres e Simone Imperatore são outros autores que estiveram presentes em mais de uma produção acadêmica analisada. As escritoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, bem como Antônio Flávio Moreira são autores nacionais que trabalham o tema Currículo e defendem uma perspectiva multiculturalista de currículo, que será explicada no capítulo referente ao Referencial Teórico. José Gimeno Sacristán é um professor espanhol da Universidade de Valência que desenvolveu o conceito de currículo *modelado* no livro “O currículo: uma reflexão sobre a prática” (2017). Também tem organizado os livros “Saberes e incertezas sobre o currículo” (2013) e “*Cambiar los contenidos, cambiar la educación*” (2018), ainda sem tradução para o português, que possuem

textos que dialogam com a concepção de Extensão Universitária defendida pelo FORPROEX, que será vista no capítulo sobre o Referencial Teórico.

Edgar Morin é um antropólogo e sociólogo francês de 98 anos, escritor de vários livros sobre educação, como os utilizados pelos autores dos textos aqui pesquisados: “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2000), “Educação e Complexidade” (2002) e “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento” (2003). O sociólogo é um defensor da interdisciplinaridade, uma das características da Extensão Universitária. Luiz Síveres é professor doutor da Universidade Católica de Brasília e autor/organizador dos livros “Processos de aprendizagem na extensão universitária” (2012) e “A Extensão Universitária como princípio de aprendizagem” (2013). Por fim, Simone Imperatore é professora doutora e Diretora de Extensão da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e pesquisadora sobre Educação Superior, Extensão Universitária, Inclusão Acadêmica e Social e Curricularização da Extensão.

Dos 14 textos em português analisados, seis utilizaram o livro “A história da Extensão Universitária”, de Sousa (2010), para contextualizar a extensão historicamente, o que parece uma quantidade razoável, mas não se levamos em conta o fato de que nem todos os textos fizeram uma contextualização histórica. Neste caso, a utilização do livro passa a deixar claro a falta de material que traga a história da Extensão. Como dito por Ferreira e Gabriel (2008, p. 187), a extensão é “um espaço acadêmico que tem [...] sido desvalorizado em termos de produção”.

No processo de desenvolvimento deste Estado da Arte, foi possível dividir a produção acadêmica aqui descrita em três eixos. Existem trabalhos que fizeram uma investigação reflexiva sobre a Extensão e seus sentidos (CURADO SILVA; KOCHHANN, 2018; FERREIRA; GABRIEL, 2008; TIMM; GROENWALD, 2018); também houve a ocorrência de trabalhos que se debruçaram sobre experiências de operacionalização e/ou historicização (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015; CORTEZ *et al.*, 2019; FROS, 2017; SANTOS, 2017; SOUZA, 2007). Existem, ainda, trabalhos que se preocuparam com a socialização de práticas (BATISTA MAINEGRA; GONZÁLEZ APORTELA; ORTIZ CÁRDENAS, 2016; FERNÁNDEZ, 2017; HENRIQUES, 2016; HOJSGAARD; CHRISTENSEN, 2015; LOMAGNO; LONARDI; ZANETTI, 2015; LOUSTAUNAU; RIVERO, 2016; MANSUR, 2019; MONTEVERDE *et al.*, 2018; SAMPAOLESI; PELÁEZ, 2018; SANTOS *et al.*, 2005; SASSETI *et al.*, 2016).

A divisão em apenas três eixos, aliada à pouca quantidade de artigos encontrados, mostra a falta de produção acadêmica sobre a Extensão Universitária, o que é preocupante,

pois se é por meio dela que se faz a relação entre Universidade e Sociedade e esta relação não tem sido publicizada, se infere que não tem sido exercitada a contento, então esta relação está fragilizada e neste momento de ataques às Universidades públicas e ao conhecimento, um sólido relacionamento entre Universidade e Sociedade, consolidado pela Extensão, é primordial, assim como a presença da Extensão no currículo do ensino superior, para que haja uma formação crítica e emancipadora do universitário.

Assim, após a realização deste Estado da Arte, vemos uma necessidade de estudar a Extensão e seu vínculo com o currículo universitário, não somente para atender o disposto nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior, mas para contribuir para a investigação de um elemento de formação cidadã crítica e emancipatória neste momento da história brasileira.

A análise das 23 produções acadêmicas possibilitou revelar a necessidade de se investigar a inserção curricular da Extensão sob uma nova ótica pois os textos acadêmicos examinados exploram minimamente a relação da Extensão com o currículo. Embora alguns textos tenham demonstrado “métodos” para creditar ao estudante a participação em atividades extensionistas, nenhum trouxe a visão de um currículo realmente integrado com a Extensão. Que currículo é esse? Quais suas características? Como deveria ser modelado? Como os gestores pensam em integrar os conceitos de Extensão e Currículo? São perguntas que se pretende investigar aqui ao estudar as categorias teóricas Currículo e Extensão, por meio do percurso metodológico que será exposto no próximo capítulo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Uma pesquisa é um processo realizado com formalidade, guiado por um método que utiliza procedimentos científicos (LAKATOS; MARCONI, 2003), assim, para iniciar uma investigação, é necessário que se façam escolhas relativas a abordagens, métodos e técnicas de coleta de dados que possam contribuir para a construção do conhecimento. É preciso escolher um caminho que vai guiar a investigação e a pesquisa que se faz presente aqui não foi diferente. Considerando que investigar significa descobrir algo, presume-se que há uma dúvida que precisa ser sanada, há uma questão sem resposta imediata e que necessita de uma pesquisa científica.

Neste estudo, inspirado nas teorias críticas de currículo, a questão norteadora da investigação é resultante de nossa vivência ao trabalhar no Decanato de Extensão, responsável pela promoção da implementação da curricularização da Extensão nos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB), obrigatoriedade advinda do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e da Resolução 7/2018 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estipulam que as instituições de ensino superior devem assegurar dez por cento (10%) da carga horária dos cursos de graduação para atividades de extensão até dezembro de 2021.

No entanto, constatamos que a discussão sobre o tema na UnB, em suas diversas instâncias, estava ocorrendo na seara operacional, o que é compreensível dada a premência da questão, mas esta constatação trouxe indagações de ordem conceitual sobre o âmago da presença da extensão no currículo e como os sujeitos envolvidos neste assunto refletem sobre esta presença.

De que maneira atores de Extensão da Universidade de Brasília concebem a modelagem de um currículo que contemple o conceito de Extensão Universitária? Esta é a questão que norteou esta pesquisa, que teve como objetivo geral compreender de que maneira os atores de Extensão da Universidade de Brasília estavam modelando o currículo para implementar a curricularização da Extensão na UnB.

Como objetivos específicos deste estudo pretendeu-se acompanhar as discussões nas Câmaras de Extensão e Graduação sobre a minuta de resolução da inserção curricular da Extensão na UnB, observando as disputas e divergências de pensamento nas duas instâncias, culminando em uma análise das diferenças entre a minuta apresentada nas Câmaras e a proposta de resolução que será enviada para aprovação ao Conselho de Ensino, Pesquisa e

Extensão. Outro objetivo específico consistiu em construir a história da creditação da Extensão na Universidade de Brasília.

Para investigar o desenvolvimento da inserção curricular da extensão na Universidade de Brasília decidimos por uma abordagem qualitativa por permitir revelar dimensões, dinâmicas e diversidades na exploração de um fenômeno emergente (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010), e porque permite coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes (YIN, 2016), assim, a pesquisa realizada foi qualitativa de caráter exploratório, dado que a obrigatoriedade da inserção curricular da Extensão é um tema recente e pouco explorado, pois a resolução que obriga sua implementação (Resolução CNE/CES7/2018), foi publicada em dezembro de 2018.

O processo de investigação deste estudo seguiu um cronograma (Apêndice D) e foi baseado no Ciclo de Pesquisa Qualitativa (MINAYO, 2016), que consiste em fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material coletado. A fase exploratória tratou da definição do objeto, objetivos e escolha de instrumentos e técnicas, o que não impediu a retomada de alguns desses itens no decorrer da investigação. O trabalho de campo, que é a segunda etapa do Ciclo de Pesquisa Qualitativa, foi realizado por meio de questionários, observação participante e análise documental.

A escolha do questionário como instrumento de reunião de informações se deu devido ao número de participantes envolvidos, além de permitir comparação entre as respostas dos participantes (FLICK, 2013). Esse questionário (disponível no Apêndice A), composto de perguntas abertas e fechadas, utilizou a plataforma Google Forms®, por ser uma estrutura que possibilita que o questionário seja respondido de qualquer meio eletrônico como computadores, *notebooks*, *tablets*, *TVs Smart* e *Smartphones*, desde que haja uma conexão com a internet.

Um e-mail (Apêndice C) com o link do formulário e uma mensagem (FLICK, 2013; LAKATOS; MARCONI, 2003), explicando a natureza do estudo e a importância de se responder à pesquisa foi enviado para todos(as) os(as) coordenadores(as) de Extensão que fazem parte de uma unidade acadêmica,¹² bem como aos coordenadores de cursos da UnB, encorajando os sujeitos a responderem e garantindo o sigilo, com o prazo de um mês para resposta. Antecipando possíveis atrasos e/ou esquecimentos que pudesse haver, 15 dias depois foi realizado um reforço da mensagem anterior. A mala direta contendo os e-mails dos (as)

¹² Para efeitos desta pesquisa, foi considerada unidade acadêmica apenas as unidades que possuem cursos de graduação, no caso as 14 faculdades, os 12 institutos e o Centro de Excelência em Turismo.

coordenadores (as) de Extensão e de Graduação foi concedida pelos Decanatos responsáveis por essas áreas.

Outro instrumento de levantamento de informações utilizado foi a análise documental, método utilizado nos dois objetivos específicos. Buscamos identificar a diferença entre a minuta da resolução sobre a inserção curricular da extensão e o texto que vai ser apresentado ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) para aprovação, o que evidenciou as divergências que influenciaram a alteração do texto. Para a construção da história da creditação da extensão na UnB foi realizada a observação participante nas reuniões das Câmaras bem como a análise documental das atas das reuniões das Câmaras de Extensão e de Graduação.

Ainda, para a observação participante das reuniões sobre a minuta de inserção curricular da extensão em 10%, nas Câmaras de Extensão e Graduação, foi utilizado um roteiro de observação (Apêndice B) que focou mais na fala dos sujeitos, nas entonações da voz e no pedido da palavra, pois as reuniões aconteceram de forma virtual por meio da plataforma Microsoft Teams e, por causa da conexão, a câmera dos indivíduos ficava desligada, impedindo percepções visuais.

Quadro 3 - Quadro ilustrativo do percurso metodológico

Objetivos	Instrumento de coleta de dados	Sujeitos
Compreender de que maneira os atores de Extensão pensam contemplá-la no currículo e como este será modelado.	Questionário e observação participante	Coordenadores de Extensão e de cursos de Graduação
Acompanhar as discussões nas Câmaras sobre a minuta de resolução da inserção curricular da Extensão na UnB, observando a discussão nas duas instâncias e analisando as diferenças entre a minuta apresentada nas Câmaras e o texto que será apresentado ao CEPE.	Observação participante	Reuniões e Minuta de resolução sobre a inserção da extensão aprovada na CEX e na CEG.
Construir a história da creditação da	Documentos e	Atas das reuniões das Câmaras

extensão na Universidade de Brasília.	observação participante	de Extensão e de Graduação e reuniões.
---------------------------------------	-------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora

A última etapa do Ciclo de Pesquisa Qualitativa (MINAYO, 2016) refere-se à análise dos dados que resultaram da consulta aos sujeitos. Com o objetivo de inferir as condições de produção e sentido das mensagens contidas nos questionários, estes foram analisados por meio de Análise de Conteúdo (AC), apoiada em Bardin (2016), que caracteriza a AC como um método para examinar enunciados e mensagens contidas na comunicação entre pessoas. Os dados colhidos no questionário foram codificados, tendo como unidade de análise o tema, e depois categorizados.

Para a categorização, foi decidido que a análise começaria pelas perguntas e não o texto completo. Na pergunta sobre o conceito de Extensão Universitária emergiram seis categorias: relação entre universidade e comunidade, protagonismo estudantil, troca de conhecimento, transmissão de conhecimento, transformação da realidade e lei. Na pergunta pedindo a opinião dos indivíduos sobre a obrigatoriedade de 10% de créditos de extensão na carga horária dos cursos de graduação obtivemos três categorias: aprovação, desaprovação e indecisão.

Ao serem perguntados como achavam que deveria ser a inserção curricular da extensão na Universidade de Brasília as respostas dos sujeitos fizeram emergir as categorias: atividades de extensão, miscelânea, outras modalidades e sem manifestação. Quando perguntamos aos indivíduos o que seria um currículo integrado as categorias manifestadas foram indissociabilidade e desconhecimento. Todas as categorias que afloraram durante a análise das questões foram reunidas e categorizadas em quatro categorias intermediárias até o resultado final em duas categorias, que serão citadas em outro capítulo,

O Ciclo de Pesquisa Qualitativa (MINAYO, 2016) guarda semelhanças com as sugestões dadas por Triviños (2019) para uma pesquisa na linha dialética, em que se parte de uma etapa inicial da pesquisa, chamada por Triviños de “contemplação viva”, consistindo de recolhimento de materiais e informações para se delimitar o que se quer investigar. Na segunda etapa, chamada de “análise do fenômeno”, se investiga os sujeitos por meio de métodos e técnicas diversos. A análise dos dados é chamada de “a realidade concreta do fenômeno. Assim, entende-se aqui que este estudo é inspirado em um processo dialético de investigação, conforme Triviños (2019).

Após a descrição dos procedimentos metodológicos que foram utilizados no desenvolvimento desta pesquisa, no próximo capítulo será indicada a base teórica que guiou este estudo.

4 O QUE OS DADOS REVELAM: CATEGORIAS À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o objetivo desta pesquisa, tornou-se necessário o aprofundamento do conhecimento sobre os temas Extensão, Currículo e Inserção Curricular da Extensão, que serão apresentadas nesta ordem. Essas categorias se articulam e ganham uma dimensão que contempla os achados da pesquisa.

4.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Extensão Universitária é uma das funções da Universidade, ao lado do Ensino e da Pesquisa, porém boa parte dos estudantes conclui a graduação sem entender o que é Extensão. Mesmo na docência há certa insegurança sobre o conceito de Extensão, assim, serão apresentados alguns conceitos de Extensão Universitária. No entanto, é impossível falar em Extensão sem discutir primeiro sobre a instituição Universidade.

No mundo ocidental, ou melhor, na Europa, as primeiras universidades surgiram no século XII como, por exemplo, na Itália, França e Inglaterra. O modelo francês de Universidade foi seguido pelas instituições universitárias latino-americanas (FAGUNDES, 1985), inclusive no Brasil.

A origem do ensino superior no Brasil está atrelada à vinda da Família Real em 1808, o que permitiu uma proliferação de cursos superiores isolados (MOROSINI, 2005), mas a primeira universidade só surgiu em 1909, com a criação Universidade de Manaus (CUNHA, 2007), mas como a existência da instituição se manteve só até 1926, alguns escritores, como Morosini (2005) consideram que a primeira Universidade do Brasil é a Universidade Federal do Rio de Janeiro, criada em 1920.

No entanto, a Universidade Federal do Paraná reclama, em seu *site* oficial, o título de mais antiga universidade do país, pois em 1912 foi criada a Universidade do Paraná (UFPR), com vários cursos ofertados (UFPR, 2020), porém a Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, proibia que houvesse universidade em cidades com menos de 100 mil habitantes, como era o caso de Curitiba na época (CUNHA, 2007). Assim a universidade foi dissolvida em faculdades isoladas de Direito, Medicina e Engenharia, unidas novamente em 1946, com o acréscimo de uma faculdade de Filosofia. A Universidade do Paraná se tornou uma Universidade Federal em 1950 (CUNHA, 2007), por isso a UFPR alega ser a mais antiga universidade do Brasil.

Com as mudanças no país por causa da industrialização e da modernidade que veio com ela, começou a aumentar a procura do ensino superior pela população, o que causou um processo de resistência à sua expansão, pois a popularização dos diplomas de ensino superior começaram a deixar de conceder status, de ser um instrumento de discriminação social (CUNHA, 2007).

Outro problema era que a procura estava maior do que a oferta. A solução encontrada para os dois problemas foi a instituição de exames de admissão aos cursos superiores, que consistiam numa prova escrita dos conhecimentos que se queria examinar e uma prova oral sobre idiomas e ciências. A resistência vinha de instituições corporativas e de dentro da burocracia do estado (CUNHA, 2007).

Em 1915 aconteceu a Reforma Carlos Maximiliano, que chamou os exames admissionais de exames vestibulares e ainda instituiu a obrigação de apresentar certificado de conclusão do ensino secundário que só era dado pelo Colégio Pedro II e outros estabelecimentos estaduais a ele equiparados. Se tivessem estudado em outro local, tinham que fazer exames nessas instituições. Tudo meio de controle sobre o acesso à educação superior. Mesmo assim, a expansão do ensino superior continuou em números de estabelecimentos e de alunos (CUNHA, 2007).

Em 1931 foi promulgado o Decreto 19.851, chamado de Estatuto das Universidades Brasileiras estabelecendo que as Universidades seriam formadas pela reunião de faculdades e três delas tinham que ser de Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Outra determinação do estatuto é que o Conselho Universitário de cada universidade deveria elaborar uma lista tríplice com os nomes de 3 professores da Universidade, para que o Ministro da Educação escolhesse um (OLIVEN, 2002).

A partir do Estatuto das Universidades Brasileiras, propõe-se que a educação seja oferecida à população em geral, pois entende-se que ela seja um fator de produção do desenvolvimento pela ampliação e circulação das elites. O ensino superior é encarado como estratégia de ascensão social (MOROSINI, 2005).

Após a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948, foi formado no Brasil uma espécie de grupo de intelectuais que sempre estava presente na política educacional do país, seja como propositor, colaborador ou crítico da política. No contexto desse coletivo intelectual foi que nasceu a Universidade de Brasília, criada em 1961, como fundação de direito público, para ser uma universidade moderna sem ignorar sua qualidade de ente público (CUNHA, 2007).

Em 1968, é promulgada a lei nº 5.540/68, chamada de Lei da Reforma Universitária, que determinou que a universidade fosse a base organizacional do ensino superior e os cursos isolados apenas excepcionais e transitórios, que o ensino fosse indissociável da pesquisa e que a universidade devia buscar eficiência e produtividade em suas atividades. Houve a abolição da cátedra e implantou-se o regime de dedicação exclusiva dos docentes. Permitiu autonomia didática, administrativa e financeira das universidades, mas não permitia a escolha de dirigentes (BRASIL, 1968).

A partir da Reforma de 1968 ocorreram inúmeras tentativas de democratização da universidade como o desenvolvimento da pós-graduação, a eleição dos dirigentes e a matrícula por disciplinas, tudo culminando na Constituição Federal de 1988, que assegurou a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão e concedeu à Universidade um caminho para cumprir sua função social pela Extensão. A seguir, adentraremos no conceito de Extensão Universitária, sua história no país e na Universidade de Brasília.

4.1.1 Conceito

Alguns autores apontam a polissemia (CORTE; GOMEZ; ROSSO, 2018; IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE 2015; SOUSA, 2010) do termo Extensão, porém, todos os conceitos encontrados passam pela noção de Extensão como o elo entre a Universidade e a Sociedade. Saviani (2006, p. 121) entende a Extensão como uma “[...] ampliação das possibilidades de acesso da população aos conhecimentos produzidos, dispostos sob a forma de serviços à sociedade e amplamente debatidos com os diversos segmentos sociais”.

Maciel (2011) reconhece a Extensão como mediadora entre a Universidade, a Sociedade e o Estado. Castro (2004) entende a Extensão como um processo de ensino-aprendizagem. Oliveira (2016, p. 4) a considera como uma “[...] dimensão específica de produção de conhecimento”, por causa das metodologias utilizadas, envolvendo o diálogo e o compromisso com grupos sociais. Tavares (1997, p. 14) afirma que a Extensão é a superação da “[...] dicotomia existente entre a produção do saber e a sua socialização (pesquisa e ensino), bem como define a opção política de atendimento às demandas sociais da maioria da população com o objetivo de transformação social”.

