

“Curricularização” da Extensão Universitária: prospecção de impactos para sua implementação no ensino superior brasileiro

La Curricularización de da Extensión Universitaria: prospección de impactos para su implementación en la educación superior brasileña

Loryne Viana de Oliveira
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Campinas/SP-Brasil

Resumo

O Plano Nacional de Educação vigente indica a necessidade de assegurar 10% do total de créditos curriculares de cursos de graduação em programas e projetos de extensão. A Resolução 07/2018 do Conselho Nacional de Educação regulamenta este processo de inserção curricular da extensão. Tal momento normativo coloca as instituições de ensino superior ante a necessidade de repensar suas concepções pedagógicas, curriculares e extensionistas. Objetivamos prospectar as dimensões envolvidas na implementação da inserção curricular da extensão nas universidades brasileiras enquanto uma política educacional. Apontamos cinco dimensões principais, conformando um processo que irá requerer a mobilização da comunidade acadêmica, que deve formular suas próprias propostas em diálogo com a realidade local, regional e institucional.

Palavras-chave: Curricularização da extensão; Inserção curricular da extensão; Resolução CNE 07/2018.

Resumen

El Plan Nacional de Educación vigente señala la necesidad de asegurar el 10% del total de créditos curriculares de las carreras de grado en programas y proyectos de extensión. La Resolución 07/2018 del Consejo Nacional de Educación reglamenta este proceso de inserción curricular de la extensión. Este momento pone a las instituciones de educación superior ante la necesidad de repensar sus concepciones pedagógicas, curriculares y extensionistas. Nuestro objetivo es prospectar las dimensiones involucradas en la implementación de la inserción curricular de la extensión en las universidades brasileñas. Señalamos cinco dimensiones principales, configurando un proceso que requerirá la movilización de la comunidad académica, la cual deberá formular sus propias propuestas en diálogo con la realidad local, regional e institucional.

Palabras clave: Curricularización de la extensión; Inserción curricular de la extensión; Resolución CNE 07/2018.

1.Introdução

O debate acerca das concepções e práticas da extensão universitária não é novo. Remonta, no que diz respeito às universidades modernas, ao menos ao século XVII com experiências extensionistas na Universidade de Cambridge. Desde então, acompanhando a polissemia do termo extensão, as influências extensionistas têm se diversificado. No contexto latino-americano, a Reforma de Córdoba de 1918 foi um marco importante para a construção conceitual da extensão. Entretanto, mesmo no início do presente século, as universidades ainda não têm muita clareza sobre a natureza e objetivos da extensão universitária, já que não existe uma definição consensual e única sobre sua natureza (CANO; CASTRO, 2016; SERNA, 2007). Ao invés de definições conceituais ou político-operativas, as universidades, em geral, contam com definições burocráticas “sobre os alcances e funções de departamentos ou órgãos responsáveis por gerir a extensão” (CANO, 2015, p. 346).

A despeito desta polissemia conceitual, no contexto nacional, sobretudo a partir da redemocratização do país na década de 1980 e da constituição de atores dedicados à luta pela extensão universitária, verifica-se a crescente importância que a extensão alcançou nas normativas legais, consagrada na Constituição Federal no princípio da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão e nos Planos Nacionais de Educação (PNE) 2001-2011 e 2014-2024, que trouxeram na estratégia 12.7 a meta de assegurar no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. A presença desta meta no PNE por si só já havia deflagrado processos de debate sobre a inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação (FORPROEX, 2019).

Este processo, o qual se popularizou sob o nome de “curricularização” da extensão, também referida como “creditação da extensão” ou “inserção curricular da extensão”, foi regulamentado pela Resolução 07/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal Resolução estipula o prazo de dezembro de 2021 para o atendimento à meta supracitada na forma do registro nas normativas pedagógicas e institucionais das universidades. Neste contexto, a curricularização apresenta uma nova fase da institucionalização da extensão no Brasil, pressionando tanto as comunidades acadêmicas a (re)considerar a importância do tema quanto a gestão das instituições, que passaram a atuar mais ativamente no sentido de acelerar os ritos processuais para construção de normativas para atendimento à nova norma.