Thiollent (2002) declara que a Extensão é uma construção e reconstrução de conhecimento, envolvendo a universidade e públicos com culturas, interesses e educação diferentes. Freire (1983, p. 15) considera que a extensão é educativa, mas por meio de uma

análise crítica da palavra “extensão”, verifica que o termo é incompatível com uma “ação educativa de caráter libertador”, por entender que o termo se refere a “estender algo a alguém”, ou seja o conhecimento da Universidade para a pessoa externa. Como acredita que o “conhecimento se constitui nas relações homem-mundo” (FREIRE, 1983, p. 22), que são relações de transformação e aperfeiçoamento desse conhecimento, o autor sugere uma troca pela palavra “comunicação”, por esta implicar em uma “[...] reciprocidade que não pode ser rompida” (FREIRE, 1983, p. 45).

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) formulou um conceito de extensão que faz parte da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2014), afirmando que

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

Atualmente, com a publicação da Resolução 7 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 17 de dezembro de 2018, o conceito de extensão passou a deixar de ser apenas uma referência embasada no FORPROEX e está regulamentado na norma citada:

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

Fizemos uma pesquisa por meio de questionário com os(as) coordenadores(as) de extensão e de graduação sobre extensão e sobre a resolução CNE/CES 7/2018 para termos elementos que apontem a modelagem da resolução por estes sujeitos. As respostas dos

questionários foram objeto de leitura flutuante para alcançarmos o objetivo de verificar como os sujeitos modelam a presença da extensão no currículo.

Em primeiro lugar, para fazermos a análise, começamos separando as respostas dos(as) coordenadores(as) extensão e graduação para percebermos as semelhanças e diferenças entre as classes de indivíduos. Das 27 respostas que obtivemos, 14 são de coordenadores(as) de extensão e 13 de graduação, porém é preciso apontar que existem 27 coordenadores de extensão e que são mais de 100 coordenadores de graduação, o que mostra uma pequena participação dos(as) coordenadores(as) de graduação.

Ao perguntarmos sobre o conceito de Extensão Universitária buscamos entender qual a concepção que os sujeitos possuem sobre aquela, quais os significados dados ao termo. De acordo com as respostas, fizemos uma categorização inicial onde já foi possível vislumbrar diferenças.

Quadro 4 - Respostas dos sujeitos da pesquisa sobre Extensão

Coordenação	O que é Extensão Universitária?	Categorias
Extensão	Aproximação entre universidade-comunidade externa, que pode ser proporcionada sob forma de cursos, eventos, oficinas, prestação de serviços, ou outras opções que propiciem esta aproximação / interação.	Relação entre universidade e comunidade
Extensão	Entendo como um braço do ensino na comunidade onde os estudantes devem ser os protagonistas das atividades	Protagonismo estudantil
Extensão	Atividades que envolvam a comunidade externa ao campus.	Relação entre universidade e comunidade
Extensão	Protagonismo dos alunos na construção do conhecimento coletivo facilitando a interação com a comunidade e promovendo a inclusão dos servidores técnicos e professores.	Protagonismo estudantil
Extensão	Transmissão e recepção mútua de conhecimento	Troca de conhecimento
Extensão	A extensão universitária, além de ser um dos pilares da Universidade, é responsável por toda a comunicação do conhecimento produzido intramuros e capaz de criar espectros de autonomia e empoderamento através de serviços e projetos específicos para a toda a comunidade	Transmissão de conhecimento

	externa.	
Extensão	A extensão tem como objetivo intensificar relações transformadoras entre a Universidade e a sociedade, por meio de processo educativo, cultural e científico.	Transformação da realidade
Extensão	É o braço da graduação na comunidade, tendo o estudante como protagonista das ações	Relação entre universidade e comunidade
Extensão	Atividades executadas por alunos sob a supervisão de professores pesquisadores voltadas para a sociedade civil e organizada.	Protagonismo estudantil
Extensão	Qualquer atividade pensada e executada objetivando modificar ou transformar a realidade que é ao mesmo tempo constitutiva da vida da universidade, seu entorno direto e indireto, territórios conectados e adjacências, a partir das formulações da universidade, mas construídas e modificadas pelas demandas do público-alvo.	Transformação da realidade
Extensão	Toda atividade em que o conhecimento gerado pela universidade é oferecido à comunidade.	Transmissão de conhecimento
Extensão	Extensão universitária é produção de conhecimento junto à sociedade com protagonismo dos estudantes	Protagonismo estudantil
Extensão	Sigo a Resolução CEPE 060/2015, art. 1	Lei
Extensão	Atividades coordenadas por professores que envolvam alunos e o público externo à UnB	Relação entre universidade e comunidade
Extensão	A extensão é o desdobramento da universidade para fora de seus limites e muros convencionais; são todas as iniciativas criativas de traduzir, transformar e transportar o conhecimento científico para a sociedade mais ampla.	Transmissão de conhecimento
Graduação	Atividades voltadas à comunidade externa.	Relação entre universidade e comunidade
Graduação	Uma atividade realizada junto à comunidade externa conduzida de modo que o aluno aplique o conhecimento adquirido, mas também tenha um aprendizado.	Relação entre universidade e comunidade
Graduação	interação com a comunidade externa à universidade em ações de interesse dela	Relação entre universidade e comunidade

Graduação	Ações que unem a Universidade com a Comunidade.	Relação entre universidade e comunidade
Graduação	Trabalho que envolve troca de conhecimentos e experiências com público externo ao da universidade	Troca de conhecimento
Graduação	Uma comunicação direta da Universidade com a sociedade, devolvendo resultados de pesquisas e afins, contribuindo para a indissolubilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão.	Relação entre universidade e comunidade
Graduação	A conexão de ações da universidade na sociedade em áreas chaves ao aprimoramento da comunidade envolvida.	Relação entre universidade e comunidade
Graduação	Atividade que envolve a comunidade	Relação entre universidade e comunidade
Graduação	Interação com a comunidade em atividades de interesse dela	Relação entre universidade e comunidade
Graduação	Atividades que englobem a comunidade em geral (dentro e fora da universidade)	Relação entre universidade e comunidade
Graduação	Interação entre comunidade universitária e comunidades externas de alguma maneira.	Relação entre universidade e comunidade
Graduação	São atividades promovidas pela universidade para o público externo visando expandir o conhecimento desenvolvido dentro da universidade.	Transmissão de conhecimento

Fonte: elaborado pela autora

A visão da extensão como um “relacionamento entre universidade e sociedade” está presente no entendimento tanto dos(as) coordenadores(as) de extensão quanto dos(as) de graduação, bem como a ideia de transmissão do conhecimento. A relação entre a universidade e a comunidade está contida no conceito de extensão presente na Resolução CNE/CES 7/2018 e na Política Nacional de Extensão Universitária, pois consta como um dos objetivos da extensão universitária “estimular atividades de extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade” (FORPROEX, 2014).

A visão da extensão como “transmissão de conhecimento” é um ponto de vista ultrapassado, pois o conceito presente nas Diretrizes da Extensão para a Educação Superior Brasileira entende a extensão como “troca de conhecimento” (BRASIL, 2018a), outra categoria encontrada, e não apenas a transmissão, pois a comunidade é constituída de sujeitos

ativos e não passivos. Na Política Nacional de Extensão Universitária fica claro o sentido de construção coletiva de conhecimento 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” (FORPROEX, 2014).

Os(as) coordenadores de extensão apresentaram outras categorias iniciais que coadunam com o conceito de extensão presente nas Diretrizes como o protagonismo estudantil, a transformação da realidade e a troca de conhecimento, também presentes na Política Nacional de Extensão Universitária. São categorias que apontam para uma Extensão que promove uma educação emancipadora e que é comprometida com a exclusão social.

A categoria “protagonismo estudantil” se refere a uma visão do estudante como autor de seu processo formativo ao participar da extensão e ter contato com as demandas sociais, permitindo uma conscientização que resulte em uma formação crítica, emancipadora e autônoma, como afirma Miranda e Weschenfelder ao dizer que “[...] quando a extensão faz parte da formação, a experiência é potencializada para o(a) estudante de modo a sustentar um lugar autônomo no processo de ensino-aprendizagem” (MIRANDA, WESCHENFELDER, 2017).

“Transformação da realidade” é uma categoria que se faz presente nas Diretrizes da Extensão para a Educação Superior Brasileira e na Política Nacional de Extensão Universitária, demonstrando uma preocupação da extensão com as questões sociais e na ação para a mudança da realidade, em que universidade e sociedade podem produzir juntas 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, 2014, p. 47).

A Extensão atua por meio de ações de extensão, a saber, programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços e são as formas pelas quais a Universidade estimula a criação de um vínculo com a sociedade. Essas ações precisam seguir diretrizes para que, de fato, possam ser consideradas Extensão Universitária.

São cinco diretrizes elaboradas pelo FORPROEX (2014): Interação dialógica, que orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais por meio de diálogo; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, que busca a resolução de problemas complexos da realidade das comunidades, setores e grupos sociais por meio do conhecimento especializado de várias áreas e também dos sujeitos sociais; Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão, que reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico ao vincular as ações de extensão ao processo de formação de pessoas (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa); Impacto na formação do estudante, que enriquece a experiência

discente ao ampliar o universo de referência do aluno; e, por fim, Impacto e transformação social, que permite à Universidade atuar na sociedade, voltada aos interesses e necessidades da maioria da população (FORPROEX, 2014).

Para que se possa entender o contexto em que o conceito de Extensão foi formulado, bem como suas diretrizes, será apresentada a história da Extensão Universitária na próxima seção.

4.1.2 História da Extensão Universitária no Brasil

A gênese da Extensão Universitária no Brasil não possui um consenso entre os vários autores que escreveram sobre o tema. O ponto em comum é que a Extensão surgiu na Europa com um modelo assistencialista e nos Estados Unidos com um modelo de prestação de serviços (CASTRO, 2004; FAGUNDES, 1985; MELO NETO, 2001; SOUSA, 2010) e os dois modelos tiveram seus momentos na história brasileira da Extensão.

Carbonari e Pereira (2007) afirma que “[...] as primeiras experiências de Extensão no Brasil ocorreram entre 1911 e 1917, na Universidade Livre de São Paulo por meio de conferências e semanas abertas ao público”.

Sousa (2010), em seu livro “A História da Extensão Universitária” faz uma análise das atividades de Extensão a partir de três sujeitos: estudantes, Estado e Instituições de ensino superior. Desse modo, afirma que no Brasil Colônia já existiam atividades extensionistas de forma esporádica, realizadas pela juventude que estudava nos colégios dos jesuítas e por estudantes brasileiros que se formaram na Europa.

Respeita-se a visão historiográfica da autora, mas neste trabalho, para falar sobre a história da Extensão, serão considerados as ações e fatos relacionados com uma Instituição de Ensino Superior, porque afinal, o nome é Extensão Universitária. No entanto, não se nega a importância do movimento estudantil na história da Extensão, pois a Extensão Universitária no Brasil é, de certa forma, resultado das reformas provenientes do Manifesto de Córdoba (DALMOLIN; SILVA; VIEIRA, 2017).

O Manifesto de Córdoba foi escrito por estudantes argentinos da Universidade de Córdoba e publicado em 21 de junho de 1918 no jornal “La Gaceta Universitaria” reivindicando, entre várias de suas demandas, que a Universidade cumprisse sua função social (GOMÉZ; CORTE; ROSSO, 2019). Foi um movimento que reverberou nas universidades latino-americanas, incluindo o Brasil.

Legalmente falando, a Extensão é citada pela primeira vez no Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. A Extensão é citada como uma das atribuições do Conselho Universitário para “organizar, de acordo com proposta dos institutos da Universidade, os cursos e conferências de extensão universitária” (BRASIL, 1931). O Decreto-Lei ainda traz:

Art. 35. Nos institutos de ensino profissional superior serão realizados os seguintes cursos: [...]

f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício colectivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.
[...]

Art. 42. A extensão universitária será effectivada por meio de cursos e conferencias de character educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.

§ 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou colectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagação de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes.
[...]

Art. 109. A extensão universitária destina-se à diffusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e colectivo.

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

Percebe-se que neste período a Extensão é vista como meramente técnica, como prestação de serviços, uma acepção que perdura até hoje no imaginário de alguns docentes. No documento não se concebe a Extensão com caráter assistencialista.

Em agosto de 1937, o movimento estudantil cria a União Nacional dos Estudantes (UNE), que ainda sob efeito do Manifesto de Córdoba, continua lutando por uma Universidade aberta à população. De 1961 a 1963, antes de passar à clandestinidade em 1964, por causa do Golpe Militar, a entidade promoveu seminários anuais de âmbito nacional que permitiu a produção de dois documentos, a Declaração da Bahia e a Carta do Paraná (SOUSA, 2010), que subsidiaram a criação da Lei 5.540/68, ou como ficou conhecida, Lei da Reforma Universitária. Esta lei conserva a mesma visão do Estatuto das Universidades Brasileiras sobre a Extensão, como a realização de cursos, mas em seu artigo 40 prevê a participação dos estudantes em programas:

Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos: [...]

d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos[...]

Art. 25. Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados.[...]

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).

É nesse contexto que surge o Projeto Rondon, como uma forma de engajar a juventude em uma ação do governo e dispersar o movimento estudantil de foco político. O projeto começa a ser discutido em 1966 e vai tomando forma em 1967, até ser formalizado com este nome em 1970, vinculado ao Ministério do Interior e possuindo militares nacionalistas como a maioria de seus dirigentes (SOUSA, 2010). O Projeto Rondon tinha “[...] o propósito explícito de promover a integração do território regional” (SOUSA, 2010, p. 63) e como princípios fomentar a participação da juventude e da Universidade no desenvolvimento nacional. Consistia em levar estudantes, com apoio das Universidades, aos rincões do país para atuação em prol das comunidades carentes. O Projeto Rondon existe até hoje, com participação de várias Universidades, incluindo a UnB, que possui uma disciplina - Construção de Projetos Sociais Multidisciplinares - visando a participação no projeto.

Criticando o modelo do Projeto Rondon, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte criou o Centro Rural de Treinamento e Ação Universitária (CRUTAC) em 1966, com o objetivo de prestar serviços ao interior do Rio Grande do Norte por meio de cursos de extensão. O modelo se expandiu para todo o país, com adesão de várias universidades brasileiras, principalmente nos “estados do Nordeste, no Amazonas, Pará, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Goiás e tinha o apoio financeiro da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste” (LEITE; NUNES, 2009).

O Projeto Rondon e os CRUTACs propiciaram a execução de atividades de extensão pelas universidades pelo interior do país, no entanto foram atividades com forte vinculação ao governo brasileiro. A situação começa a mudar em 1987 com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX). Em 04 de novembro de 1987 foi realizado o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, na Universidade de Brasília (UnB), quando 33 pró-reitores (as) representantes de instituições públicas de ensino superior se reuniram e

produziram a Carta de Brasília, documento que definiu o conceito de Extensão; medidas e procedimentos de ordem metodológica, medidas referentes à estrutura universitária e à valorização da extensão, regional e nacional; o financiamento da Extensão e a criação do FORPROEX, com coordenação nacional e regional, uma para cada região do país, sendo que a coordenação da região Centro-Oeste ficou sob a responsabilidade do professor Volnei Garrafa, da UnB (FORPROEX, 1987).

Dentre os cinco objetivos descritos na Carta de Brasília, havia o intuito de estabelecer “contato com os órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade, atuando como interlocutor sobre questões e políticas relacionadas com a área de atuação das Pró-Reitorias” (FORPROEX, 1987), o que acreditamos que contribuiu para que a Extensão fosse reconhecida e contemplada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), que em seu artigo 207 declara que as universidades “obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

A CF/88 determina no artigo 22 que compete à União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988), o que se efetiva por meio da Lei 9394/96. A Lei de Diretrizes e Bases estabelece a Extensão como finalidade do ensino superior e esta deve ser “aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). Por esta lei, as universidades devem promover ações de extensão que aproximem a educação básica e o ensino superior.

Em obediência à Lei nº 9.394/96, em 1998 é criado o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (FOREXT) no 6º Encontro de Ação Comunitária e Extensão, em Goiânia. Nesse Fórum estão filiadas as universidades e instituições de ensino superior particulares e comunitárias (SANTOS; SANTOS 2013).

No ano seguinte é publicado o primeiro Plano Nacional de Extensão Universitária, em 1999, dispondo sobre princípios, objetivos e metas da Extensão Universitária. O documento foi produzido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (FORPROEX, 1999).

Em 2001 há mais um passo em direção ao fortalecimento da Extensão a partir da Lei nº 10.172/01 que estabelece o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE 2001-2010). Este PNE busca “assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (BRASIL, 2001). É um avanço que a Extensão seja contemplada desta forma

em um documento com validade decenal que planeja a educação nacional, no entanto não houve influência real nas universidades. Nesta pesquisa verificou-se que apenas a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) estava dialogando sobre este tema.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi oficializado pela Lei nº 13.005/14 e, seguindo o anterior, também contempla a Extensão ao dispor como estratégia “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Neste PNE se percebe que há um direcionamento para os tipos de atividade de extensão que devem ser integralizadas no currículo dos cursos de graduação de instituições de ensino superior, pois é explicitada a preferência por projetos e programas de Extensão.

A partir de então as Universidades públicas começam a discussão sobre a curricularização da Extensão. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) aprova a normativa que regulamenta a creditação da Extensão em 2012, logo depois a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aprova o documento legal sobre o tema em 2013, a Universidade Federal do Cariri (UFCA) em 2014 e a Universidade Federal de Pelotas em 2016. As Universidades Federais do Ceará (UFC), do ABC (UFABC), de Pernambuco (UFPE) e de São Paulo (UNIFESP) em 2017 e a Universidade Federal do Alagoas (UFAL) em 2018, segundo investigação que realizamos nos portais das Universidades Federais.

Para um assunto que está presente nas normas federais desde 2001, parece haver pouca adesão das instituições de ensino superior de se adequarem ao PNE 2014-2024. Nesse cenário, nos dias finais do governo Temer é assinada a Resolução 7/2018 do Conselho Nacional de Educação que determina que

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos; [...]

Art. 19 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. (BRASIL, 2018a).

Nesta resolução houve duas mudanças em relação ao disposto no PNE 2014-2024 que precisam ser mencionadas: em primeiro lugar, há a mudança do verbo, pois em lugar de dizer que é uma estratégia assegurar 10% da carga horária para atividades de extensão, na resolução fica clara a obrigatoriedade ao dizer que as atividades de extensão devem compor o mínimo de 10% da carga horária dos cursos; outra mudança é que na resolução há um prazo para que as universidades se adequem, diferentemente do que estava no PNE 2014.2024.

Esta resolução impõe uma obrigação às instituições de ensino superior públicas de adequar a carga horária dos cursos de graduação até dezembro de 2021. Uma universidade que precisa responder a esse preceito é a Universidade de Brasília (UnB), que começa a fomentar o diálogo nos *campi* em busca da melhor solução para a creditação da Extensão. Na próxima seção será detalhado o processo de trabalho da gestão da UnB para fomentar o debate sobre o tema bem como a história da Extensão na Universidade.

4.1.3 História da Extensão na UnB

A Universidade de Brasília foi instituída em 1961 pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), seu estatuto foi criado por meio do Decreto nº 500, de 15 de janeiro de 1962 (BRASIL, 1962) e sua inauguração se deu em 21 de abril de 1962, quando a Capital Federal tinha apenas dois anos. A partir de sua criação a UnB proporcionava cursos de extensão de forma esporádica para a população e “programas de extensão cultural, por meio de conferências e seminários abertos ao público, além de programas de rádio e televisão” (FARIA, 2002).

Com o golpe militar de 1964, é imposto um interventor à UnB, Zeferino Vaz, que demitiu 15 professores considerados subversivos e ocasionou a demissão coletiva de mais 200 docentes, no entanto o interventor produz um relatório em 1964 sobre a Universidade apresentando a Extensão como veículo para a penetração da UnB na sociedade e que a instituição mantinha em funcionamento regular quatro cursos de extensão – Apreciação Cinematográfica, Introdução à Cultura Italiana, Mecanografia e Taquigrafia – a despeito da escassez de docentes no período (FARIA, 2002).

O Decanato de Extensão (DEX) foi criado em 13 de março de 1970, segundo o Arquivo Central da Universidade de Brasília, tendo como seu primeiro decano o professor Fernando Correia Dias (FARIA, 2002). É o departamento responsável pela elaboração da política de extensão da UnB e a institucionalização, avaliação e fomento das ações de extensão realizadas pelas faculdades e institutos da Universidade.

Como outras universidades nas décadas de 1960 e 1970, a UnB também participava do Programa CRUTAC, do Projeto Rondon e dos Campi Avançados, desenvolvidos por meio do Projeto Rondon e assumiu o Campus Avançado do Médio Araguaia com sede em Aragarças -GO, inicialmente. Aragarças, Balsa, Bom Jardim, Montes Claros e Piranhas, em Goiás, e Água Boa, Barra dos Garças, Canarana, General Carneiro, Luciara, Torixoréu e Xavantina em Mato Grosso. Esse campus atuou de 1970 a 1985, com a implantação de

diversos programas, projetos e cursos de Extensão, entre eles o Programa Integrado de Saúde Comunitária (PISCMA), de 1977 a 1979 (FARIA, 2002).

Em 1985 é devolvida à UnB a possibilidade de que a comunidade acadêmica possa realizar eleições para o cargo de reitor, elegendo como primeiro reitor desse período o professor Cristovam Buarque. Na época, foi nomeado como decano de Extensão o docente Volnei Garrafa, que efetuou diversas mudanças na Extensão da UnB como os Núcleos Permanentes de Extensão em Ceilândia, que eventualmente se tornou a Faculdade UnB Ceilândia, Paranoá e Novo Gama. Também houve ampliação da Educação à Distância que, na época, fazia parte da estrutura do Decanato de Extensão (FARIA, 2002).

A UnB tem uma forte atuação na criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, em 1987, sendo a representante da região Centro-Oeste no FORPROEX por meio do Decano de Extensão Volnei Garrafa (SOUSA, 2010).

A Resolução 22 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, assinada em 31 de outubro de 1988 permitiu que atividades de extensão fossem integralizadas como módulo livre e instituiu o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (FARIA, 2002), que está vigente até hoje. De 1990 a 1993 houve três decanos de Extensão no DEX – Luiz Humberto Pereira, João Carlos Climaco, João Antônio Esteves - que deram continuidade à gestão do professor Volnei Garrafa, com destaque para os cursos Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos; o Direito achado na Rua, que se transformou em projeto de Extensão e continua em funcionamento; e Rejuvenescer a Velhice (FARIA, 2002).

Na gestão da decana Maria José Rossi, de 1993 a 1997, há a execução de projetos especiais como Programa de Atenção Integral ao Adolescente (PRONAICA), o Programa de Formação de Trabalhadores e Dirigentes Sindicais (PROSINT) e o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária, além do lançamento da Revista Participação, uma publicação voltada à socialização de conhecimento produzido na Extensão e relatos de experiência (FARIA, 2002). A revista passou por uma reformulação em sua política editorial em 2017 e atualmente está na 32ª edição.

Em 1997 é eleito como reitor o professor Lauro Morhy, que nomeia a professora Dóris Santos de Faria como Decana de Extensão, e é reeleito em 2001, mantendo a professora Dóris como decana do DEX até 11/03/2004. As contribuições desta gestão, na época, foram a criação da Semana de Extensão em 2001, evento que tem o objetivo de divulgar à sociedade do Distrito Federal e região as produções em ensino, pesquisa e extensão da Universidade de

Brasília e a criação e coordenação do programa Universidade Virtual Pública do Brasil/UniRede (FARIA, 2002).

Após a gestão da professora Dóris Santos de Farias assume o professor Sylvio Quezado de Magalhães, que atuou no período de 12/03/2004 a 13/11/2005, seguido da professora Leila Chalub Martins, que assumiu na gestão do reitor Timothy Mulholland, ocupando o cargo de Decana de Extensão até 14/04/2008.

O professor Wellington Lourenço é nomeado Decano de Extensão em 18/11/2008 pelo reitor José Geraldo e atuou até 04/04/2010. Nesta gestão há a implantação do Núcleo de Promoção da Igualdade Racial e o Curso Profissionalizante em Agropecuária com habilitação em Agroecologia para jovens de assentamentos (UNB, 2008).

Oviromar Flores é nomeado em 2010, no segundo mandato do professor José Geraldo como reitor. A criação da Diretoria de Desenvolvimento e Integração Regional pelo DEX possibilitou a criação de Grupos de Trabalho (GTs) para abordar demandas trazidas pela sociedade como os GTs Paranoá, Idosos e Cidade Verde (UNB, 2012). Nessa gestão, a Semana de Extensão foi renomeada como Semana Universitária em 2011, pelo entendimento de que o evento teria “uma nova dimensão de gestão compartilhada com os parceiros internos, diga-se os Decanatos em suas ênfases e representatividades e unidades acadêmicas correlatas ao tema eleito para cada edição” (UNB, 2012).

Com a eleição do professor Ivan Marques para o cargo de reitor, o DEX recebe em 2012 a decana de Extensão Thérèse Hoffmann, que fica no cargo até março de 2016 por ser nomeada como Decana de Assuntos Comunitários e o professor Valdir Steinke, que era Diretor Técnico de Extensão na gestão da professora Thérèse assume como novo decano. O destaque da gestão Thérèse-Valdir foi o “Projeto de Desenvolvimento de Processos Inovadores para Formulação de Políticas Públicas de Voluntariado em Megaeventos”, responsável pelo treinamento dos voluntários que atuaram na Copa das Confederações em 2013 e na Copa do Mundo 2014 (UNB, 2016a).

A partir de novembro de 2016, com a eleição da reitora Márcia Abrahão, o DEX tem como Decana de Extensão a professora Olgamir Amância Ferreira, com mandato ainda vigente. A transformação do evento Semana Universitária em um programa especial em 2018 pode ser considerada como o destaque desta gestão. O Programa Especial Semana Universitária tem aporte de recursos para as unidades acadêmicas e tem como objetivos

I Incentivar a integração de experiências e conhecimentos entre Universidade e sociedade, numa perspectiva interdisciplinar e intercultural;

- II Estimular a realização de ações e reflexões que contribuam para a formação integral crítica e emancipatória da sociedade;
- III Fomentar o empreendedorismo, a inovação e o desenvolvimento sustentável para o exercício de uma cidadania plena e com qualidade de vida;
- IV Promover a aproximação entre os(as) estudantes do ensino básico e a UnB como estratégia de incentivo ao acesso ao ensino superior;
- V Promover a visibilidade dos programas e projetos na área de extensão, ensino, pesquisa e inovação, visando o fortalecimento dos vínculos com os movimentos sociais, com a comunidade local, regional, nacional e internacional (UNB, 2018a).

Pela análise dos relatórios anuais, é possível citar como contribuições a implantação dos Polos de Extensão nas regiões administrativas Estrutural e Recanto das Emas; o lançamento de editais conjuntos com outras unidades administrativas como o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), Decanato de Pesquisa e Inovação (DPI), Decanato de Ensino de Graduação (DEG) e Decanato de Administração e Finanças (DAF); e a reformulação da política editorial e design da Revista Participação.

Segundo o Relatório de Gestão 2017 da Universidade de Brasília, ao falar das competências dos departamentos, diz que

O Decanato de Extensão tem a função precípua de promover o diálogo entre a sociedade e a Universidade de Brasília, com a missão de promover o aprimoramento humano por meio do intercâmbio de experiências e conhecimentos entre Universidade e sociedade, numa perspectiva multidisciplinar, que contribua para a construção de políticas públicas que tenham como foco o Desenvolvimento Sustentável e a Inclusão Social. A gestão da extensão universitária pelo Decanato de Extensão é baseada na articulação entre a Universidade e os movimentos sociais em prol da manutenção e ampliação dos direitos humanos, com o intuito de garantir e estender o acesso à educação, saúde, cultura, esporte, lazer, comunicação, tecnologia e inovação, além de fomentar o empreendedorismo, o desenvolvimento e a cultura da paz, para o exercício de uma cidadania plena e com qualidade de vida em um território desenvolvido de forma sustentável (UNB, 2018b, p. 22).

A estrutura do Decanato de Extensão conta com a Diretoria Técnica de Extensão (DTE), a Diretoria de Difusão Cultural (DDC) e a Diretoria de Desenvolvimento Social e Integração (DDIR), além da Câmara de Extensão (CEX), uma instância política de caráter deliberativo, composta por um representante de cada Unidade Acadêmica, por um representante de cada Órgão Complementar ou Centro que atue na Extensão e por três representantes discentes, além dos diretores do DEX e o Decano de Extensão (UNB, 2017).

A Extensão Universitária na Universidade de Brasília é orientada pela resolução nº 60/2015 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e pela Resolução 01/2020 da Câmara de Extensão.

O foco do Decanato de Extensão neste ano e que se estenderá até o ano de 2021 é fomentar o debate e execução da creditação da Extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade de Brasília. Após uma revisão conceitual e histórica sobre a Extensão, na próxima seção será explorada a categoria teórica Currículo.

4.2 CURRÍCULO

Podemos dizer que a palavra curricularização é derivada do verbo curricularizar por transmitir um sentido de ação, significando uma ação no currículo, uma mudança que será realizada em prol de algo. É complexo falar de inserção curricular da Extensão sem abordar o currículo, pois este faz parte da temática tanto quanto a Extensão, com a diferença de que é ele quem será modificado, ou melhor, *modelado* (SACRISTÁN, 2017) para que a creditação da Extensão seja realizada. Assim, nas seções seguintes serão abordados alguns dos conceitos, ressaltando-se a problemática polissemia que o termo carrega em si, e a história do currículo, além da teoria curricular na qual esta pesquisa se ancora.

4.2.1 Conceito

O currículo é um vocábulo que possui múltiplos conceitos, mas geralmente estes trazem em seu bojo o entendimento de currículo com um caráter organizacional de conteúdos e experiências de aprendizagem em uma instituição educacional, buscando desenvolver um processo educativo (LOPES, MACEDO, 2011). A origem da palavra currículo é tratada de forma diferente por alguns autores. Goodson (2018) sustenta que currículo vem do latim *scurrere*, que significa correr, aludindo a curso. Pinar (2016, p. 20) afirma que o termo currículo vem de *currere*, que denota o correr do curso, entendido como verbo que “[...] ressalta a experiência cotidiana do indivíduo e sua capacidade de aprender a partir da experiência, reconstruir a experiência por meio do pensamento e do diálogo para possibilitar o entendimento”.

Para Sacristán (2013), currículo provém de *curriculum*, que possui a mesma raiz etimológica de *cursus* e *currere*, compreendendo o currículo como constituinte da carreira do estudante por meio dos conteúdos utilizados durante esta trajetória. McKernan (2009, p. 23) faz coro a Sacristán ao dizer que a palavra currículo tem procedência do latim *currere*,

significando um caminho a ser trilhado em uma jornada. Silva (2015, p. 2291) conceitua currículo como “o responsável por direcionar a didática (planejamento) e a avaliação [...] é quem norteia todas as decisões dos sistemas educacionais em seus diferentes níveis”.

As compreensões diversas sobre a origem da palavra currículo influenciaram a concepção do termo por vários autores como, por exemplo, Pinar (2016), quando afirma que o currículo é um diálogo entre estudantes e professores codificado pelas disciplinas acadêmicas e que a razão de ser deste diálogo é o entendimento intelectual, emocional, individual e social. Goodson (2018, p. 85) sustenta que o currículo é um “[...] conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos” e o vê como uma construção social.

McKernan (2009) traz uma relação entre cultura e currículo ao dizer que este é uma seleção da cultura de um povo, implementado por meio de discurso e conversa e o qualifica como o cerne de um sistema educativo. O autor também afirma que o currículo é uma “[...] proposta que estabelece um plano educacional, oferecendo aos alunos conhecimento, atitudes, valores, habilidades e capacidades valorizados socialmente, disponibilizado aos alunos por meio de várias experiências educacionais” (McKERNAN, 2009, p. 32).

Nesta perspectiva cultural, Santomé (1998) situa o currículo como um projeto educacional desenvolvido a partir de uma seleção de elementos culturais e de experiências, buscando capacitar o estudante para ser um cidadão solidário, responsável e democrático. Conterrâneo de Santomé, o espanhol Sacristán (2017, p. 15) qualifica o currículo como “uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas”.

Existem várias acepções sobre o currículo, os exemplos dados aqui serviram apenas para explicitar algumas concepções, sem a pretensão de serem exaustivos. O vocábulo é possuidor de múltiplas definições por sua importância para a educação, pois pode ser entendido como o guia do processo educativo. A diversidade de várias significações pode ser facilmente compreendida por meio de um resgate da história do currículo, disponível no próximo item.

Nesse sentido, repousamos nossa concepção de currículo na ideia de que este é um campo epistêmico, cultural, religioso, estético e político que agrega em si as diferentes formas de organizar o conteúdo, o conhecimento, as habilidades e as competências ou quaisquer outras formas de elaborar o pensamento organizativo sobre o que a humanidade acumulou.

4.2.2 História do Currículo

Alguns autores sustentam que a primeira vez que se falou em currículo foi na Universidade de Glasgow, em 1633 (LOPES; MACEDO, 2011; SACRISTÁN, 2013). Na idade média, havia um currículo, mesmo que não recebesse esse nome, composto por dois grupos: um formado pelas disciplinas Dialética, Gramática e Retórica, chamado *Trivium*, e um outro grupo formado pelas disciplinas Aritmética, Astronomia, Geometria e Música, chamado *Quadrivium* (SACRISTÁN, 2013).

O currículo como espaço de investigação se inicia no século XX, com o lançamento do livro *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, em 1918, que defendia um currículo com a função de “[...] preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22) e que as instituições educacionais funcionassem como uma empresa, especificando objetivos específicos, métodos para alcançá-los e mensurá-los (SILVA, 2016). As autoras Lopes e Macedo (2011, p. 22) enquadram os preceitos de Bobbitt em um movimento chamado eficientismo, que defende um currículo “[...] associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia”.

Como contraponto ao eficientismo, há um outro movimento chamado progressivismo (LOPES; MACEDO, 2011), do qual faz parte, John Dewey, autor do livro *The child and the curriculum*, em 1902, com foco nas experiências das crianças e jovens, com a construção da democracia e com a resolução dos problemas sociais (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2016). Outro expoente deste movimento é William Kilpatrick que, baseado nas ideias de Dewey, lança o livro *Método de Projetos*, em 1918, defendendo a criação de um método de ensino baseado em projetos (LOPES; MACEDO, 2011).

Em 1949, Ralph Tyler publica o livro “Princípios básicos de currículo e ensino”, embasado nas concepções de Bobbitt. Tyler estabelece um elo entre um currículo baseado em objetivos e a avaliação (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2016). Para Tyler, os objetivos da educação devem ser buscados em “estudos sobre os próprios aprendizes”, “sobre a vida contemporânea fora da educação” e nas “sugestões dos especialistas de diferentes disciplinas” (SILVA, 2016, p. 23). A concepção tyleriana sobre currículo se torna hegemônica e se mantém por quase todo o século 20; contra essa hegemonia começam a se opor vários movimentos.

A partir de 1970, Brasil, Estados Unidos, França e Inglaterra são alguns dos países que começam a pensar em currículos diferentes dos estabelecidos teorias curriculares tradicionais - eficientismo e progressismo (LOPES; MACEDO, 2011), estabelecendo o que se

passa a chamar de teoria crítica do currículo. No Brasil, Paulo Freire defende a democratização da organização do currículo e do ensino dos conteúdos (FREIRE, 1992, p. 58), para que o currículo não seja composto por “[...] conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da realidade que em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação em cuja totalidade” (FREIRE, 1987, p. 33).

Nos Estados Unidos e posteriormente na Inglaterra começa o movimento de reconceptualização, também na década de 1970, com uma visão fenomenológica e composto pelos teóricos Dwayne Huebner, James McDonald e William Pinar (SILVA, 2016). Para a fenomenologia reconceptualista, o currículo é um campo “[...] no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumam a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência” (SILVA, 2016, p. 44).

Os teóricos de origem marxista participaram no início do movimento reconceptualista, mas se afastaram por entenderem um excessivo foco no sujeito (SILVA, 2016). Exponente da linha marxista, o americano Michael Apple publicou o livro *Ideologia e Currículo* em 1979, em que aponta a função ideológica da escola e sua relação com a criação da desigualdade. O autor afirma que precisamos

entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação [...] examinar criticamente não apenas como um aluno adquire mais conhecimento (a questão dominante em nossa área, voltada que é à eficiência), mas porque e como determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivo e factual. (APPLE, 2008, p. 37 e 47).

Apple (2008, p. 70) denuncia que a posse do conhecimento cultural, entendido como legítimou de alto *status*, “[...] considerado de excepcional importância e conectado à estrutura das economias corporativas”, é “[...] utilizado como um mecanismo ou filtro para a estratificação econômica”(APPLE, 2008, p. 73), pois outras pessoas não o possuem. Assim, o autor demonstra que o currículo, na visão tecnicista, é um instrumento de exclusão, e é necessário que seja estudado para entender quem determina o que vai ser colocado em um currículo e o porquê dessa seleção. Outro autor norte-americano da linha crítica é Henry Giroux, que aborda o currículo de uma perspectiva cultural, apontando a deficiência do currículo tradicional em não contemplar a cultura histórica de um povo (SILVA, 2016).

Também na década de 1970, há um posicionamento de denúncia pelos teóricos franceses, baseados no estruturalismo. Louis Althusser escreve um ensaio em 1970 chamado “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”, em que considera a família, a escola e a igreja como aparelhos ideológicos do Estado (VAISMAN, 2006). O autor faz uma relação entre ideologia e educação nove anos antes de Apple lançar o livro *Ideologia e Currículo*. No mesmo ano, os autores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron publicam o livro *A Reprodução* (1970), em que fazem uma crítica à educação utilizando o conceito de capital cultural. Este, como o capital financeiro, também é responsável pelas desigualdades sociais, à medida que quem possui o conhecimento considerado legítimo transmite-o ao seu descendente, enquanto os despossuídos não tem como transmiti-lo (SILVA, 2016).

Na Inglaterra, Michael Young publica o livro *Conhecimento e Controle*, em 1971, com textos do próprio Young e de Basil Bernstein, entre outros. A publicação do livro foi o marco do início de uma corrente que ficou conhecida como Nova Sociologia da Educação (NSE). Este movimento buscava estudar o currículo sob uma perspectiva sociológica, advogando por uma Sociologia do Currículo. A NSE advoga contra o estabelecimento de superioridade do conhecimento de alto status em detrimento dos conhecimentos sociais. (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2016). Além de Young, Bernstein é outro grande teórico desta corrente, mais conhecido pelo livro *Class, Codes and Control* (1971). Para o autor, o conhecimento educacional é baseado no currículo, na pedagogia e na avaliação – o que conta como conhecimento, o que conta como transmissão desse conhecimento e o que conta como apreendido desse conhecimento (SILVA, 2016).

Basicamente, as quatro correntes desenvolvidas na década de 1970 no Brasil, Estados Unidos, França e Inglaterra, constituem o que se chama de teoria crítica do currículo. No entanto, começam a emergir correntes nas décadas de 1970 e 1980 que, reunidas, são consideradas teorias pós-críticas, baseadas nos preceitos da pós-modernidade, que questiona tudo o que está estabelecido, as meganarrativas, o conhecimento historicizado, a razão, a racionalidade, o pensamento social, o progresso, a certeza, o pensamento político (SILVA, 2016). Exemplos de teorias pós-críticas do currículo são o multiculturalismo e o pós-estruturalismo, que tem em comum a problematização da cultura, das questões de gênero, sexo e raça (NEIRA, 2011), como a pedagogia feminista e a teoria *Queer*.