Ainda assim, segundo levantamento de 2019 do Fórum de Pró-Reitoras e Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex) sobre as fases de implementação da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação, 63% das instituições ainda se encontravam em discussão, enquanto 27% estavam em implantação (FORPROEX, 2019). À época, apenas uma delas declarava ter finalizado o processo e já estar em fase de execução. Tal percentual é demonstrativo da atualidade do debate aqui proposto.

Na mesma direção, Oliveira, Tosta e Freitas (2020), em recente análise bibliométrica sobre o cumprimento desta estratégia do PNE 2014-2024, constataram a escassez de trabalhos relacionados à temática. Esta escassez é especialmente preocupante quando fica claro que a implementação da curricularização depende da (re)apropriação de reflexões conceituais sobre extensão e da compreensão das dimensões envolvidas neste processo. Tais reflexões no presente momento serão cruciais para subsidiar o trabalho das unidades acadêmicas e outras instâncias institucionais responsáveis por instituir práticas pedagógicas e curriculares inovadoras que atendam o disposto na Resolução 07/2018 do CNE. Haja vista a urgência deste debate, o presente artigo tem o objetivo de prospectar as diversas dimensões em jogo neste novo cenário relativo às políticas extensionistas brasileiras.

2. Impactos da implementação da inserção curricular da extensão: uma prospecção

A implementação da curricularização deverá constar dos registros documentais das Instituições de Ensino Superior em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) quanto à concepção de extensão, o planejamento e atividades institucionais de extensão, as modalidades desenvolvidas, as estratégias de creditação e participação discente, bem como a previsão financeira e orçamentária o processo de avaliação da extensão. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), por sua vez, conforme a Resolução, deverão registrar a caracterização das atividades de extensão e processo de obtenção de créditos ou carga horária equivalente.

O registro destes processos em PDIs e PPPs viabiliza o acompanhamento do andamento das discussões e os produtos finais de metodologias empregadas no processo de debate dentro das Instituições de Ensino Superior. O levantamento do Forproex (2019) cita variadas estratégias empregadas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior em cada estágio do processo de inserção da extensão nos currículos, que também importam para compreender os resultados alcançados e o engajamento da comunidade acadêmica na

discussão.

Apesar de não ser algo novo em sentido estrito, a persistência da agenda de curricularização da extensão ao longo dos últimos anos, tanto no Plano Nacional de Extensão, quanto em dois PNEs e agora, a materialização de diretrizes concretas partidas do CNE tende a sinalizar um novo momento para a construção conceitual da extensão no país, impactando diretamente em sua práxis.

Neste sentido, o papel transformador da curricularização da extensão é complexo e multidimensional (DEUS, 2013). Para fins de análise, listaremos as diferentes esferas que prospectamos enquanto principais afetadas pela implementação da inserção curricular da extensão. Naturalmente, estas não se organizam de forma isolada, sendo assim dispostas com o propósito de ordenar a abordagem que faremos. São as seguintes: Conceitual, Pedagógica, Institucional, Organizacional e Epistemológica.

A dimensão conceitual é relativa à compreensão do que seja extensão. É a dimensão mais ostensivamente disputada, já que determina as demais. Atualmente o conceito de extensão pactuado pelo Forproex e encampado pelo CNE é o processual (SILVA, 2001)ⁱ. Tal perspectiva conceitual supera a concepção assistencialista que lhe é anterior, imprimindo caráter político à extensão, que figura não como terceira função autônoma, mas articuladora do ensino e da pesquisa, com a tarefa de promover o compromisso social da instituição.

O conceito regulamentado de extensão, traz uma série de condicionantes por meio das diretrizes e princípios a ele agregados, que concorrem enquanto critérios para conformar uma ação de extensão. Entretanto, ainda assim esta dimensão deve ser problematizada ao se considerar a resistente falta de precisão “teórico-conceitual e metodológica”, que resvala em um latente “conflito identitário da Extensão”, “insuficiente sistematização e incipiente avaliação, que redundam na proposição de meros e simples arranjos, inserções de ações desarticuladas na ‘grade curricular’” (IMPERATORE; PEDDI, 2015, p. 7).