A teoria multiculturalista adveio da constatação de que as várias culturas não são contempladas no currículo escolar, tornando-se uma bandeira da exigência da presença dos aspectos culturais dos vários povos no currículo e não apenas a predominância dos elementos eurocêntricos e norte-americanos, como, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de História

da África e de Cultura Afro-Brasileira nos currículos da escola básica por meio da Lei nº 10.639/2003 (MOREIRA, CANDAU, 2008). Segundo Moreira e Candau (2008, p. 7), o multiculturalismo é “[...] um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados”.

O pós-estruturalismo questiona a presença dos aparelhos ideológicos do Estado no currículo, como a religião e a política e expande ao pôr em dúvida a própria ciência. De acordo com o pós-estruturalismo, “não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2016, p. 147). Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Michel Foucault são alguns dos autores que fazem parte dessa vertente.

Podemos dizer, com base nos diversos autores citados anteriormente, que os teóricos de currículo atuais, em sua maioria, são adeptos ou da teoria crítica ou da pós-crítica, pois presentemente não é comum encontrar teórico que advogue por uma teoria tradicional, não abertamente, mas talvez de forma velada, dado a presença do neoconservadorismo (FREITAS, 2014) nas instituições, com reverberação para a área educacional, como o Programa Escola Sem Partido - ESP.

Essas teorias também reverberaram em terras brasileiras, influenciando a prática pedagógica e a educação no Brasil. Assim, na próxima seção será abordada a história do currículo no Brasil.

4.2.2.1 História curricular brasileira

A história considerada oficial da educação brasileira inicia-se no Brasil Colônia, com a vinda da Companhia de Jesus para educar os indígenas e os filhos dos colonos. Saviani (2012) afirma que de 1549 a 1570 o ensino era composto pelo aprendizado por aulas de Ler e Escrever e de Português para os indígenas. A partir de 1570, é estabelecido o *Ratio Stodiorum*, um código pedagógico dos jesuítas em que se ensinava o ensino das letras e os bons costumes (PAIVA, 2012). A preocupação maior de tal código era com o ensinamento da fé, com prescrição de presença à missa uma vez por dia e confissão, pelo menos, uma vez por mês (PAIVA, 2012).

Com o *Ratio Stodiorum*, os indígenas foram excluídos da educação formal, bem como os escravizados, as mulheres e a população desprovida de posses (CARDOSO, 2012; SAVIANI, 2012). Esse plano de estudos contava com o chamado Curso de Humanidades,

com duração de seis anos, composto pelas disciplinas Dialética, Gramática e Retórica, inicialmente, e depois acrescido dos cursos de Filosofia e Teologia, ficando vigente por quase dois séculos, até a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias (SAVIANI, 2012).

Em 1759 o Ministro do Reino, Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, expulsa a Companhia de Jesus de Portugal e de suas Colônias, incluindo o Brasil. Saviani (2012) chama de período pombalino o interstício de 1759 a 1808, quando se realizaram algumas mudanças na educação do reino de Portugal, entre elas, as aulas régias.

As aulas régias se tratava de um sistema de ensino estatizado que durou de 1759 até 1834. Eram divididas em dois grupos: Estudos Menores e Estudos Maiores, este se referia ao ensino superior enquanto aquele à educação básica. Aulas de ler, escrever, contar e de humanidades – Filosofia moral e racional, Gramática latina, Língua Grega, Língua Hebraica, Poética e Retórica - compunham as aulas dos Estudos Menores (CARDOSO, 2012). Em 1834 é assinado o Ato Adicional à Constituição, permitindo às províncias que gerenciassem seus sistemas de ensino e, conseqüentemente, o currículo.

A partir de 1827 o método lancasteriano começa a ser aplicado nas escolas brasileiras por meio do Decreto das Escolas de Primeiras Letras. Era um ensino coletivo em que, dentro de uma única sala, o professor ensinava crianças de várias idades e graus diferentes de conhecimento com auxílio de monitores. As aulas eram ministradas por militares e incluíam as atividades de leitura, escrita e cálculo para meninos, e de costura para meninas (VECHIA, 2005).

O Colégio Dom Pedro II é criado em 1837 para o ensino secundário com um currículo diferenciado, mais próximo dos liceus franceses, possibilitando a ministração de aulas de Ciências, Desenho, Filosofia, Francês, Gramática, Geografia, Grego, História, Inglês, Latim, Matemáticas, Música, Poética e Retórica (VECHIA, 2005). Na metade do século XIX o método intuitivo, ou lição de coisas, é colocado como matéria no programa de várias instituições de ensino no Rio de Janeiro e em São Paulo e se baseava em elementos como passeios, visitas, exposições e materiais didáticos próprios para o método (SCHELBAUER, 2005).

O Positivismo chega ao Brasil em 1870, enfrentando resistência da Igreja Católica. Defendia a liberdade de ensino, influenciando as Leis Rivadávia Correia e Carlos Maximiliano. Pregava uma formação mais técnica baseada nas disciplinas de Astronomia, Biologia, Física, Matemática, Moral, Sociologia e Química (TAMBARA, 2005). No final do século XIX, começam a ser implantados os Grupos Escolares, em que os órgãos de ensino eram responsáveis por “[...] organizar os programas adotados pelas disciplinas”

(BENCOSTTA, 2005, p. 75) como Aritmética, Caligrafia, Ciências físicas e naturais (higiene), Cosmografia, Desenho, Geografia, Geometria, Ginástica, História, Leitura, Linguagem, Moral e Cívica, Música e Trabalhos Manuais.

O currículo é muito mais que um amontoado de disciplinas, por isso tudo o que se mostrou até agora sobre a história curricular brasileira é apenas um apanhado geral para contextualização, mostrando que houve pouca inovação no Brasil, muitas práticas ainda sob a sombra das experiências de países como Portugal e França, principalmente. Lembra-se que a condição de colônia do Brasil era um forte fator impeditivo para o pleno exercício autoral e autônomo na seara do pensamento teórico e das políticas de currículo. Mesmo os chamados movimentos renovadores no Brasil República, como o da Escola Nova foram influenciados por teorias externas.

No entanto, é possível afirmar que no Brasil existem teorias pedagógicas que contribuem para pensar o currículo, como a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. As duas são consideradas teorias críticas da educação, mas enquanto Freire advoga que o currículo deve conter conteúdos sociais produzidos pelos sujeitos, Saviani defende o ensino do dito conhecimento de alto status, mas para que o sujeito possa utilizá-lo para a sua emancipação (SAVIANI, 2013).

Uma jornada pela história do currículo no Brasil e no mundo foi necessária para que se entenda como a reflexão sobre o currículo possui vários pontos de vista. Pensadores como Apple e Young, inclusive, já fizeram revisões de seu próprio trabalho em outras publicações. O primeiro escreveu *Educação e Poder*, revisando alguns conceitos existentes em *Ideologia e Currículo*, afirmando que estes tinham um caráter de ingenuidade. O segundo escreveu *Bringing Knowledge Back In*, traduzido em Portugal como *Conhecimento e Currículo*, em que se afasta do socioconstrutivismo e adere ao sociorrealismo ou realismo social, ao sustentar que o conhecimento “[...] não pode ser reduzido às atividades e interesses daqueles que o produzem ou transmitem” (YOUNG, 2010, p. 198).

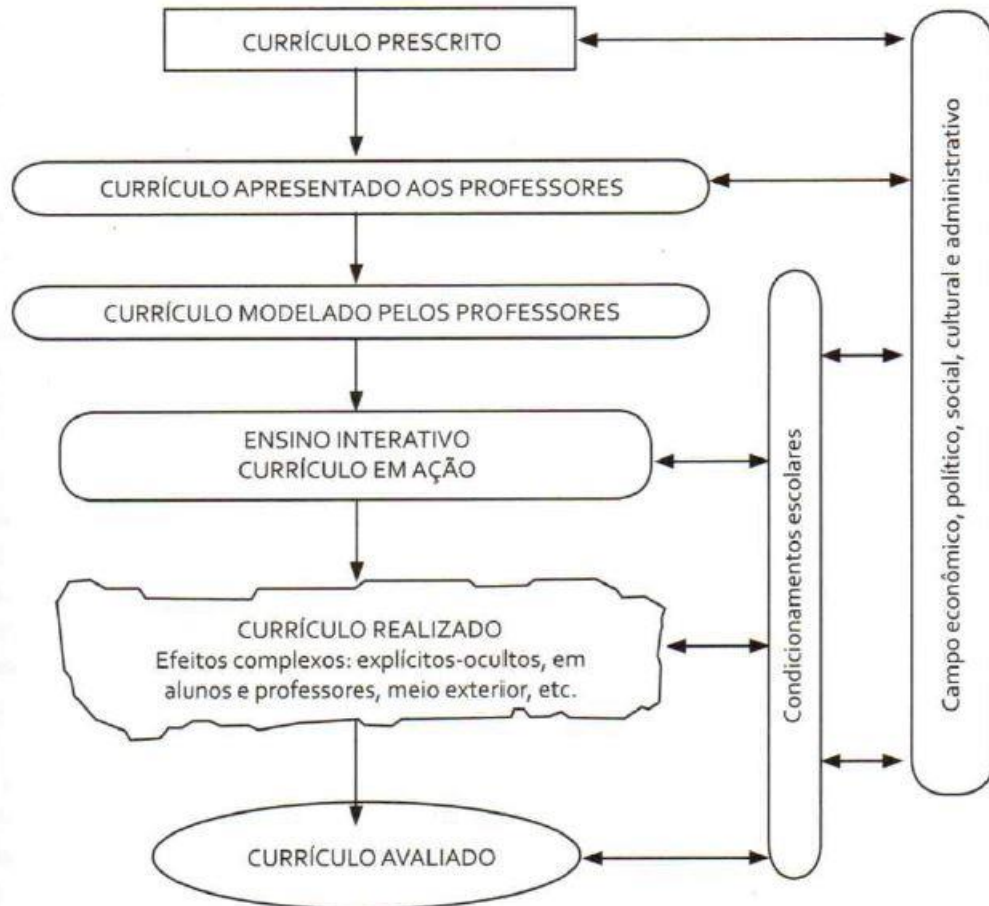
Ao fazerem essa revisão, os autores explicitam que o currículo tem múltiplos entendimentos, dependendo do contexto. Assim também o é para a escolha de uma teoria em que uma pesquisa será baseada. Nesse sentido, entendendo o contexto em que a creditação da Extensão se dará na Universidade de Brasília, fez-se aqui a opção por utilizar as contribuições teóricas de currículo a partir de Sacristán (2017) para a investigação de como os (as) coordenadores (as) de Extensão e de Graduação modelam o currículo para contemplar a Extensão.

4.2.3 O modelo de interpretação do currículo

O espanhol José Gimeno Sacristán é professor aposentado da Universidade de Valência, autor de diversos livros sobre educação e currículo. Em 1991, o teórico lança seu livro “O Currículo – uma reflexão sobre a prática”, publicado no Brasil em 1998, em que apresenta um modelo explicativo do processo de desenvolvimento curricular com fases interrelacionadas reciprocamente (SACRISTÁN, 2017). Segundo o autor, o currículo é um “[...] objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas [...] objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração” (SACRISTÁN, 2017, p. 99).

O modelo é composto de seis fases interligadas relacionadas ao contexto da construção do currículo. A primeira fase é o “*currículo prescrito*”, seguida das seguintes fases: “*currículo apresentado aos professores*”, “*currículo modelado pelos professores*”, “*currículo em ação*”, “*currículo realizado*” e “*currículo avaliado*”. Todas essas fases sofrem influência dos condicionamentos escolares e dos campos econômico, político, social, cultural e administrativo (SACRISTÁN, 2017). O modelo é apresentado pela figura abaixo e, em seguida, será detalhada cada fase que compõe o modelo de interpretação.

Figura 1 - Modelo de Interpretação de currículo



Fonte: Sacristán (2017, p. 103)

O currículo “*prescrito*” é uma indicação de conteúdo, elaboração de planos de aulas e métodos de ensino. Para Sacristán (2017, p. 122), “[...] as regulações de que são objeto os conteúdos e as formas de ensino se definem no que denominamos currículo prescrito” e esta regulação parte de uma autoridade, de uma instância político-administrativa, que estabelece diretrizes que devem ser seguidas na prática docente.

No caso desta pesquisa, a prescrição vem do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e da Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. No nível seguinte se encontra o “*currículo apresentado aos professores*”, que é uma interpretação do currículo prescrito. Sacristán (2017) afirma que a prescrição curricular tem um caráter vago, supérfluo e que é necessária uma elucidação de tais decisões.

Nesta pesquisa, analogamente, o que atuou com a mesma função deste nível foi o trabalho que os Decanatos de Extensão e de Graduação realizaram para estabelecer um diálogo com a comunidade docente sobre a inserção curricular da Extensão e para produzir

uma minuta de resolução já aprovada pelas Câmaras de Extensão e de Graduação, com o objetivo de explicitar o disposto no PNE 2014-2024 e na Resolução 7/2018 do CNE.

Segundo Sacristán (2017, p. 121), “[...] as orientações ou exigências curriculares contidas no formato de currículo que a administração prescreve não podem orientar ou prescrever de forma direta a prática de professores e de alunos nas aulas, senão por via indireta”, pois o docente tem autonomia na modelação do que será o currículo, mostrando a interligação entre os níveis e encaminhando a discussão para o currículo “*modelado*” pelos professores.

O objetivo desta pesquisa foi investigar de que maneira os atores de Extensão e Graduação pensam a modelagem do currículo para propiciar a presença da Extensão neste. No currículo modelado o docente é sujeito ativo no processo de adaptação do currículo apresentado à sua prática docente (SACRISTÁN, 2017), então os atores de Extensão e Graduação são considerados sujeitos ativos da inserção curricular da Extensão. O autor entende que o professor é um mediador entre o currículo e o estudante, um sujeito participante do desenvolvimento curricular e é responsável por modelar os conteúdos do currículo, colaborando com seus sentidos, afirmando, na prática, a construção social do currículo (GOODSON, 2018).

No currículo “*modelado*”, o professor é, ou deveria ser, o protagonista, onde “[...] a modelação do currículo é o campo no qual melhor pode exercer suas iniciativas profissionais” (SACRISTÁN, 2017, p. 174), pois é o momento de acrescentar suas concepções e significações, é ele quem decide o que será realizado por meio dos planos de aulas. Não há como um currículo “*prescrito*” ser bem-sucedido sem adesão do corpo docente. Isso é um problema para a inserção curricular da Extensão, pois se o professor entender que a Extensão não é algo importante para a sua prática, ela estará presente apenas no currículo prescrito e apresentado, mas não no “*modelado*” e no currículo “*em ação*”.

Após o currículo “*modelado*” encontra-se o currículo “*na ação*” ou “*ensino interativo*”. É a prática docente, o que realmente está sendo ensinado em sala de aula. São as atividades práticas que, nas unidades acadêmicas, é a realização concreta do currículo e dos planos de aula. O autor (SACRISTÁN, 2017, p. 104) sustenta que “[...] a prática ultrapassa os propósitos do currículo”, está acima de qualquer proposta ou prescrição.

Após o currículo “*na ação*”, a próxima fase ou nível é o currículo “*realizado*”. Para Sacristán (2017), este é uma consequência da prática, se referindo às aprendizagens dos estudantes e dos professores. O autor afirma que “as consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização

profissional, e, inclusive, se projetam no ambiente social e familiar”. (SACRISTÁN, 2017, p. 104).

Como última fase do modelo de Sacristán (2017), situa-se o currículo “*avaliado*”, que como o próprio nome diz, é a avaliação do currículo. Sacristán (2017, p. 311) sustenta que “[...] o currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação é, enfim, o currículo mais valorizado, a expressão da última concretização de seu significado para professores”.

Como visto em cada fase do modelo o currículo vai sofrendo uma alteração. O currículo “*avaliado*” é algo diferente do currículo “*prescrito*”, até porque cada fase dessas sofre influência dos campos administrativos, cultural, político e social, aliado à cultura da instituição de ensino. O currículo aliado à Extensão poderá verdadeiramente contribuir para a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e isso será possível por meio de uma real inserção curricular da Extensão, que será vista na próxima seção.

Sacristán afirma que o conceito de currículo “adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular” (SACRISTÁN, 2017, p. 101). Dessa forma, neste trabalho entenderemos a resolução CNE/CES 7/2018 como currículo prescrito, o processo de construção da resolução da Universidade de Brasília sobre creditação das atividades de extensão como currículo apresentado aos professores. E como currículo modelado a interpretação dos coordenadores(as) de extensão e de graduação.

Ao perguntarmos aos(as) coordenadores(as) de extensão e de graduação qual a opinião sobre a obrigatoriedade de que 10% da carga horária dos cursos de graduação sejam destinados à graduação, procuramos perceber como os sujeitos se sentiam a respeito do tema, pois, conforme Sacristán, “a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos profissionais do ensino” (SACRISTÁN, 2017, p. 175).

Os indivíduos emitiram suas posições pessoais a respeito do tema em questão e pudemos abstrair categorias iniciais a partir de suas respostas. Palavras como “importante”, “ótima”, “excelente” e “positiva” estavam presentes na maioria das respostas, demonstrando serem favoráveis, assim as classificamos na categoria “Aprovação”. As respostas que mostraram um posicionamento desfavorável foram classificadas na categoria “Desaprovação” e as que mostraram respostas vagas foram classificadas como “Indecisão”, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 5 - Respostas dos indivíduos sobre a creditação da extensão em 10%

Coordenação	Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade de assegurar 10% da carga horária dos cursos de graduação para as atividades de extensão?	Categorias
Extensão	Será feito, mas serão decisões maquiadas. Para isto, dever-se-ia atualizar os PPPI's, ou PPP's, ou seja lá como se chamam os projetos que deveriam ser seguidos, para que os cursos fossem aprovados pelo MEC, quando foram criados. Isto data de anos, para cada curso mais antigo da UnB. Os PPP's são antigos, obsoletos, e já maquiavam o desinteresse total pela extensão. Continuam sendo maquiados.	Aprovação
Extensão	É importante e entendo como parte da formação do estudante em cumprimento ao atendimento dos três pilares da educação: ensino, pesquisa e extensão.	Aprovação
Extensão	Acho excessivo, poderia ser em torno de 4%.	Desaprovação
Extensão	Acredito que ao estabelecer a carga horaria mínima amplia-se a visibilidade da extensão junto ao grupo de professores e consequentemente reforça o discurso da integração e participação da comunidade com seus saberes que muitas vezes vão além do conhecimento formal da academia.	Aprovação
Extensão	É o patamar mínimo. Deveria ser em torno de 20%.	Aprovação
Extensão	Excelente! Assim a extensão passa a ocupar lugar merecido no tripé universitário.	Aprovação
Extensão	Sou favorável.	Aprovação
Extensão	Excelente oportunidade de tornar o estudante o verdadeiro protagonista das atividades	Aprovação
Extensão	Importante para a extensão ganhar mais espaço numa universidade.	Aprovação
Extensão	Acredito ser um passo importante para a consolidação da extensão na estrutura Pesquisa-Ensino-Extensão que tem sido muito desequilibrada. Vai demandar, contudo, um processo de incentivo e sensibilização para que professores(as) e técnicos(as) compreendam que precisam mudar para se adaptar a esta nova realidade.	Aprovação
Extensão	Ótima	Aprovação
Extensão	considero muito importante para a transformação da educação	Aprovação
Extensão	Sou favorável	Aprovação
Extensão	Ainda não tenho a dimensão clara do impacto da obrigatoriedade da extensão	Indecisão
Extensão?	Acho excelente.	Aprovação
Graduação	Me parece despropositada e provavelmente irá gerar um grande incentivo perverso para que os cursos incluam atividades que estão pouco relacionadas ao core dos cursos.	Desaprovação
Graduação	Interessante, necessária, mas, de difícil implementação	Indecisão
Graduação	concordo	Aprovação
Graduação	Extremamente importante.	Aprovação
Graduação	Acho extremamente importante e perfeitamente viável	Aprovação
Graduação	Acho positivo desde que os formulários de extensão consigam abrigar todo tipo de atividade.	Aprovação
Graduação	Acredito que deve ser interpretada de um ponto de vista sistêmico: dar a oportunidade para o estudante realizar esses 10% não somente no seu curso de graduação, mas em outros também, como parte de melhoria na sua educação.	Aprovação

Graduação	Acho complicado por causa da imensa demanda que temos, porém sou favorável.	Aprovação
Graduação	A universidade tem a obrigação de desenvolver atividades de interesse da comunidade, e não somente da universidade	Aprovação
Graduação	Acho importante, embora ainda não esteja claro como se pretende fazer isso	Aprovação
Graduação	Intenção nobre. Implementação complicada.	Indecisão
Graduação	Considerando que as atividades de extensão nem sempre tem relação com o conteúdo do curso, entendo que seria necessário expandir a carga horária total do curso.	Indecisão

Fonte: elaborado pela autora.