A normalização do conceito, princípios e diretrizes não representa o cessar da disputa em torno de seu sentido. A forma como tal disputa se desdobrará depende ainda de uma forte atuação de instâncias intermediárias na mobilização da comunidade acadêmica para o debate da perspectiva presente nos documentos, tanto do Forproex, agora coroados pela aprovação da Resolução CNE/CES nº7 de 2018, de forma a mitigar a “deficiente formação docente em Extensão, a desvalorização do fazer extensionista na carreira, remuneração e

currículo docentes” (IMPERATORE; PEDDI, 2015, p. 7).

Já a dimensão pedagógica é aquela relativa à compreensão do processo educativo, tempos e espaços de aprendizagem, organização curricular, e formação discente. Cano (2015) nos recorda que a organização tradicional e ainda dominante da educação superior dissocia o ensino da extensão e da pesquisa, desprezando o potencial pedagógico das últimas. Serna (2007) chega a afirmar que a problemática de extensão universitária é, em si mesma, uma problemática educativa, razão pela qual sua análise e discussão devem adotar procedimentos metodológicos típicos para o estudo de fenômenos educativos.

Neste sentido, o ensino tradicional permanece centrado na atividade de transmissão de conhecimentos do docente para o discente – em um papel passivo, favorecendo a reprodução de modelos pedagógicos "bancários" e reprodutivos. Portanto, a dimensão pedagógica da inserção curricular da extensão é a dimensão que mais tende a alterar os processos de formação discente pelos quais a universidade é responsável:

Assim concebida, a extensão implica relações com o currículo universitário, objetivos formativos, modos de avaliação e acreditação da aprendizagem e processos, modos de organização das atividades pedagógicas, posições pedagógicas, "disciplinas pedagógicas" (Puiggrós, 1994b) e tipos de relações pedagógicas (nível do modelo pedagógico) (CANO, 2015, p. 357).

A concepção de processo formativo integral, que considera outros atores e incorpora outros espaços de aprendizagem, dilatando o conceito de sala de aula, por sua vez, requer ajustes que explicitem a mudança do conceito de currículo, atualmente fragmentado, tomado “como uma estrutura rígida de disciplinas e sem mobilidade para uma estrutura com os três atores no processo de fazer extensão universitária: o estudante, o professor e a comunidade” (MAGALHÃES; MARTA, 2020, p. 32). Demanda, portanto, um currículo mais flexível, “promotor de experiências desenvolvidas por professores e alunos fora da sala de aula capazes de serem trazidas para dentro dela [em um] processo integrado às experiências adquiridas” (NOGUEIRA, 2000, *apud* PIMENTEL, 2015, p. 43), constituindo-se enquanto “um espaço estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do conhecimento” para o que “é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade” (CASTRO, 2004, p. 13).

Assim, o currículo passa a ser entendido como “tudo o que se faz ou vivencia em uma instituição de ensino” (FORPROEX, 2006, p. 45), ou seja, o currículo não deve ser encarado

como um conjunto definitivo de saberes e conhecimentos, mas como um projeto forjado cotidianamente na instituição, cuja construção é conjunta entre docentes e discentes, em todas as práticas educativas que cercam a educação formal. Isto desafia o currículo como está posto atualmente, já que este tende a escamotear “relações de poder intrínsecas, as tensões e as contradições que permeiam as suas políticas e pautas prioritárias” (MACEDO, 2013, *apud* DALMOLIN; SILVA; VIEIRA, p. 27, 2017). Em certo sentido, como defende Silva (1997, p.27), questões de identidade e poder, atravessam o currículo, afetando diretamente nossa subjetividade, de forma que este esteja no centro de nossa identidade, determinando nossas potências, interferindo “naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos”.

Além do currículo e de forma conexas a ele, a incorporação da extensão irá demandar novos modelos pedagógicos e metodologias de ensino. Estes, a fim de respaldar sua inserção curricular, deverão estabelecer relações diferentes entre docente e discente e destes com os conhecimentos/saberes. Tradicionalmente organizados ao redor das relações entre professores, estudantes e conhecimento/saber, segmentam o ato educativo em ensinar (privilegiando o eixo professor-conhecimento/saberes), aprender (ênfase no eixo estudante-conhecimento/saberes) ou o formar (relativo ao eixo professor-estudante) (VEIGA, 2006). Dessarte, o desafio imposto pela inserção curricular da extensão em função da interação entre ensino-pesquisa-extensão, acarreta a complexificação dos modelos pedagógicos que pautam o ensino de nível superior.

Para Behares (2011), os processos de ensino na educação superior se encontram vinculados ao funcionamento de um campo de saber determinado, pelo que se distingue as instâncias do saber e do conhecimento enquanto níveis operativos daquele processo. A primeira – a instância do saber, tem por organizador o saber faltante, enquanto a segunda instância – a do conhecimento, se configura a partir do conhecimento acumulado disponível. Outrossim:

ao analisar a organização e lógica de cada uma das funções universidade, é possível observar que enquanto a função de ensino, por sua própria natureza, está vinculada à "instância do conhecimento", as funções de pesquisa e extensão são desenvolvidas de acordo com a lógica da "instância do conhecimento", organizada em torno de uma questão ou uma situação inicial para transformar (CANO; CASTRO, 2016, p. 302-321).

Este ponto de intersecção entre a forma de ensinar e de produzir conhecimento

requerida pela curricularização acarreta um passo na direção do atendimento ao preceito constitucional da indissociabilidade, princípio organizativo das universidades brasileirasⁱⁱ. Neste sentido, a extensão com ensino oferece a possibilidade de ressignificar o ensino, vinculando-o à instância do saber, conferindo-lhe um papel na busca por respostas, aproximando-o da lógica da extensão e da pesquisa, exigindo uma nova forma de pensar e fazer consubstanciada em uma maneira de organizar e intervir na realidade em que a “comunidade deixa de ser passiva no recebimento das informações/conhecimentos transmitidos pela universidade e passa a ser, participativa, crítica e construtora dos possíveis modos de organização e cidadania” (JEZINE, 2004, p. 3).

A inovação das práticas pedagógicas introduz a ótica da ruptura com o *status quo* e com práticas anteriores, se desenvolvendo em um território de conflito que acarreta um espaço de instabilidade em busca de uma nova estabilidade (GADOTTI, 1994; VEIGA, 2004). Portanto, tais rupturas não são totais, mas sim, constituídas em um dueto com a continuidade da ordem antecessora (SANTOS, 1989). A inovação, no caso da inserção curricular da extensão, coloca-se na direção de um maior:

diálogo com saberes locais e diferentes atores, e se realiza em um contexto que é histórico e social, porque humano. [...] Os projetos inovadores lutam contra formas instituídas e os mecanismos de poder que permeiam as instituições. Esta luta constitui um processo de dentro para fora, e parte do princípio de que a inovação não pode ser confundida com evolução, reforma ou invenção. Ela reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Os projetos transgridem para acertar, reconfigurando as práticas pedagógicas em torno de seu potencial inovador e das possibilidades coletivas (VEIGA, 2004, p. 21).

A passagem de um modismo à inovação, para Veiga (2004), requer um processo cuidadoso de debate do paradigma vigente e do paradigma novo a ser adotado. Esta adoção não pode ser ato inerte, mas processo ponderado, interpretado a partir da concretude das práticas pedagógicas estabelecidas, apropriado e (re)feito no “chão” das Instituições de ensino Superior – IES.