Na reunião da Câmara de Extensão para a aprovação da minuta de uma resolução que regulamentasse a creditação de 10% em atividades de extensão não houve coordenador(a) que se manifestasse contra a minuta ou contra a própria Resolução CNE/CES nº 7/2018, diferentemente do encontrado pelos questionários, quando um(a) coordenador(a) se manifestou contrário à obrigatoriedade de 10% de créditos de extensão em cursos de graduação. Podemos inferir que a informação apareceu no questionário porque este era anônimo e o sujeito se sentiu mais livre para se expressar do que na presença dos pares.

Já na reunião da Câmara de Graduação sobre a mesma minuta tivemos coordenadores(as) de graduação que se mostraram contra a minuta, sugerindo inclusive que a UnB se manifestasse publicamente contra a Resolução nº 7/2018 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. Um dos sujeitos em seu momento de fala disse quatro vezes a frase “Confesso que não sei como começar. Vamos precisar de muita ajuda”. Outro disse “Não tenho cara para chegar no aluno e falar que tem que fazer horas a mais [...] Aluno vai ter que se concentrar só na extensão [...] Não me sinto à vontade em votar a favor”.

Quanto à pergunta sobre como os indivíduos achavam que deveria ser a inserção curricular da extensão, obtivemos respostas que coadunam com a afirmação de Sacristán (2017), de que o professor molda o currículo a partir de sua cultura profissional, pois a resolução CNE/CES nº 7/2018 classifica atividades de extensão como programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviço, porém as respostas não correspondem ao disposto na norma, mas sim a componentes curriculares aos quais os(as) docentes já estavam habituados. As respostas foram classificadas de acordo com as categorias iniciais “Atividades de extensão”, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 7/2018, “Outras modalidades”, que se referem a sugestões que não compatibilizam com o que está estabelecido na resolução, e “Miscelânea”, que possui sugestões das duas categorias anteriores.

Quadro 6 - Respostas dos indivíduos sobre a inserção curricular da Extensão

Coordenação	Como você acha que deveria ser a inserção curricular da Extensão (curricularização da Extensão)?	Categorias
Extensão	O que posso dizer é que não deve ser feita da forma que o está sendo. Às vezes, chega a ser revoltante, às vezes, há propostas vergonhosas.	Sem manifestação
Extensão	Amarrando os 10% de ch ao currículo, por meio de programas/projetos das unidades, estamos de fato incluindo-os na extensão.	Atividades de extensão
Extensão	Por meio de Projetos, de atribuição de créditos em extensão em disciplinas já existentes e por meio de criação de disciplinas de extensão, porém, com o cuidado de não sobrecarregar a questão do transporte, que certamente irá demandar mais que o normal.	Miscelânea
Extensão	A partir otimização dos currículos aproveitando as disciplinas existentes e criando carga horária de extensão dentro delas	Miscelânea
Extensão	Através do lançamento tradicional de disciplina para atribuição de créditos. Através da contabilização de Atividades Complementares.	Outras modalidades
Extensão	Dividida em disciplinas, projetos e ações de extensão, contemplando a Pós-Graduação.	Miscelânea
Extensão	Por meio de projetos de extensão, consultorias e disciplinas de extensão (parciais ou totais).	Miscelânea
Extensão	A extensão deve fazer parte do currículo do aluno como qualquer outra atividade	Sem manifestação
Extensão	A proposta em execução é bastante moderada, porém pode ter impactos interessantes. Não tirar nada para inserir extensão, porém mudar a forma de ver e realizar várias atividades que consideramos num curso	Sem manifestação
Extensão	Atividades de extensão que já existem sendo alinhadas ao conteúdo e atividades previstas em disciplinas, assim as disciplinas dedicariam parte das suas aulas às atividades de extensão, levando os alunos e alunas a aprenderem neste processo	Atividades de extensão
Extensão	Em forma de atividades inseridas em todas as disciplinas dos cursos, ou em forma de projetos.	Miscelânea
Extensão	em disciplinas optativas, em trabalhos finais de graduação e também uma parte das disciplinas obrigatórias	Outras modalidades
Extensão	Em disciplinas específicas; em forma alguns créditos em disciplinas tradicionais; alguma forma de modalidade de créditos de extensão	Outras modalidades
Extensão	Não sei	Sem manifestação
Extensão	Disciplinas específicas sobre extensão no currículo da graduação; Disciplina que incentivasse os estudantes a transformar resultados de pesquisa em projetos de extensão; Atividades de extensão realizadas durante as disciplinas; eventos semestrais nas unidades (institutos) para apresentação de resultados de extensão, com oficinas práticas, inclusive.	Outras modalidades
Graduação	Não tenho opinião sobre o assunto, mas acredito em descentralização da ação humana e não em projetos centralizados top-down.	Sem manifestação
Graduação	Como créditos de disciplinas ou projetos específicos. Nos TCC's dos cursos, como exemplo de integração pesquisa, ensino e extensão.	Outras modalidades

Graduação	créditos em disciplinas de extensão, mas em somente atividades escolhidas pela comunidade externa à universidade, e não pelos docentes da UnB	Outras modalidades
Graduação	Através das disciplinas e ações nos cursos.	Outras modalidades
Graduação	Por meio de disciplinas externas que levassem a produção ou coprodução de conhecimentos pelos alunos em comunidades ou empresas na região.	Outras modalidades
Graduação	Respeitadas as diferenças de cada curso;	Sem manifestação
Graduação	via créditos	Miscelânea
Graduação	Não vejo nenhuma boa saída.	Sem manifestação
Graduação	disciplinas de graduação específicas para extensão e, também, lançamento de créditos em histórico escolar via edital de atividades complementares	Outras modalidades
Graduação	Não tenho uma opinião concreta	Sem manifestação
Graduação	Nem tenho certeza se deveria. Ver resposta da 7.	Sem manifestação
Graduação	Não tenho opinião formada sobre o assunto.	Sem manifestação

Fonte: elaborado pela autora

Observamos que as “Atividades de extensão” só aparecem nas respostas dos sujeitos que coordenam a extensão e a categoria “Miscelânea”, também composta por atividades de extensão, só aparece uma vez nas respostas dos(as) docentes coordenadores de graduação, sendo que a maioria das respostas desse grupo está classificada na categoria “Outras modalidades”.

Esse dado aponta uma modelagem diferente dos(as) coordenadores(as) de extensão em relação aos(às) de graduação, pois claramente mostra que os componentes curriculares escolhidos pelos(as) coordenadores(as) de graduação divergem dos citados na Resolução CNE/CES nº 7/2018, diferentemente dos(as) coordenadores(as) de extensão. Isso não quer dizer que não haja entre coordenadores(as) de extensão docentes que queiram componentes curriculares diferentes do que estão na resolução.

Durante observação nas reuniões das Câmaras de Graduação e Extensão, sobre a minuta da resolução que visa normatizar os 10% em créditos de extensão em cursos de graduação, também foi possível percebermos uma modelagem diferente do que está no currículo prescrito, em nosso caso, nas Diretrizes da Extensão para a Educação Superior Brasileira, pois houve momentos nas duas reuniões em que foi solicitado que componentes curriculares como estágio e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pudessem ser considerados atividades de extensão e estes não estão na norma. Na reunião da Câmara de

Extensão houve um momento emotivo quando um dos sujeitos chorou ao defender a inclusão de Trabalho de Conclusão de Curso na minuta da resolução, que foi atendido pela comissão responsável pelo texto da minuta de resolução.

O próprio autor de referência nos lembra que, quando os/as envolvidos/as se sentem autores/as das propostas elaboradas conjuntamente, a fluidez e a dinâmica curricular têm uma grande chance de se tornar um sucesso. Para garantir a valorização do caráter democrático, participativo e autoral desse processo de curricularização das ações de extensão, é necessário contemplar a modelagem dos sujeitos envolvidos no processo.

Isso significa que a minuta proposta de resolução para implementar a creditação da extensão em 10%, que foi modelada pela comissão mista sobre a inserção curricular da extensão em relação à Resolução CNE/CES nº 7/2018, também foi modelada pelos(as) coordenadores(as) de extensão e de graduação. Por causa das divergências observadas nas duas reuniões, a minuta teve ao seu texto acrescentada a possibilidade de inserção curricular da extensão por meio de Trabalho de Conclusão de Curso e por meio de práticas, além de ter o prazo alterado para 30 de abril de 2021, no lugar de janeiro de 2021.

Na próxima seção vamos falar da inserção curricular da extensão, sua ligação com o conceito de currículo integrado e apresentar a história da creditação da extensão na Universidade de Brasília.

4.3 INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO

A publicação da Resolução nº 7/2018 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), assinada no dia 18 de dezembro de 2018, trouxe em seu bojo as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, determinando que até 18 de dezembro de 2021 as Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras (IFES) deverão possibilitar que as atividades de extensão façam parte da matriz curricular dos cursos em, no mínimo, dez por cento (10%) da carga horária (BRASIL, 2018a).

A diferença entre o disposto na Resolução CNE/CES 7/2018 e o prescrito na estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) é que nas diretrizes está previsto que a inserção curricular da Extensão seja considerada pelo Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) quando da avaliação do INEP para autorização ou reconhecimento de cursos de graduação e também para credenciamento e reconhecimento de IFES. (BRASIL, 2018a).

Para além da obediência à normativa, é preciso considerar os ganhos advindos da inserção curricular da Extensão, que proporcionará a verdadeira indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, buscada há 31 anos, na promulgação da Constituição Federal, e até hoje não alcançada devido à integração da lógica capitalista (VEIGA, 2001) na prática cotidiana da Universidade, que transformou o currículo em um instrumento voltado para o trabalho em detrimento de uma formação integral, crítica e emancipatória (SANTOMÉ, 1998).

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira são preceitos que significam transformações para as IFES, que precisam repensar o processo ensino-aprendizagem, currículos, projetos político-pedagógicos, planos de desenvolvimento institucional, as práticas extensionistas e novas formas de ensinar. Esse repensar se produz, principalmente, no campo curricular, por ser o currículo o objeto principal da inserção curricular da Extensão, de tal maneira que esta também é chamada de “curricularização da Extensão”.

Nesse processo, busca-se a presença da Extensão no currículo, que pode auxiliar na ressignificação deste, potencializando tornar-se um instrumento de questionamento, de reflexão e de emancipação. Como afirma Ferreira e Gabriel (2008), a Extensão é um campo privilegiado para refletir sobre os currículos acadêmicos.

Ao perguntarmos aos(às) coordenadores de extensão e de graduação o que consideram um currículo integrado à extensão, analisamos as respostas de acordo com o conceito de currículo integrado que, segundo Santomé (1998, p. 25), é um currículo organizado em torno de “[...] núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc”. Para Silva (2020, p. 36), o currículo integrado “[...] propõe a materialização de um currículo baseado na interdisciplinaridade [...] e na existência de um ou mais eixo/s estruturante/s”.

Para Santomé um currículo integrado possibilita ainda a “[...] integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 27) caracterizando uma função social ao currículo, pois a integração pode proporcionar uma educação mais crítica e emancipatória, no sentido de que o estudante pode perceber e entender a sociedade em que vive. Essa educação crítica é também um dos objetivos da Extensão Universitária, que busca a interdisciplinaridade como ferramenta que incentiva a construção de um conhecimento crítico-social.

Um currículo integrado à extensão então é um currículo interdisciplinar, preocupado com a sociedade e seus problemas e voltado para a resolução destes, isto é, um currículo que

tenha a extensão como um eixo transversal (BORGES, 2014), pois segundo Silva (2020) o eixo transversal “garante caráter menos prescritivo e inflexível do currículo, favorece o trabalho coletivo entre os profissionais e [...] garante a entrada de assuntos contemporâneos nas aulas” (SILVA, 2020, p. 63), então teríamos a extensão permeando a relação entre as disciplinas.

Quando analisamos as respostas dos(as) coordenadores(as) de extensão e de graduação sobre um currículo integrado à extensão encontramos duas categorias teóricas iniciais, uma que demonstrou uma visão correspondente às características de um currículo integrado e outra que apresentou desconhecimento em relação ao tema, seja por divergência no conceito ou por ignorar o significado. A maioria dos(as) coordenadores de extensão demonstrou ter um conhecimento mínimo de um currículo integrado à extensão enquanto a maioria dos(as) coordenadores(as) de graduação apresentaram desconhecimento, conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 7 - Respostas dos indivíduos sobre a concepção de currículo integrado

Coordenação	Para você, o que é um currículo integrado à Extensão Universitária?	Categorias
Extensão	Não sei, pois as propostas que estão sendo feitas para a contagem de créditos, são, a meu ver, absurdas e não viáveis. é o que estou chamando de "maquiagem". E isto está sendo evidente, ao menos no que existe em minha unidade.	Desconhecimento
Extensão	É um currículo que consolida também a extensão, além de ensino e iniciação científica (pesquisa).	Indissociabilidade
Extensão	Aquele que vincula os conhecimentos acadêmicos ao atendimento à população local.	Indissociabilidade
Extensão	É aquele que apresenta a distribuição dos conteúdos em disciplinas teóricas, práticas que proporcionem a inclusão de vivências e experiências extensionistas onde ocorre a construção de material a partir da realidade da sociedade. Possivelmente a partir da inserção curricular da extensão será possível a aproximação do ensino/pesquisa das necessidades demandadas pela comunidade.	Indissociabilidade
Extensão	Um currículo onde atividades de extensão sejam contempladas como parte de todas as disciplinas avançadas do curso.	Indissociabilidade
Extensão	É um currículo que integra a extensão as demais atividades de ensino e pesquisa na proporção adequada.	Indissociabilidade
Extensão	É um currículo que irá permitir uma maior integração entre a universidade pública e a sociedade.	Indissociabilidade
Extensão	É um currículo onde o ensino e a pesquisa são ligados à extensão, ou seja, tem-na como seu braço na comunidade.	Indissociabilidade
Extensão	Seria um currículo em que todas as atividades de ensino e pesquisa tenham espaço para serem levadas à sociedade no sentido de se trazer o feedback e reforçá-las novamente.	Indissociabilidade

Extensão	Currículo capaz de ter disciplinas que estão organizadas entre elas, mas que possam fazer sentido das possibilidades de mudança para as populações e comunidades, tornando o ensino um meio de transformação social, não apenas pela formação em si, mas no qual o trabalho pela comunidade se torna o próprio espaço de formação, educação.	Indissociabilidade
Extensão	É um currículo que inclui a Extensão em sua carga horária, formando no educando a consciência de que o saber construído, especialmente na universidade pública, deve retornar à comunidade em forma de prestação de serviços.	Desconhecimento
Extensão	Considerar os créditos de disciplina para Extensão, além dos créditos extra-curricular	Desconhecimento
Extensão	Seria um currículo no qual a maioria ou algumas das disciplinas obrigatórias do curso tivessem atividades de extensão	Indissociabilidade
Extensão	É um currículo que prevê a participação dos alunos em atividades de extensão.	Indissociabilidade
Extensão?	Não sei, desculpe!	Desconhecimento
Graduação	O tema da Extensão aparece em primeiro lugar na CF88, mas em nenhum normativo que tenho conhecimento existe detalhamento sobre o assunto. Tampouco conheço trabalhos científicos sérios a respeito do tema. Minha impressão é de que tentamos institucionalizar o que se chama "service" nas instituições americanas, mas aquele modelo não é imposto por meio de normativos formais (na maioria dos casos), mas como uma prática valorizada pela sociedade e pela comunidade que retribui de várias formas (doações são a parte mais visível da equação). Tenho familiaridade com instituições suecas e naquele país a ideia do "service" está muito ligada a trabalhos de pesquisa e desenvolvimento em parceria com empresas. Por esses motivos, prefiro responder "não sei" à pergunta em questão.	Desconhecimento
Graduação	Um currículo que permita ao aluno ter atividades externas durante toda a sua formação.	Desconhecimento
Graduação	simbiose entre ensino e extensão em ações realmente úteis à comunidade externa à universidade	Indissociabilidade
Graduação	Ações que possam vincular estudos na universidade e comunidade.	Indissociabilidade
Graduação	Que tenha disciplinas voltadas à extensão.	Desconhecimento
Graduação	Que permite que as horas de Extensão sejam contabilizadas em alguma parte do currículo - além das horas complementares.	Desconhecimento
Graduação	Um currículo que prevê ações de extensão e as integra como parte do seu plano pedagógico.	Indissociabilidade
Graduação	Que a extensão faça parte da formação do aluno.	Indissociabilidade
Graduação	Simbiose de graduação com extensão em atividades de interesse da sociedade, já que a universidade pública é sustentada pelo povo brasileiro. O povo é o patrão!	Indissociabilidade
Graduação	Um currículo que, de alguma forma, contenha horas que contemplem atividades de extensão.	Desconhecimento

	Vou dizer o q não é. Não é fazer uma regra de cima para baixo forçando todos a uma percentagem do currículo (por exemplo, 10%) voltada a extensão a despeito de suas especificidades. Isso leva muitos a tentarem evadir a regra. Por exemplo, declarando como extensão ações q formalmente até cabem na definição, mas cujo valor e cuja afinação com a finalidade e propósito de extensão tendem a zero. E eu já escuto conversas q na minha opinião vão nesse sentido.	
Graduação		Desconhecimento
Graduação	Não tenho opinião formada sobre o assunto.	Desconhecimento

Fonte: elaborado pela autora.

Para o FORPROEX (2006), a Universidade necessita de um

[...] currículo dinâmico, flexível e transformador, que se concretiza [...] por meio de metodologias de ensino-aprendizagem problematizadoras e produtoras de conhecimentos confrontados com a realidade brasileira e regional, resultando em democratização do conhecimento acadêmico; instrumentalização do processo teoria/prática; promoção da interdisciplinaridade; participação efetiva da comunidade na Universidade; visão integrada do social; relação transformadora entre Universidade e as demais instâncias sociais. (FORPROEX, 2006, p. 21).

A Extensão tem uma função acadêmica que deve se constituir na dinâmica pedagógica curricular para que estudantes e docentes possam estabelecer um diálogo que promova a formação crítica e a produção de conhecimento contextualizadas socialmente, culturalmente e territorialmente, pois a Extensão trabalha junto à comunidade, promovendo a organização política, social e cultural dos grupos minoritários, em uma troca recíproca de conhecimentos, popular e acadêmico (JEZINE, 2004).

O trabalho junto à comunidade traz à baila que é por meio da Extensão que a Universidade se relaciona com a Sociedade, assim é preciso refletir como a inserção curricular da Extensão permitirá essa dialogicidade com os grupos sociais do território em que a Universidade está inserida. E essa conversa, essa relação, deve ser fomentada para que a Universidade cumpra sua função social e estabeleça um forte vínculo com a Sociedade, principalmente na atual conjuntura política do país, que desembocou em ataques rotineiros à autonomia das universidades e ao ensino público e gratuito.

Segundo Gadotti (2017, p. 11), a curricularização da Extensão Universitária “[...] implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, [...] do desenvolvimento nacional, dos movimentos sociais, das esferas públicas”. O autor acredita que o currículo por projetos possa ser um verdadeiro possibilitador da inserção curricular da Extensão por sua característica interdisciplinar e integrada (GADOTTI, 2017). No entanto, isso depende do corpo docente, que deve renunciar a um currículo baseado unicamente em disciplinas, muitas

vezes transformadas em feudo, e readequar a prática docente, pois o ensino, a Educação são mutáveis e assim deve ser o ato de ensinar e de aprender.