Desta maneira, “é com base no instituído que o projeto se constrói como instituinte” (VEIGA, 2004, p. 23), portanto as dimensões instituídas (lei, norma, regra) e instituintes (comunidade acadêmica) devem ser trabalhadas dialeticamente, cultivadas no tempo como elemento dinâmico, buscando escapar da descaracterização imposta por um projeto pedagógico instituído por decreto:

O instituído de cima para baixo – portanto, um modismo ou uma inovação de cunho

“Curricularização” da Extensão Universitária: prospecção de impactos para sua implementação no ensino superior brasileiro

regulatório e técnico – deve ser transformado em inovação instituinte, emancipatória e edificante. Com esse movimento em espiral entre o instituído e o instituinte, teremos uma nova imagem da instituição universitária, que possibilite transformar em instituinte o que foi instituído por meio de um processo transparente, participativo e legítimo (VEIGA, 2004, p. 26).

Este movimento dialético deve ser considerado dentro de uma permanente negociação, da qual o fruto é o Projeto Pedagógico de Curso e Institucional. Para que nestes a extensão figure integrada de fato aos processos de ensino e pesquisa devem ocorrer articulações: (a) internamente ao nível pedagógico, de modo a aproximar discurso e prática; e (b) externamente entre os níveis nível operacional, administrativo, conceitual e pedagógico. É para estas outras dimensões que olharemos a seguir.

A dimensão institucional é relativa ao papel da universidade ante a sociedade, entendendo que as decorrências da curricularização deflagram uma “desestabilização da especificidade institucional atual à medida que interrompe sua hegemonia e legitimidade e a leva a uma avaliação por critérios diferentes dos adotados até então” (SILVA; CAMPANI; PARENTE, 2018, p. 100). Do ponto de vista institucional, a curricularização representa uma reinvenção da universidade, cujas atividades passam a orientar-se prioritariamente para aspectos sociais e nos vínculos que estabelece com a sociedade. O reposicionamento da extensão e sua integração indissociável com ensino e pesquisa propõem, ao fim e ao cabo, um novo paradigma de universidade e reformula seu compromisso social.

O “compromisso social” da universidade é outra frente de disputa na qual sentidos diversos estão em jogo. Alguns discursos sobre este tema se aliam à perspectiva do compromisso social como expressão de uma “responsabilidade social”, cuja conotação empresarial extrapola o campo universitário e o preenche do ideário neoconservador (CANO, 2015), o que representa um risco ante à conotação emancipatória e transformadora pretendida pela extensão universitária que vem sendo coletivamente construída pelo Forproex.

Entretanto, a contribuição do reposicionamento da extensão dentro da universidade para seu compromisso social representa um aporte importante em um momento em que a universidade vê questionado o seu lugar enquanto instituição. Na perspectiva do diagnóstico de Gibbons e colaboradores (1994) quanto aos novos modos de produção de conhecimento e a dinâmica da ciência e pesquisa nas sociedades contemporâneas, a universidade não mais

detém o monopólio sobre a geração do conhecimento. É a partir deste raciocínio que Santos (2005) afirma que a universidade enfrenta uma crise, que pode ser difratada em três: crise de hegemonia, de legitimidade e crise institucional.

A hegemonia é posta em xeque quando uma condição social – a da universidade – perde o caráter de unicidade, necessidade e exclusividade que lhe era anteriormente conferido. Portanto, a crise de hegemonia é definida pelo contraste entre as funções tradicionais da universidade – produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos para formação de elites – e a função de atender as demandas do desenvolvimento capitalista – fornecimento de mão de obra qualificada, produção de conhecimento instrumental. Por sua vez, a crise de legitimidade se dá pelo:

[...]facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro (SANTOS, 2005, p. 138).

A crise institucional se origina na antinomia entre a “reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.” (SANTOS, 2005, p. 138). Este é o elo mais frágil devido à dependência orçamentária que as universidades públicas têm perante o Estado:

No momento, porém, em que o Estado [...] decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional (SANTOS, 2005, p. 139).