Saviani (2006, p. 125) sustenta que o currículo passa por mudanças e ajustes de acordo com as prioridades e finalidades da Educação em um determinado tempo, assim, a autora entende que a “[...] flexibilidade é, de certo modo, o caráter do currículo”, e aquela se baseia na “[...] organização de amplas e diversificadas atividades, propiciando-se contatos entre estudantes e professores dos diversos cursos de graduação e programas de pós-graduação e ensejando-se a formação de núcleos de estudos e projetos integrados de pesquisas”.

Sacristán (2017, p. 194) advoga um trabalho conjunto entre professores ao dizer que “[...] enquanto os professores não trabalham isoladamente, tampouco serão mediadores isolados no currículo, e, de uma perspectiva libertadora, deve se acentuar essa mediação coletiva, dentro de mecanismos de racionalidade grupal nas equipes docentes”. Esse trabalho em grupo possibilita a construção de um projeto único nas unidades acadêmicas que ofereça um modelo único de currículo (SACRISTÁN, 2017).

Santomé (2013, p. 81) defende o uso de metodologias que promovam o pensamento crítico, a criatividade, a convivência amistosa com o próximo e um currículo que promova o respeito às diferenças e apreensão do mundo real, pois o currículo e as metodologias tradicionais não promovem a atuação do estudante para “[...] construir outro mundo, mais democrático, justo e solidário”. O autor traz ainda o conceito de justiça curricular, que contempla aspectos como

[...] inclusão, representação, contribuições e valorizações das pessoas, grupos e culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla [...]. É trabalhando com estruturas de conteúdos mais interdisciplinares que faremos com que os alunos, dia após dia, aprendam a se fazer perguntas mais complexas; que não tenham medo de experimentar, de explorar novos caminhos que esses saberes lhe abram. É desse modo que melhor podemos garantir uma autêntica educação de pessoas democráticas, reflexivas e críticas (SANTOMÉ, 2013, p. 85).

Borges (2014, p. 1196) ressalta que a perspectiva de interdisciplinaridade, em que o conhecimento perpassa vários campos do saber alicerçados nas disciplinas, contribui para “[...] a qualificação dos processos formativos institucionais à medida que abre espaços para contemplar interesses individuais ou coletivos, institucionais ou sociais”.

Essa flexibilização curricular permite o abandono de práticas arcaicas, abrindo caminho para uma estrutura curricular que tenha o estudante como sujeito ativo. É necessária

uma discussão real nas IFES, reunindo todo o corpo docente e discente, pois não se trata mais de procurar espaços para a Extensão, esse espaço já foi estabelecido pela Resolução nº 7/2018 do CNE, com estabelecimento de data para cumprimento do disposto na norma. No entanto, mesmo com a norma que regimenta a creditação da Extensão nos currículos dos cursos de graduação, há entraves à sua implantação. Silva (2015, p. 2297) argumenta que “os conflitos que envolvem a visão de uma organização curricular diferente das tradicionais disciplinas trazem consigo conflitos que geram o questionamento da própria natureza do conhecimento”.

Para Benetti, Sousa e Souza (2015), são vários os desafios que esperam as Instituições de Ensino Superior como a inclusão de toda a comunidade acadêmica na discussão dos projetos pedagógicos dos cursos (docentes, estudantes e técnicos); o ajuste curricular para inclusão dos 10% da extensão sem aumentar a carga horária total dos cursos; e a ampliação do número de ações de extensão. Os autores descrevem dificuldades de ordem operacional, no sentido de cumprir o que determina o PNE em sua estratégia 12.7, mas é preciso lembrar que há uma concepção político-pedagógica que também deve ser atendida pois é preciso pensar uma creditação que torne possível transformar o ensino, o discente e o docente, ou seja a Universidade, junto com a sociedade, para a democratização do saber.

Imperatore e Pedde (2016, p. 7) elencam várias dificuldades de ordem político-pedagógica para a implementação da creditação da extensão nas Instituições de Ensino Superior como a departamentalização da universidade, a armadilha do currículo, a deficiente formação docente em Extensão, a sistematização insuficiente e incipiente avaliação.

A discussão sobre a creditação curricular da extensão, embora tenha surgido por força de um dispositivo legal brasileiro, está presente também nas Instituições de Ensino Superior dos países vizinhos. O *Consejo Interuniversitario Nacional* (CIN), órgão argentino que tem a função de coordenar, consultar e propor políticas e estratégias de desenvolvimento e promoção do sistema público de ensino superior, elaborou o *Plan Estratégico 2012-2015*, vêm pautando suas ações em alguns objetivos como a curricularização da extensão (HOJSGAARD; CHRISTENSEN, 2015). As professoras Gabriela Lostaunau e Andrea Rivero da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires (UNICEN) apontam como obstáculos da creditação curricular da Extensão e da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão:

dificultades para incorporar a los estudiantes a un proceso de enseñanza - aprendizaje que se desplaza del modelo del curriculum tradicional, la escasa formación en extensión universitaria en algunos docentes y la carencia de estrategias compartidas con otras instituciones para incorporar a los

estudiantes a las prácticas de extensión. (LOUSTANAU; RIVERO, 2016, p. 43)

Seja no Brasil ou nos países vizinhos, é certo que a creditação curricular da Extensão Universitária tem apresentado desafios e as instituições de ensino superior dos países do Mercosul, com suas diferenças e similaridades, tem compartilhado experiências que auxiliaram na construção da minuta de resolução sobre a implantação dos 10% de créditos de extensão no currículo dos cursos da Universidade de Brasília. Assim, no próximo item, será abordada a inserção curricular da Extensão na UnB.

4.3.1 A inserção curricular da Extensão na Universidade de Brasília

A creditação da Extensão figurou pela primeira vez em uma legislação federal no Plano Nacional de Educação instituído pela lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, como um dos Objetivos e Metas para a educação superior:

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

No entanto a creditação da Extensão apareceu apenas de forma genérica, sem nenhuma orientação, não suscitando grandes debates, o que pode ser observado no Estado da Arte, pois no período da vigência da lei encontramos apenas dois artigos e uma tese sobre o assunto. Ou seja, o disposto na lei foi realizado de forma superficial, a ponto de não gerar uma quantidade de trabalhos acadêmicos que colocasse o assunto em pauta.

Na Universidade de Brasília o assunto surge em 2016, quando foi publicada a Resolução nº 87, de 31 de março de 2016, que criou a concessão de créditos em atividades de extensão para os cursos de graduação. A partir dessa resolução as unidades acadêmicas puderam integralizar créditos curriculares no histórico estudantil, tendo como máximo a integralização de quatro créditos por semestre, mas sem fazer referência ao disposto no PNE então vigente, deixando a cargo dos colegiados de cursos de graduação a definição do limite máximo de créditos de extensão no curso (UNB, 2006).

A discussão se aprofunda após a publicação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024. Neste PNE a estratégia 12.7 visa “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária,

orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Aqui temos uma orientação para a utilização de projetos e programas de extensão como caminho para a creditação na grade curricular e é a partir desta lei que o debate toma força no meio acadêmico.

O assunto na Universidade de Brasília não é discutido até junho de 2015 quando o então Decano de Graduação, professor Mauro Rabelo, sugeriu à Decana de Extensão a realização de uma reunião conjunta entre as Câmaras de Extensão e de Graduação para discutir a creditação (UNB, 2015a) e, como presidente do Fórum Nacional dos Pró-reitores de Graduação (FORGRAD), estendeu ao Decanato de Extensão o convite para participação no Fórum, que seria realizado em Brasília em agosto de 2015 e que teria como pauta a creditação da extensão na graduação.

Assim, o DEX enviou os servidores da Diretoria Técnica de Extensão (DTE) Eder Rone Castro dos Santos e Leocádia Aparecida Chaves para acompanharem a discussão no FORGRAD e relatarem os tópicos mais importantes para os(as) coordenadores(as) de extensão em reunião da CEX (UNB, 2015b). A Câmara decidiu “realizar um seminário com os coordenadores de extensão e de graduação e, posteriormente, uma reunião conjunta entre a CEX e a CEG” (UNB, 2015c) com o intuito de discutir a normatização e operacionalização da creditação da Extensão na UnB, para cumprir o disposto no PNE 2014-2024.

Em 24 de novembro, no Memorial Darcy Ribeiro, aconteceu a reunião entre CEX e a CEG para debater a integralização da extensão de acordo com a meta 12.7 do PNE, com a presença da Decana de Extensão Thérèse Hofmann, do Decano de Graduação Mauro Rabelo, do servidor Júlio Garay da Secretaria de Administração Acadêmica (SAA) e dos membros das duas Câmaras.

Na ocasião o decano Mauro Rabelo afirmou que a Extensão precisava ser transformada em um componente curricular obrigatório para que as atividades de extensão fizessem parte do curso de graduação e ressaltou a necessidade de se criar um Grupo de Trabalho entre CEX e CEG para a construção de normativas para a implementação da creditação da extensão nos cursos de acordo com o PNE (UNB, 2015d), no entanto o Grupo de Trabalho não foi criado.

No início de 2016, a professora Thérèse Hofmann assumiu o Decanato de Assuntos Comunitários e o professor Valdir Steinke, que era na época o Diretor Técnico de Extensão, se tornou o Decano de Extensão. Em maio de 2016, o então Decano Valdir Steinke sugeriu a realização de um Seminário de Extensão (UNB, 2016b) para se discutir vários assuntos ligados à área, em particular a creditação da Extensão, e em 07 de junho foi instituída na CEX

uma comissão para organizar o Seminário de Extensão composta pelos professores Rudi Van Els e Antônio de Almeida Nobre Junior e pela servidora técnico-administrativa Alessandra D'Aqui Velloso (UNB, 2016c).

A primeira reunião do Seminário de Extensão ocorreu em 28 de junho, quando foi decidido o formato do Seminário, as datas de realização dos encontros e definido Grupos de Trabalho (GTs) que abordariam um tema e fariam a condução dos trabalhos em cada encontro. Decidiu-se que as discussões dos GTs se dariam pelo ambiente moodle para dinamizar o trabalho, de modo a facilitar a participação de seus membros (UNB, 2016d).

No dia 20 de setembro de 2016 aconteceu o terceiro encontro do Seminário de Extensão, que foi conduzido pelos membros do GT Política de Extensão, formado pela servidora técnico-administrativa Alessandra D'Aqui Velloso e pelas professoras Janaína Barcelos Resende, Liza Andrade, Ana Cláudia Farranha Santana, Maria Souza de Andrade e Kátia Belisário. Na ocasião foi apontado que a CEX deveria se aprofundar na discussão sobre a creditação de 10% da carga horária dos currículos em atividades de extensão, porém não foi efetuado encaminhamentos para instrumentalizar essa discussão (UNB, 2016e).

Em novembro de 2016, a professora Olgamir Amancia Ferreira assume a gestão do Decanato de Extensão e no ano seguinte o DEX realiza o seminário “Extensão e Integração Social na Universidade: o desafio da curricularização”, em 27 de julho, com a presença do professor Paulo Dimas Rocha de Menezes, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), e da professora da Livia Freitas Fonseca Borges, da Faculdade de Educação (FE) da UnB (DAMASO GAMEIRO, 2019).

O assunto foi pausado por cerca de um ano, enquanto se fazia o levantamento das experiências de curricularização da extensão em outras instituições de ensino superior, quando em 31 de julho de 2018 é criada uma comissão para fazer a elaboração de uma minuta de resolução que normatizasse a curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação da UnB. A comissão tinha como membros os professores Alexandre Simões Pilati, representando o DEX, Maria Isabel Montandon, representando o DEG, José Luiz Villar Mella e Silvia Ribeiro de Souza representando a CEX, e os servidores(as) técnico-Administrativos(as) Luís Henrique da Silva Menezes e Vânia Natal de Oliveira (UNB, 2018c). A comissão deveria apresentar a minuta de resolução à Câmara de Extensão em até 45 dias de sua constituição, mas isso não ocorreu.

Nesse ínterim havia uma comissão trabalhando no Conselho Nacional de Educação (CNE) para elaborar um texto de uma resolução sobre as diretrizes da extensão, incluindo a creditação de 10% da carga horária dos cursos de graduação para a extensão. Essa comissão

era composta por professores de universidades públicas, comunitárias e particulares, além de membros do CNE (BRASIL, 2018b).

O Conselho Nacional de Educação iria fazer uma audiência pública sobre as diretrizes para a extensão no dia 17 de setembro, assim o Decanato de Extensão auxiliou a organização de reunião entre os(as) pró-reitores de extensão das universidades públicas no Memorial Darcy Ribeiro para discutir o texto que seria apresentado na audiência pública (UNB, 2018d). O CNE atendeu parcialmente o texto e publicando as Diretrizes para a Extensão Universitária em 17 de dezembro de 2018.

No dia 12 de março de 2019 o DEX enviou um questionário aos(às) diretores(as) das unidades acadêmicas perguntando se as unidades permitiam a integralização de créditos de atividades de extensão, em qual porcentagem, se a unidade acadêmica já havia discutido a estratégia 12.7 do PNE e qual seria a forma viável para atender à norma. O resultado da pesquisa foi disponibilizado por meio de relatório (DAMASO GAMEIRO, 2019).

Foi decidido que uma palestra sobre a resolução nº 07/2018 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, que estipula as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, seria necessária para esclarecer melhor o documento aos(às) coordenadores(as) de Extensão e de Graduação, diretores(as) de unidades acadêmicas, membros de Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), principalmente sobre a disponibilização de 10% da carga horária dos cursos de graduação para atividades de Extensão.

Dessa forma, o professor Daniel Pansarelli, da Universidade Federal do ABC, foi convidado como palestrante por ter sido um dos membros da comissão do CNE que elaborou a minuta em que foi baseada a resolução CNE/CES nº 07/2018. A palestra aconteceu no dia 16 de abril no auditório 1 do Instituto de Ciências Biológicas, quando o professor “narrou a experiência dele na elaboração da minuta da resolução, relatou quais pontos foram retirados da minuta até a aprovação final e explicou, ponto a ponto, os artigos da resolução” (DAMASO GAMEIRO, 2019).

No dia 10 de maio de 2019, é nomeada uma comissão com representantes das Câmaras de Extensão e Graduação, com o intuito de discutir a creditação da extensão e criar um texto para uma normativa que regulamentasse o assunto na Universidade de Brasília. Com reuniões quinzenais, a comissão, formada pelos(as) professores(as) Alexandre Simões Pilati, Wilson Roberto Theodoro Filho, Rita Silvana Santana dos Santos, Silvia Ribeiro de Souza, Rodrigo Pires de Campos, João Luiz Azevedo de Carvalho e pela servidora técnico-administrativa Juliângela Alves Damaso Gameiro tinha o prazo de 60 dias, a encerrar-se no

dia 09 de julho, para apresentar uma minuta de resolução (UNB, 2019a). Em 22 de agosto de 2019 o prazo de funcionamento da comissão foi prorrogado por mais 120 dias (UNB, 2019b).

A minuta foi apresentada à Câmara de Extensão no dia 26 de maio por meio de reunião virtual realizada na plataforma Microsoft Teams por causa do período de distanciamento social devido à pandemia do vírus COVID 19. O parecer¹³ do relator Mateus Gamba Torres foi realizado tendo como base a Resolução CNE 07/2018, assim solicitou que oficinas também fossem incluídas como modalidade de atividade extensionista; demonstrou preocupação com a possibilidade de criação de disciplinas de extensão e que a extensão estaria contida no módulo integrante ou no módulo livre, de acordo com o Regimento Geral da Universidade de Brasília.

Na reunião¹⁴ aconteceram intervenções mostrando desacordo com alguns pontos da minuta. As solicitações foram para que Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pudesse ser contabilizado como atividade de extensão bem como estágios e ligas acadêmicas. Também foi solicitado que houvesse padronização dos termos utilizados para que não se usasse “ações de extensão”, apenas “atividades de extensão, em consonância com a Resolução CNE 07/2018. Outro pedido foi que os cursos e eventos não precisassem ser ligados a projetos como constava na minuta.

Como encaminhamento da reunião¹⁵, foi decidido que a comissão acolheria as observações feitas e as analisasse para verificar o que poderia ser atendido, bem como o parecer do relator. A comissão deveria redigir um parecer técnico e apresentar à CEX na data de 09 de junho, citando ponto a ponto o que foi possível ser atendido e o que não foi possível.

A comissão se reuniu virtualmente no dia 03 de junho pela plataforma Microsoft Teams para analisar as considerações feitas na reunião da CEX¹⁶. Foi decidido que seria atendido o pedido de padronização dos termos para “atividades de extensão”; oficinas foram incluídas como atividades de extensão bem como os cursos e eventos que não possuem vinculação a projetos de extensão.

Foi permitida¹⁷ a inclusão de práticas como atividades de extensão, contemplando as ligas acadêmicas e também os TCCs, fazendo a ressalva de que não pode haver dupla contabilização de créditos, ou seja, uma atividade não pode ser contabilizada como atividade de extensão e uma atividade de outra natureza como, por exemplo, uma atividade ser

¹³ Informações por meio de observação participante.

¹⁴ Informações por meio de observação participante.

¹⁵ Informações por meio de observação participante.

¹⁶ Informações por meio de observação participante.

¹⁷ Informações por meio de observação participante.

contabilizada para a extensão e para atividades complementares. Considerar os estágios como atividades de extensão foi considerado uma impossibilidade técnica e legal de atendimento da solicitação.

No dia 09 de junho¹⁸, o parecer técnico da comissão foi apresentado à CEX, destacando os pontos que foram atendidos e os que se mostraram contrários a aspectos técnicos e legais. O presidente da comissão, professor Alexandre Simões Pilati, apresentou os princípios que nortearam a construção da minuta e o atendimento às solicitações dos(as) docentes, como princípios legais, de respeito às especificidades da extensão e de autonomia às unidades acadêmicas.

Após a explanação foi solicitado¹⁹ que os membros se manifestassem e foi apresentada a demanda de acrescentar o termo esportivo no art. 1º que trata da caracterização das atividades de extensão aptas à creditação da extensão. A solicitação foi atendida pelos membros da comissão que estavam participando da reunião. A minuta foi aprovada com 18 votos, sem manifestação de voto contrário ou abstenção.

Passada a aprovação na CEX, no dia 07 de julho²⁰ a Câmara de Graduação (CEG) se reuniu em sua 1416ª reunião ordinária para análise da minuta aprovada pela CEX. A relatora Maria Natacha Bertolin leu o parecer indicando concordância com o texto, porém solicitou que houvesse uma alteração no prazo, de janeiro de 2021 para 30 abril de 2021, para que as unidades acadêmicas tivessem se adequado à resolução. Após a leitura do parecer houve uma queda de energia que inviabilizou a presença do professor Sérgio Antônio Andrade de Freitas, decano de graduação e presidente da CEG, além de outros membros o que incidiu em falta de quórum, assim o assunto ficou para ser tratado na próxima reunião da CEG.

No dia 14 de julho, a CEG se reuniu²¹ novamente para tratar da minuta de resolução para creditação das ações de extensão. O professor Sérgio Freitas, decano de graduação, passou a palavra ao professor Alexandre Pilati, diretor da Diretoria Técnica de Extensão que apresentou um breve histórico de construção da minuta e dos princípios que a balizaram. Foi solicitado que a relatora lesse o parecer novamente e foi aberto um espaço para que os membros da CEG se manifestassem.

Vários membros da CEX²² demonstraram preocupação com os efeitos colaterais da resolução. Foi apontada a dificuldade de acomodar os 10% para a extensão na carga horária

¹⁸ Informações por meio de observação participante.

¹⁹ Informações por meio de observação participante.

²⁰ Informações por meio de observação participante.

²¹ Informações por meio de observação participante.

²² Informações por meio de observação participante.

do(a) discente e que acarretaria 10% a mais na carga horária dos(as) docentes. Foi questionado se estágio poderia configurar como atividade de extensão e se um crédito de extensão poderia valer mais que 15 horas. Indagou-se sobre se haveria recursos para que a inserção curricular da extensão acontecesse, pois demandaria transporte, gasolina, alimentação e outras despesas.

Também foi pedido²³ que fosse flexibilizado o conceito de atividades de extensão para que mais ações pudessem ser consideradas extensão como as atividades complementares. Foi solicitado que houvesse dupla contabilização para que uma mesma atividade pudesse ser contada para atividades complementares e atividades de extensão. Levantou-se a hipótese de a UnB questionar a resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação para que a universidade não precisasse fazer a creditação da extensão. Alteração no prazo foi uma solicitação de vários membros.

Os professores Alexandre Pilati e Wilson Roberto Theodoro Filho explicaram que considerar estágio como atividade de extensão ou permitir a dupla contabilização de atividades feriam leis federais e normas da UnB. Também foi explicado que uma atividade complementar é diferente de uma atividade de extensão em seus próprios conceitos. (Observação direta)

Após as manifestações²⁴ o professor Sérgio Freitas solicitou que o professor Alexandre Pilati e esta pesquisadora se retirassem da sala para que a minuta da resolução pudesse ser votada. A minuta foi aprovada com alteração do prazo, fazendo coro ao parecer da relatora que sugeriu a data limite de 30 de abril de 2021 para que as unidades acadêmicas tivessem alterado suas normativas para se adequar à resolução. Com 12 votos a favor, um voto contrário e quatro abstenções, aprovou-se na CEG a minuta da resolução sobre creditação das atividades de extensão.

A minuta dispõe sobre regulamentação da creditação da extensão como componente curricular nos cursos de graduação da Universidade de Brasília, baseada no artigo 207 da CF que prevê a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.364/96), no Plano Nacional de Educação 2014 (Lei nº 13.005/2014) e nas Diretrizes da Extensão para a Educação Superior Brasileira (Resolução CNE/CES 7/2018).

Em seu artigo 1º a minuta normatiza o que são atividades de extensão que são apropriadas à creditação no histórico dos cursos de graduação:

²³ Informações por meio de observação participante.

²⁴ Informações por meio de observação participante.

Atividades de extensão aptas à creditação curricular são aquelas que se integram à matriz curricular, constituindo-se em processo interdisciplinar, interprofissional, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, *esportivo* (grifo nosso) ou artístico, 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 (UNB, [2020?]).

Comparando com o conceito de extensão presente na Resolução 7, de 17 de dezembro de 2018, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, nota-se que houve o acréscimo da dimensão esportiva que, aliás, foi em atendimento a um pedido manifestado na reunião da Câmara de Extensão.

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

O artigo 2º apresenta três objetivos da inserção curricular nos projetos políticos pedagógicos dos cursos que são “ampliar e consolidar o exercício e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...], fomentar a relação com as comunidades [...] e garantir a formação em extensão humanista e cidadã, no processo educativo de estudantes [...]”. (UNB, [2020?], p. 1). A Resolução CNE/CES 7/2018 não apresenta objetivos, apenas itens que “estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior” (UNB, [2020?], p. 2) como a interação dialógica da universidade com a sociedade, a formação cidadã dos estudantes, a construção e aplicação de conhecimentos para produzir mudanças na universidade e na sociedade, - a articulação entre ensino-pesquisa-extensão, entre outros. (UNB, [2020?]).

O artigo 3º estabelece o que se considera atividade de extensão para fins de creditação como componente curricular, circunscrito a programa e projeto de extensão, evento, cursos, oficinas e prestação de serviços, assim como consta no artigo 8 da Resolução CNE/CES nº 7/2018. O artigo 3º ainda chama a atenção para a impossibilidade de uma atividade de extensão ter dupla contabilização, por exemplo, como atividade de extensão e atividade complementar.

Sobre a contabilização no currículo das atividades de extensão, o artigo 4º prevê que três formas possíveis: disciplina de extensão, disciplina com parte dos créditos em extensão e participação em projetos, programas, eventos, cursos e oficinas, conforme o artigo 3º.

Importante frisar que as disciplinas previstas no artigo 4º são apenas para efeitos de contabilização, de creditação, mas não se está prevendo que disciplina seja contada como atividade de extensão.

O que difere do artigo 5º que veda a integralização de atividades de extensão para participantes que atuem apenas como ouvintes, sem fazer parte das equipes realizadoras das atividades. Neste artigo há uma excepcionalidade para que práticas e Trabalho de Conclusão de Curso possam ser consideradas para fins de contabilização como atividades de extensão, algo que não está previsto na Resolução CNE/CES nº 7/2018.

No artigo 6º, há o prazo para que as unidades acadêmicas da Universidade de Brasília adequem seus projetos políticos pedagógicos à resolução a ser aprovada no CEPE até o dia 30 de abril de 2021. O mesmo artigo permite que a inserção curricular da extensão nos cursos possa ser feita por meio de documento anexo ao projeto político pedagógico e que a obrigatoriedade de 10% na grade curricular em atividades de extensão valerá somente para estudantes que ingressarem após a formalização da inserção curricular da extensão no projeto político pedagógico. Já se trata aqui de normas internas à UnB, que não fazem parte do escopo da Resolução CNE/CES nº 7/2018.

Os artigos 7º e 8º, os dois últimos da minuta, tratam de disposições gerais. O 7º prevê que as Câmaras de Extensão e de Graduação farão o acompanhamento do processo de inserção curricular nos cursos de graduação e que os casos omissos serão resolvidos por tais Câmaras. O 8º informa que as Câmaras providenciarão uma nova resolução para a regulação da oferta mínima de créditos curriculares de extensão nos cursos de graduação.

A minuta agora aguarda a apreciação e posterior aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), quando passará a ser, de fato, uma resolução que regulamente a creditação da Extensão na Universidade de Brasília. Na próxima seção veremos uma análise detalhada das categorias finais.

4.4 CATEGORIAS

Como instrumento de pesquisa utilizamos questionários e estes foram investigados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Ao começarmos o processo de análise escolhemos analisar separadamente as questões discursivas e, a partir daí, começamos o processo de categorização.

Na pergunta sobre o conceito de Extensão Universitária, emergiram seis categorias dessa questão: **relação entre universidade e comunidade, protagonismo estudantil, troca de conhecimento, transmissão de conhecimento, transformação da realidade e lei**. Já ao

perguntarmos qual a opinião sobre a obrigatoriedade de assegurar 10% da carga horária dos cursos de graduação para as atividades de extensão foram possíveis encontrar três categorias: **aprovação, desaprovação e indecisão**.

Quando perguntados sobre como deveria ser a inserção curricular da Extensão, encontramos nas respostas as categorias **atividades de extensão, miscelânea, outras modalidades e sem manifestação**. E quando perguntamos o conceito de currículo integrado à Extensão Universitária obtivemos as categorias **indissociabilidade e desconhecimento**.

Essas categorias, que já foram trabalhadas em outra seção na dissertação, a partir de suas caracterizações, foram agregadas em outras categorias. As categorias **relação entre universidade e comunidade, protagonismo estudantil, troca de conhecimento, transmissão de conhecimento, transformação da realidade e lei**, a partir de suas especificidades, foram agregadas à categoria “**visão da extensão**”, pois todas se remetem à visão que os(as) coordenadores(as) de extensão e graduação possuem da extensão.

As categorias **indissociabilidade e desconhecimento**, que se referem ao conceito de currículo integrado, foram agregadas à categoria “**visão do currículo integrado**”. As categorias **aprovação, desaprovação e indecisão** se referem à opinião da obrigatoriedade de 10% da carga horária em créditos de extensão e foram categorizadas na categoria “**visão da creditação**”. As categorias **atividades de Extensão, miscelânea, outras modalidades e sem manifestação**, que emergiram ao perguntarmos como os indivíduos achavam que deveria ser a inserção curricular da extensão, foram agrupadas na categoria “**visão da forma de curricularização**”.

Então temos quatro categorias intermediárias (**visão da extensão, visão do currículo integrado, visão da creditação, visão da forma de curricularização**) frutos de uma categorização temática das categorias iniciais que encontramos. A partir das categorias intermediárias, não há mais como demonstrar se categoria tal pertence a uma ou outra classe de sujeitos, pois houve um amálgama das categorias. Da mesma forma acontece com as categorias finais.

Segundo Franco (2018, p. 64), as primeiras categorias “acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e satisfatória”. Então, as categorias intermediárias foram agrupadas em categorias finais, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 8 - Categorias

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Relação entre universidade e comunidade	Visão da Extensão	Conceitualização
Protagonismo estudantil		
Troca de conhecimento		
Transmissão de conhecimento		
Transformação da realidade		
Lei		
Indissociabilidade	Visão do currículo integrado	
Desconhecimento		
Aprovação	Visão da creditação em 10%	Operacionalização
Desaprovação		
Indecisão		
Atividades de Extensão	Visão da forma de curricularização	
Miscelânea		
Outras modalidades		
Sem manifestação		

Fonte: elaborado pela autora.

De toda a análise emergiram duas categorias finais, **Conceitualização**, que veio da união das categorias intermediárias “visão da extensão” e “visão do currículo integrado”, e **Operacionalização**, oriunda das categorias “visão da creditação em 10%” e “visão da forma de curricularização”.

A Conceitualização se refere a conceito, implicando teoria que considere a concepção de extensão, de currículo integrado e de inserção curricular da extensão. Aponta para a necessidade de materialização da presença da extensão no currículo, de vê-la como eixo transversal (BORGES, 2014; SILVA, 2020) do currículo e não apenas conceder um espaço no currículo, descontextualizado do processo de ensino-aprendizagem e do contexto social.

A Operacionalização se refere à parte operacional, à preocupação sobre como, onde e de que forma vai ser realizada a creditação da extensão, por meio de qual componente curricular. Esta categoria se refere à parte prática, é o como fazer. A resolução que será aprovada pelo CEPE visa atender a esta categoria.

Ver a categoria Conceitualização como teoria e a categoria Operacionalização como prática nos faz pensar nas denominações utilizadas para falarmos da presença da extensão no currículo. A Conceitualização, que se preocupa com o conceito de currículo, com o conceito de extensão nos remete ao termo “inserção curricular da extensão” ou até “curricularização da extensão”, mas quando usamos o termo “creditação da extensão” nos remete a um cômputo, à operacionalização da presença da extensão no currículo.

Fazemos esse apontamento apesar de nossa escolha de utilizar os três termos para designar a presença da extensão no currículo, pois pode servir como ponto de partida a outros(as) pesquisadores(as) que se interessem em pesquisar e apontar as diferenças entre as classificações.

5 APRESENTAÇÃO DE PRODUTO TÉCNICO

Após a análise dos questionários e da observação participante identificamos uma deficiência conceitual nos docentes no que se refere à Extensão Universitária, que poderá reverberar na inserção curricular da extensão. Dessa forma, nossa proposta é a realização de um curso de extensão, de formação continuada, com carga horária de 15 horas, que possa proporcionar aos (às) docentes uma compreensão do conceito de extensão, de suas modalidades, do que significa a inserção curricular da extensão e apresentar o currículo integrado como alternativa viável para realização de uma verdadeira inserção curricular da extensão. A seguir apresentamos a estruturação da oficina.

Título: Inserção curricular da extensão na UnB e suas interfaces

Público alvo: Docentes da Universidade de Brasília

Resumo:

A proposta consiste em um curso de extensão, com carga horária de 15 horas, para formação em extensão e inserção curricular da extensão, destinado aos(as) professores da Universidade de Brasília.

Justificativa:

A pesquisa realizada permitiu verificar um desconhecimento sobre Extensão Universitária por parte do corpo docente que participou da investigação, o que permitiu inferir que esse desconhecimento pode estar presente em boa parte do professorado da UnB. Além disso, com a implementação da creditação da extensão haverá dúvidas dos(as) professores(as) sobre o assunto.

Um curso de extensão, segundo a Resolução CEX 01/2020, é um “conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, presencial e/ou à distância, seja para a formação continuada, aperfeiçoamento ou disseminação de conhecimento”, o que faz do curso um instrumento para o aprendizado.

Assim, justifica-se a realização de um curso de extensão, de formação continuada, que aborde o conceito de extensão e suas modalidades, que desmistifique a creditação da extensão e apresente o currículo integrado como alternativa viável para implementar a inserção curricular da extensão pelos(as) professores(as).

Fundamentação teórica:

Para Veiga, “a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização” (VEIGA, 2006), porém atualmente não há essa indissociabilidade, ela é apenas almejada, por isso a necessidade da Inserção curricular da extensão, mas segundo Imperatore e Pedde (2016) há uma formação deficiente em Extensão por parte dos(as) docentes.

Ainda, segundo Cunha, os docentes vêm necessitando de conhecimentos diferentes, que não são passíveis de quantificação:

Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos (CUNHA, 2004, p. 533)

As autoras citadas trazem a necessidade de formação para o corpo docente, desta forma entendemos como necessário um curso de extensão, de formação continuada, para os(as) professores(as) da Universidade de Brasília, pois proporcionará um aprendizado de conhecimentos relativos à extensão e, conseqüentemente, à inserção curricular da extensão, que serão valiosos para a sua formação e para a prática pedagógica.

Metodologia:

O curso é previsto para ser ministrado presencialmente, com aulas expositivas sobre a Extensão Universitária, Inserção Curricular da Extensão e Currículo Integrado, porém pode ser adaptado para aulas virtuais, se for necessário, por meio de vídeos e da plataforma Moodle, disponível na Universidade de Brasília.

Objetivos

O objetivo geral do curso é proporcionar uma formação em extensão para o corpo docente. Instruir os(as) professores(as) nas normas que regem a Extensão na Universidade de Brasília constitui um dos objetivos específicos bem como capacitar os(as) docentes a trabalharem na perspectiva do currículo integrado por meio de projetos.

Resultados esperados

Esperamos que os(as) docentes obtenham conhecimentos em Extensão Universitária e estejam aptos a atuar em sala de aula utilizando a inserção curricular da extensão.

Referências

O curso de extensão “Inserção curricular da extensão na UnB e suas interfaces” é baseado nos conceitos de currículo integrado e interdisciplinaridade de Santomé (1998) e de eixo transversal de Borges (2015) e Silva (2020). Também serão utilizadas as normativas Resolução 7, de 17 de dezembro de 2018, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 01, de 26 de maio de 2020, da Câmara de Extensão, e a resolução sobre a creditação da extensão a ser aprovada pelo CEPE.

Quadro 9 - Estrutura do curso de formação em extensão

Unidade	Ementa	Objetivos
O que é Extensão Universitária?	Conceito de Extensão; História da Extensão no Brasil; Política Nacional de Extensão Universitária.	Compreender o conceito de Extensão Universitária de acordo com o FORPROEX; A história da Extensão no Brasil e a Política Nacional de Extensão Universitária (diretrizes e tipos de atividades de Extensão)
A Extensão na UnB	Órgãos da UnB relativos à Extensão: CEPE; CEX; DEX; Coordenadores(as) de Extensão; Resoluções que regem a extensão na UnB.	Conhecer os órgãos deliberativos e administrativos que regem a Extensão na UnB; Apresentar as resoluções da UnB sobre Extensão
Participando da Extensão na UnB	Editais; Bolsas de Extensão; Créditos de Extensão.	Conhecer as formas de atuar nas atividades de Extensão, os editais de fomento e a creditação da extensão para estudantes.
Inserção Curricular da Extensão	Conceito; Histórico da creditação da extensão na UnB; Resolução CNE 7/2018; Resolução que vai normatizar a creditação de extensão na UnB.	Conhecer a Inserção Curricular da Extensão; Aprender sobre a história da creditação da extensão na UnB; Entender a Resolução 7/2018 do CNE e a resolução que vai normatizar a creditação de extensão na UnB.
Currículo Integrado	Conceito; Definição de interdisciplinaridade; Concepção de eixo integrador e eixo transversal; Caracterização do currículo integrado na perspectiva da inserção curricular da extensão.	Entender o currículo integrado; Compreender os eixos estruturante e transversal; Fazer um planejamento de aula considerando a inserção curricular da extensão.

Fonte: elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UnB é a maior IFES do Centro-Oeste em quantidade de vagas oferecidas nos cursos de graduação, em número de graduados nos cursos presenciais e em quantidade de matrículas realizadas, (INEP, 2018). Considerada uma universidade de vanguarda, foi a primeira universidade brasileira a instituir o Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB), uma modalidade de avaliação mais justa para o estudante que deseja ingressar no ensino superior e que inspirou outras IFES a seguir o exemplo (RABELO, 2015). A UnB também foi pioneira ao criar o vestibular indígena e a primeira a adotar cotas raciais em seus processos seletivos de ingresso na graduação (VELOSO, 2018).

O pioneirismo da UnB em atendimento às demandas dos grupos sociais é reflexo de seu histórico de resistência à ditadura e de sintonia com a sociedade. O diálogo com a comunidade foi uma constante em seus 58 anos de existência, de caráter eminentemente extensionista, e a creditação curricular da Extensão permitirá que esse diálogo com os grupos sociais seja intrínseco a um currículo contextualizado, justo e solidário (SANTOMÉ, 2013), pois a universidade precisa garantir uma “formação que garanta a todos os humanos [...] a permanente iniciação no pensamento, no cuidado com o outro, nas questões da igualdade, da coisa pública e do bem comum” (COÊLHO, 2016, p. 97).

A inserção curricular da Extensão tem como referenciais a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, a autonomia das IFES, a interdisciplinaridade no currículo, o protagonismo do estudante, a formação cidadã e a flexibilidade curricular (FORPROEX, 2006), bases para um currículo “na qual a interdisciplinaridade e a participação dos estudantes são fundamentais para a construção da formação crítica e investigativa” (FORPROEX, 2006, p. 15). Acreditamos que esse currículo seja o currículo integrado, pois permite “uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 27).

Como categorias basilares desta pesquisa temos a Extensão, em que nos apoiamos na Política Nacional de Extensão Universitária e nas Diretrizes da Extensão para a Educação Superior Brasileira; o Currículo, em que nos sustentamos na teoria de Sacristán (2017) e Santomé (1998); e a Inserção curricular da Extensão, fundamentada na Resolução CNE/CES 7/2018 e nas teorias de Borges (2015) e Silva (2020) sobre eixo transversal.

Esta pesquisa iniciou com o objetivo geral de compreender de que maneira atores de Extensão da Universidade de Brasília modelam um currículo de acordo com a Resolução

CNE/CES nº 7/2018, procurando verificar se havia diferença entre a modelagem de coordenadores de Graduação e de Extensão.

Utilizamos o questionário como instrumento de investigação e analisamos as respostas por meio de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) o que permitiu verificar que há uma diferença de modelagem entre os(as) coordenadores(as) de extensão e de graduação, pois os primeiros demonstraram a visão de uma Extensão Universitária comprometida com o enfrentamento da exclusão social, com o “empoderamento” das comunidades e com o protagonismo dos discentes, além do fato de que a maioria dos(as) coordenadores(as) de extensão demonstraram aprovar a obrigatoriedade de 10% de créditos dos cursos de graduação em atividades de extensão.

Ainda, os (as) coordenadores de extensão manifestaram uma concordância de que a inserção curricular da extensão tenha como componente curricular as atividades de extensão. Já os(as) coordenadores(as) de graduação, apesar da maioria demonstrar aprovação à inserção curricular da extensão, demonstraram que esta deve ser feita por outras modalidades que não sejam atividades de extensão como estágios, atividades complementares e disciplinas, apontando aí a diferença de modelagem.

Como objetivos específicos estavam acompanhar as discussões nas Câmaras de Extensão e Graduação sobre a minuta de resolução da inserção curricular da Extensão na UnB, observando a discussão nas duas instâncias e analisando as diferenças entre a minuta apresentada nas Câmaras e a o texto que será apresentado ao CEPE.

Fizemos esse acompanhamento por meio de observação participante e pudemos verificar dois momentos importantes nas Câmaras. Na Câmara de Extensão houve um apelo emocional para que Trabalho de Conclusão de Curso fosse acrescentado como possibilidade de componente curricular para a creditação da extensão, além das práticas, o que foi atendido. Na CEG, houve momentos combativos contrários à inserção e houve solicitação de acréscimo de estágio como componente curricular, o que não foi atendido pelo fato de estágio ter normativa própria.

O fato de que a minuta de resolução sobre a inserção curricular da extensão na UnB foi aprovada sem abstenções ou voto contrários na CEX diferentemente do que aconteceu na Câmara de Graduação, que a aprovou com um voto contrário e quatro abstenções, aponta para uma modelagem diferente, pois há manifestação contrária ao disposto na norma que foi construída. Isso nos faz crer que nosso pressuposto, de que há uma modelagem diferente entre coordenadores(as) de extensão e de graduação, está correta.