A indução da crise institucional se deu por duas vias: em países ditatoriais – em prol da eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico, exercendo controle político sobre a autonomia universitária – e em países democráticos, nestes em nome de uma abertura ao setor privado para exploração dos serviços universitários emergentes. Este último motivo, expressão da privatização do ensino superior, foi impulsionado pela globalização neoliberal ascendente a partir da década de 1980. Tal dinâmica foi dupla: além de estimular a mercantilização dos serviços universitários, pregava a diminuição de recursos públicos, aprofundando uma crise financeira que levaria as universidades a buscar:

novas dependências bem mais onerosas que a dependência do Estado e porque a

“Curricularização” da Extensão Universitária: prospecção de impactos para sua implementação no ensino superior brasileiro

concessão de autonomia ficou sujeita a controles remotos estritamente calibrados pelos Ministérios das Finanças e da Educação. Assim, da passagem da ditadura para a democracia correram, por debaixo das manifestas rupturas, insuspeitadas continuidades (SANTOS, 2005, p. 140).

Sobretudo no contexto latino-americano, marcado pela estratificação social, desigualdade e exclusão, o autor enxerga na extensão a possibilidade de pôr a universidade em um papel ativo na construção da coesão social e no aprofundamento da democracia (Santos, 2005). Tendo por certo que a universidade em si mesma é um território contestado, cuja função é disputada entre diversos modelos teóricos, é, sem dúvida, na relação com a comunidade que se encontra a possibilidade de mitigar a crise de legitimidade que enfrenta.

Portanto, a dimensão institucional da curricularização da extensão, ao engendrar a relação universidade-sociedade, longe de pretender funcionalizar a universidade, tem o potencial de fazê-la, reconsiderar “suas concepções e práticas extensionistas, historicamente assistencialistas e ou mercantilistas e, excepcionalmente alinhadas às demandas da sociedade e à dinâmica curricular” (IMPERATORE; PEDDI, 2015, p. 1).

Quer dizer, a extensão em um novo papel e em outra relação com o ensino e a pesquisa implica em um reposicionamento institucional da universidade e em seus vínculos com a sociedade. Amalgamadas ao novo paradigma, colocam-se implicações conceituais – a diluição da extensão enquanto atividade ou função autônoma – que acarretam, desde já, consequências organizacionais.

Nesta esteira, a dimensão organizacional é a que envolve as mudanças requeridas na estrutura organizacional da universidade e em sua gestão, de modo a efetivar o processo de inserção curricular da extensão. Repercussões da aproximação entre os elementos da tríade ensino-pesquisa-extensão também devem se fazer sentir na organização departamental das universidades, organização esta que por vezes reforça a perspectiva disciplinar e fragmentada. A relação entre as instâncias responsáveis por ensino e pesquisa deverão ser intensificadas, em virtude da necessidade de planejar e avaliar as ações realizadas.

Para Imperatore (2019), a atual organização induz à impossibilidade de alcançar a indissociabilidade, perpetuando o encarceramento do conhecimento na sala de aula (ensino), a hierarquização do conhecimento e a histórica posição subalterna da extensão. Antes mesmo de pautar as alterações impostas pela inserção curricular da extensão, devemos lembrar que a extensão por si própria carrega complexidades que lhe são inerentes:

a relação com a sociedade, a transversalidade desejada, a convivência com docentes, técnicos e estudantes de diversos cursos e modalidades (graduação, mestrado e doutorado), a gestão de recursos materiais e financeiros obtidos junto a parceiros externos, entre outros, trazem elementos diferenciais em relação ao ensino e à pesquisa. Assim, a gestão da extensão universitária deve ser planejada para contemplar de forma eficiente o maior número de possibilidades de interações e de novas “salas de aula” e novos “laboratórios”, na maioria das vezes externos aos *campi* universitários (SOUSA; MEIRELLES, 2013, p. 56).

Este processo de gestão possui em si outras subdimensões. Na perspectiva de Sousa e Meirelles (2013), a gestão da extensão engendra uma dimensão (i) política; (ii) processual; e (iii) avaliativa. Na dimensão política, a gestão universitária se sujeita a uma tríade de atores: (a) a própria instituição, (b) o Forproex; e (c) o Poder Público, seja ele federal, estadual ou municipal.