Outro objetivo específico era construir a história da creditação da extensão na Universidade de Brasília, o que foi realizado por meio de análise documental das atas das reuniões das Câmaras de Extensão e de Graduação, além da observação participante nas reuniões de aprovação da minuta.

Consideramos que o objetivo geral e os objetivos específicos foram alcançados e que a nossa pergunta inicial, que buscava saber de que maneira os(as) coordenadores(as) de extensão e graduação modelam um currículo com presença da extensão, foi respondida de forma que a modelagem dos indivíduos é realizada de acordo com sua prática pedagógica, com o que lhe é familiar, com seus significados (SACRISTÁN, 2017).

Defendemos que a forma de Operacionalização se dará por meio da proposta de resolução a ser aprovada pelo CEPE e que a Conceitualização da inserção curricular da extensão será alcançada por meio do currículo integrado, pois este permite que a graduação se transforme em um lócus de produção do conhecimento e que tenha o estudante como sujeito ativo do processo. A formação não é apenas técnica, é ressignificada, oportunizando a construção de um conhecimento socialmente contextualizado. Esse currículo viabiliza a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e pode ser obtido por meio da inserção curricular da Extensão.

O nosso trabalho não se encerra em si mesmo, pois ao longo da execução da pesquisa outros pensamentos foram tomando forma, incidindo em possíveis novas frentes de investigação como verificar se há baixa adesão dos(as) docentes em relação à extensão e suas possíveis causas, bem como investigar os impactos nas práticas pedagógicas e nos saberes docentes decorrentes da inserção curricular da Extensão na Universidade de Brasília, temas esses que poderão ser objeto de investigação em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições70, 2016.

BATISTA MAINEGRA, A.; GONZÁLEZ APORTELA, O.; ORTIZ CÁRDENAS, T. Curricularización de la extensión universitaria para la promoción de la salud en la Universidad de La Habana. Un acercamiento a su conceptualización y praxis. +E: **Revista de Extensión Universitaria**, v. 6, n. 6, p. 112-119, 2016.

BENCOSTTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3, p. 68-76.

BENETTI, P. C.; SOUSA, A. I.; SOUZA, M. H. N. Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**. v. 6, n. 1, p. 25-32, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/1951/pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BORGES, L. F. F. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. *In*: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A. M.; FARIAS, I. M. S.; LIMA, M. S. L. (org.). **Didática e Prática de Ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: UECE; ENDIPE, 2014. p. 1181-1199.

BRASIL. [Constituição(1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 5800, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10369, 29 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 01, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 12014, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 49, 19 dez. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 608/2018 Brasília, DF: MEC/CNE, 2018b.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, Itatiba, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2007. Disponível em <https://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/download/2133/2030>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2012. v. 1, p. 179-191.

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

COÊLHO, I. M. Universidade e ensino: treino ou formação. In: COÊLHO, I.M.; FURTADO, R. M. M. **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas: Mercado das letras, 2016.

CORTE, M. G. D.; GOMEZ, S. da R. M.; ROSSO, G. P. Creditação da extensão universitária no currículo dos cursos de graduação: estado do conhecimento. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 17-36, 2018. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/87270/50035>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CORTEZ, J.; DARROZ, L. M. ROSA, C. T. W.; GIANCOMELLI, A. C.; ROSA, A. B.; PÉREZ, C. A. S.; SPALDING, L. E. S.; CAVALCANTI, J.; BIAZUS, M. O.; SILVA, M. A. curricularização da extensão no curso de licenciatura em física da Universidade de Passo Fundo. **Revista Conexão UEPG**, v. 15, n. 2, p. 165 - 171, maio/ago. 2019. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 3, v. 54, p. 525-536, set./dez. 2004. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/397/294>. Acesso em: 19 mar. 2020.

CURADO SILVA, K.; KOCHHANN, A. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3.p. 703-725, ago. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8572>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CURILLA, R. A. T. **Atividades curriculares de integração ensino, pesquisa e extensão (Aciepes) como estratégia de formação continuada**: um estudo de caso com formação matemática de professores polivalentes no município de São Carlos. 2016. 332 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, UFSCar, São Paulo, 2016.

DALMOLIN, B. M.; SILVA, M.; VIEIRA, A. J. H. Bases pedagógicas para pensar a curricularização da extensão. *In*: RIFFEL, C. M.; SANTOS, P. F. (org.). **Extensão universitária**: perspectivas de aprendizagem e sentidos na educação superior. Itajaí: Univali, 2017. Cap. 1, p. 15-36.

DAMASO GAMEIRO, J. A. D. **Inserção curricular da extensão na Universidade de Brasília**: relatório maio/2019. Brasília: Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, 2019.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. 180 f. 1985. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1985.

FARIA, D. S. Extensão na UnB: uma revisão histórica. **Revista Participação**, Brasília, v. 11, p. 6-23, 2002.

FERNÁNDEZ, G. La formación del profesorado: curricularización de la extensión y prácticas integrales. **Masquedós Revista de extensión Universitaria**, Argentina, Año 2, n. 2, p. 65-77, 2017.

FERREIRA, M. S.; GABRIEL, C. T. Currículos acadêmicos e Extensão universitária: sentidos em disputa. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p. 185-200, out. 2008. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1051/1066>. Acesso em: 31 jul. 2019.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORPROEX. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. UnB, Brasília, 04 e 05 de novembro de 1987. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.unifalmg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_1_planonacional.pdf. Acesso em: 24 jul. 2019.

FORPROEX. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da Extensão**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: DEX, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FROS, C. R. L. **Curricularização da extensão: sugestões para a implantação no curso de administração da Unipampa**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas, RS, 2017.

GADOTTI, M. Extensão Universitária: Para quê? **Instituto Paulo Freire**, 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.

GOMES, G. B. **Atividades curriculares de integração ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de São Carlos: práticas e significados à luz de Paulo Freire**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2016.

GOMÉZ, S. R. M.; CORTE, M. G. D.; ROSSO, G. P. A reforma de Córdoba e a educação superior: institucionalização da extensão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-21, 2019.

GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

HENRIQUES, M. S. Formação em Comunicação Social, currículo e práticas de extensão universitária. +E: **Revista de Extensión Universitaria**, Argentina, p. 138-145, 2016.

HOJSGAARD, L.; CHRISTENSEN, M. C. Curricularización de la Extensión. Compromiso académico y social sin fronteras. **En La Escalera – Anuario de la Facultad de Artes versión digital**, Buenos Aires, Argentina, n. 25, p. 01-18, 2015.

IMPERATORE, S. L.; PEDDE, V. **Curricularização da extensão universitária no Brasil: Questões estruturais e conjunturais de uma política pública**. IFSC, 2016. Disponível em: http://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

IMPERATORE, J. L. R.; PEDDE, V.; IMPERATORE, S. L. B. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da Extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU*, 15., 2015, Mar del Plata. **Anais[...]**. Mar del Plata, 2015. Tema: Desafios da Gestão Universitária no Século XXI. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136064>. Acesso em: 15 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 2.; *ENCONTRO NACIONAL DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 3., 2004, Belo Horizonte. **Anais[...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrest/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, M. T. F.; NUNES, B. M. V. T. Centro rural universitário de treinamento e ação comunitária – um resgate histórico 1975-1986. **Revista Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 427-35, jul./set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v18n3/a04v18n3.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

LOMAGNO, C. M.; LONARDI, L. I.; ZANETTI, D. H. Curricularizando la extensión: entramado de encuentros, aprendizajes y derechos. **EXT – Revista de Extensión de la UNC**, Córdoba, n. 6, 2015. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/11571/pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 6. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUSTAUNAU, G.; RIVERO, A. Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. **Revista Masquedós**, Argentina, Año 1, n. 1, p. 37-45, 2016. Disponível em: <http://www.extension.unicen.edu.ar/web/masquedos/files/2016/05/desafios.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MACIEL, L. R. Política Nacional de Extensão: Perspectivas para a Universidade Brasileira. **Revista Participação**, Brasília, n. 18, p. 17-27, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/22735/20527>. Acesso em: 01 set. 2019.

MANSUR, K. L. Ensino, pesquisa e extensão a serviço da Geoconservação: aplicação no currículo do curso de Geologia da UFRJ. **Terræ Didática**, v. 15, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8654462/21322>. Acesso em: 31 ago. 2019.

McKERNAM, J. **Currículo e Imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MELO NETO, J. F. **Extensão universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MIRANDA, V. S. de.; WESCHENFELDER, M. H. **Formação universitária e protagonismo estudantil: uma experiência em extensão**. A extensão universitária no protagonismo e na qualificação da formação do estudante. Passo Fundo: UPF Editora, 2017.

MONTEVERDE, A.C.; POSSIDONI, C.; PERUZZO, L.; NAEF, E. Saberes y sabores en diálogo: curricularización de la extensión e Investigación–Acción Participativa. +E: **Revista de Extensión Universitaria**, v. 8, n. 9, p. 203-219, jul./dez. 2018.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOROSINI, M. C. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3, p. 296-323.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011.

OLIVEIRA, D. Extensão como Dimensão Singular da Construção do Conhecimento. **Revista de Cultura e Extensão USP**, São Paulo, n. 16, p. 39-51, nov. 2016. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rce/article/view/130895/127358>. Acesso em: 15 ago. 2019.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (coord.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

PAIVA, J. M. de. Igreja e educação no período colonial. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2012. v. 1, p. 77-92.

PINAR, W. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

RABELO, M. L. Vinte anos do PAS: o significado desse processo para a UnB e para a comunidade. **Revista Passei**, n. 4, p. 4-11, nov. 2015. Disponível em http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI_online_menor_Edicao_4.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

RABELO, N. Caminho para a universidade está na extensão. **Notícias UnB**, 06 nov. 2017. Disponível em: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/1911-caminho-para-a-universidade-esta-na-extensao>. Acesso em: 07 set. 2019.

RIBEIRO, M. R. F.; MENDES, F. F. de F.; SILVA, E. A. Curricularização da extensão em prol de uma sociedade socialmente referenciada. **Revista Conexão UEPG**, v. 14, n. 3, p. 334-342, ago./dez. 2018. Disponível em

<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/11018/209209210289>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAMPAOLESI, S.; LEÓN PELÁEZ, A. ¿Integralidad o articulación? Reflexiones acerca de experiencias de curricularización de la extensión en universidades de Argentina y Uruguay. **Revista Masquedós**, Año 3, n. 3, p. 07-17, 2018. Disponível em: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/1881/1-integralidad%20o%20articulaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 set. 2019.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, Justiça e Inclusão social. *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. P.; LIMA, A. A.; CARRILLO, M. R. G. G.; SOUZA, N. G. Extensão: uma ferramenta para a flexibilização curricular e a construção social do conhecimento. **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 93-104, set. 2005. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1318/1308>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SANTOS, A. P. F. F. **Curricularização da extensão**: projeto comunitário nos cursos de graduação do Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, P. F.; SANTOS, C. F. A história da Extensão universitária no Brasil e Fórum nacional de extensão e ação comunitária das universidades e IES comunitárias. *In*: MENEZES, A. L. T.; SÍVERES, L. **Transcendendo fronteiras**: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. Disponível em https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1825/1/Transcendendo%20Fronteiras_a%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20da%20extens%C3%A3o%20das%20Institui%C3%A7%C3%B5es%20Comunit%C3%A1rias%20de%20Ensino%20Superior.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

SASSETTI, F.; PERASSI, M.; KADUR, D.; BILLORDO, J. Una experiencia de curricularización de la extensión en Bioingeniería. +E: **Revista de Extensión Universitaria**,

Argentina, v. 6, n. 6, p. 396-403, 2016. Disponível em:
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6370/9329>.
Acesso em: 01 set. 2019.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2012. v. 1, p. 121-130.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, N. Universidade e flexibilidade curricular – desafios contemporâneos da produção e do ensino da ciência. *In*: GILBERTO, Irene J. L. (org.). **Universidade em tempo de desafio**. Santos: Leopoldianum, 2006. p. 121-132.

SCHELBAUER, A. R. O método intuitivo e lições de coisas no século XIX. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2, p. 132-149.

SILVA, F. T. Currículo Integrado, Eixo Estruturante e Unidades Didáticas Integradas no cotidiano escolar. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 7., 2015, João Pessoa. **Anais[...]**. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2015.

SILVA, F. T. **Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade**: uma proposta para a formação inicial de pedagogos. Brasília: Editora Kiron, 2020.

SILVA, F. T.; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo e Ensino de História: Um Estado do Conhecimento no Brasil. **Educação e Realidade** [edição eletrônica], v. 43, p. 1-31, 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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

SOUZA, M. L. **Atividade Curricular de Integração entre ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE)**: anseios, conjunturas e contornos de inovações curriculares em movimento. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

TAMBARA, E. Educação e positivismo no Brasil. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2, p. 166-178.

TAVARES, M. G. M. **Extensão Universitária**: novo paradigma de universidade? Maceió: EDUFAL, 1997.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Revista Cronos**, Natal, v. 3, n. 2, p. 65-71, jul./dez. 2002. Disponível em
<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/15654/10730>. Acesso em: 02 ago. 2019.

TIMM, U. T.; GROENWALD, C. O. A curricularização da extensão universitária em um curso de formação de professores de matemática. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 207-234, jan./jul. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2019.

UNB. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão 87, de 31 de março de 2006**. Cria a Concessão de créditos para os cursos de graduação. Brasília: UnB, 2006.

UNB. **Relatório de gestão**: Fundação Universidade de Brasília: 2008. Brasília: UnB, 2009.

Disponível em

http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=434:relatorio-de-gestao-2008&id=1:relatorio-de-gestao&Itemid=674. Acesso em: 07 set. 2019.

UNB. **Relatório Anual de Gestão do DEX**: Exercício 2009 a 2012. Brasília: UnB, 2012.

Disponível em: <http://dex.unb.br/outras-publicacoes/category/18-relatorio-de-gestao?download=192:2009-a-2012>. Acesso em: 07 set. 2019.

UNB. **Ata da 550ª reunião ordinária da Câmara de Extensão da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2015a.

UNB. **Ata da 554ª reunião ordinária da Câmara de Extensão da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2015b.

UNB. **Ata da 555ª reunião ordinária da Câmara de Extensão da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2015c.

UNB. **Ata da reunião conjunta entre o Decanato de Extensão e o Decanato de Ensino de Graduação da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2015d.

UNB. **Relatório de Gestão do Decanato de Extensão 2013 a 2016**. Brasília: UnB, 2016a.

UNB. **Ata da 566ª reunião ordinária da Câmara de Extensão da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2016b.

UNB. **Ata da 567ª reunião ordinária da Câmara de Extensão da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2016c.

UNB. **Registro da primeira reunião do seminário de extensão da UnB**. Brasília: UnB, 2016d.

UNB. **Registro da primeira reunião do seminário de extensão da UnB**. Brasília: UnB, 2016e.

UNB. **Ato da Reitoria 1243, de 24 de agosto de 2017**. Atualiza a estrutura organizacional do Decanato de Extensão (DEX) da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2017.

UNB. **Relatório de gestão**: Fundação Universidade de Brasília: 2017. Brasília: Universidade de Brasília, 2018a. Disponível em

http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=811:relatorio-de-gestao-2017&id=1:relatorio-de-gestao&Itemid=674. Acesso em 07 set. 2019.

UNB. **Resolução do Decanato de Extensão 04**, de 31 de julho de 2018. Brasília: UnB, 2018b.

UNB. **Resolução da Câmara de Extensão 01**, de 31 de agosto de 2018. Brasília: UnB, 2018c.

UNB. **Ata da 605ª reunião ordinária da Câmara de Extensão da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2018d.

UNB. **Ato conjunto dos Decanatos de Extensão e de Graduação nº 1**, de 09 de maio de 2019a.

UNB. **Ato conjunto dos Decanatos de Extensão e de Graduação nº 2**, de 22 de agosto de 2019b.

UNB. **Minuta de Resolução que dispõe sobre as normas que regulamentam a creditação das ações de Extensão Universitária como componente curricular nos cursos de graduação da Universidade de Brasília – UnB**. Brasília: UnB, [2020?]. No prelo.

VAISMAN, E. Althusser: ideologia e aparelhos de estado – velhas e novas questões. **Projeto História**, São Paulo, n. 33, p. 247-269, dez. 2006. Disponível em: http://www4.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume33/artigo_12.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

VECHIA, A. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2, p. 78-89.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência no ensino superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

VELOSO, S. Aprovação das cotas raciais na UnB completa 15 anos. UnB Notícias. Brasília UnB, 2018. Disponível em < <https://www.noticias.unb.br/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa-15-anos> >. Acesso em 07/08/2020.

VÉRAS, R. M.; SOUZA, G. B. Extensão universitária e atividade curricular em comunidade e em sociedade na Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 2, p. 83-90, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3092/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto Editora, Porto: 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO POR MEIO DIGITAL AOS COORDENADORES DE EXTENSÃO E DE GRADUAÇÃO

QUESTIONÁRIO

- 1) Você é coordenador (a) de: Extensão Graduação
- 2) A qual área do conhecimento seu curso pertence?
 - Ciências Biológicas
 - Engenharias
 - Ciências da Saúde
 - Ciências Agrárias
 - Ciências Sociais Aplicadas
 - Ciências Humanas
 - Linguística, Letras e Artes
 - Multidisciplinar
- 3) O que você entende por Extensão Universitária?
- 4) Você conhece as normas que regem a Extensão Universitária no Brasil e na UnB?
- 5) Você já coordenou alguma atividade de extensão na UnB?
- 6) Caso a pergunta anterior tenha sido afirmativa, responda quais as maiores dificuldades para realizar as referidas atividades?
- 7) Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade de assegurar 10% da carga horária dos cursos de graduação para as atividades de extensão?
- 8) Como você acha que deveria ser a inserção curricular da Extensão (curricularização da Extensão)?
- 9) Há na sua unidade acadêmica algum (a) docente ou técnico em assuntos educacionais que seja especialista em currículo?
- 10) Para você, o que é um currículo integrado à Extensão Universitária?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS REUNIÕES DAS CÂMARAS DE
EXTENSÃO E DE GRADUAÇÃO**

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

Data:	
Horário:	
Identificação do ambiente:	
Nº de participantes:	
Quantidade de homens e mulheres	
Relacionamento entre os pares:	
Relacionamento entre os(as) conselheiros e o(a) presidente e vice-presidente da Câmara	
Observar a contribuição dos indivíduos:	
Impressões obtidas na escolha das palavras	
Impressões obtidas na entonação da voz	
Observar a quantidade de vezes que os indivíduos fizeram uso da palavra	
Notas descritivas:	
Notas Analíticas:	

**APÊNDICE C – E-MAIL ENVIADO PARA OS (AS) COORDENADORES DE
EXTENSÃO SOLICITANDO A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.**

E-MAIL

Olá. Meu nome é Juliângela Damaso, sou servidora da Universidade de Brasília há quatro anos e atualmente estou cursando o Mestrado Profissional na Faculdade de Educação.

Meu objeto de estudo é a curricularização da Extensão na UnB e gostaria de contar com sua ajuda para auxiliar a construção do conhecimento em minha pesquisa, que tem como objetivo compreender de que maneira os atores (coordenadores(as), decana e diretor técnico) de Extensão da Universidade de Brasília têm modelado o currículo para implementar a inserção curricular da Extensão na UnB.

Sua participação é muito importante, pois vai permitir que tenhamos um panorama geral de como os (as) gestores (as) pensam a presença da Extensão no currículo, regimentada pela Resolução 7/2018 do Conselho Nacional de Educação, e o impacto que a medida vai acarretar nos cursos.

No link (<https://forms.gle/LTjyvqdcBoXLGEro8>) se encontra um formulário com algumas, sem necessidade de identificação, assim o anonimato é garantido. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

O questionário é pequeno e não leva mais que dez minutos, pois sei como o corpo docente da Universidade possui uma grande demanda de atividades, mas acredito que esta pesquisa pode contribuir com a Universidade de Brasília.

Agradeço antecipadamente e deixo meu contato se houver alguma dúvida.

Atenciosamente,

Juliângela Damaso

e-mail: jadgameiro@unb.br

Telefone: 3107-0328/ 98175-3078