Em (a), a própria instituição define suas políticas de extensão que devem ser claras e precisas quanto aos indicadores de efetividade e impacto da gestão. Sem tais atributos, “as ações poderão ser realizadas de forma não intencional, reduzindo as suas probabilidades de sucesso” e dificultando a gestão de recursos para ações de extensão universitária “ao alocar recursos para ações que não estejam de acordo com essa política” ou ainda, “deixar de fomentar ações que estejam alinhadas com ela” (SOUSA; MEIRELLES, 2013, p. 58).

Quanto a (b), é um ator de extrema importância, pois além de conformar um referencial político-conceitual sem o qual nenhum avanço seria possível, este assume papel de destaque ao pautar temas e mobilizar politicamente as lutas pela institucionalização e fomento da extensão universitária. Já (c) se apresenta enquanto formulador de políticas públicas às quais a Universidade pode e deve se articular para potencializar seus resultados, além de balizar um importante eixo de aproximação com os outros setores sociais. Nesse sentido, o poder público “apresenta à Universidade os seus conceitos, preceitos, objetivos e interesses, que direcionarão a atuação dos agentes públicos executivos, normalmente ministérios e secretarias estaduais e municipais” (SOUSA; MEIRELLES, 2013, p. 61).

Já a dimensão processual é aquela responsável por operacionalizar a gestão da extensão internamente à instituição, englobando a implementação de políticas, fomento de ações, sistematização e registro, avaliação, difusão e divulgação. Mesmo sendo interno à instituição, o processo de organização das ações é amparado pelo ferramental teórico-conceitual desenvolvido pelo Forproex, o que viabiliza a classificação das ações de extensão em tipos (Programa, Projeto, Curso, Evento e Prestação de Serviço), áreas temáticas

(Comunicação, Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; Trabalho), e complementarmente, em linhas de extensão, tudo isso em prol da construção de uma compreensão nacional da extensão enquanto componente acadêmico. De acordo com o Forproex, a sistematização por áreas é essencial ao passo que favorece “os estudos e relatórios sobre a produção da extensão universitária brasileira, segundo agrupamentos temáticos, bem como a articulação de indivíduos ou de grupos que atuam na mesma área temática” (FORPROEX, 2007, p. 24).

Todos os requisitos supracitados da dimensão processual são o preâmbulo da dimensão avaliativa. Idealmente “o sistema de registro da extensão universitária é concebido sobre a proposta de avaliação, sendo essa estruturada com base na política da instituição”, de modo a sintonizar registros, geração e coleta de dados:

[...] de forma relacional e intencional. Os próprios instrumentos avaliativos poderão definir a estrutura básica do sistema de registro, sendo a avaliação de efetividade e de impacto realizada sobre uma sequência de dados coletados de forma sistemática ao longo de todo o processo, incluindo aí a atividade de concepção e planejamento da ação de extensão (SOUSA; MEIRELLES, 2013, p. 72).

Importante lembrar que dispor de indicadores de monitoramento é condição *sine qua non* para alocação de recursos no âmbito das universidades federais, conforme regulamenta o Decreto nº 7.233, de 2010. Daí a centralidade da articulação entre o Forproex, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e o Ministério da Educação “no sentido de criar tais indicadores auditáveis para que, de fato, a extensão passe a figurar na matriz orçamentária de alocação de recursos orçamentários para as IFES” (SOUSA; MEIRELLES, 2013, p. 62).

Portanto, quando nos referimos à dimensão organizacional, acenamos para a dimensão da gestão da extensão universitária, que compõe um amálgama junto à formulação, implementação e avaliação de políticas internas de extensão universitária, com implicações diretas para a obtenção de recursos e financiamento.

A dimensão epistemológica, por sua vez, é a dimensão referente às mudanças na construção do conhecimento. Para situar esta dimensão é importante retomar a conformação da ciência moderna, ocorrida a partir da revolução científica do século XVI, processo no qual observa-se sua profissionalização e crescente especialização em campos fragmentados do saber. Este modelo de racionalidade científica, baseado fortemente nas

ciências naturais e que mais tarde alcançaria as ciências humanas e naturais:

A partir de então, pode-se falar de um modelo global (isto é, ocidental), de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se defende ostensivamente de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, potencialmente perturbadoras): o senso comum e as chamadas humanidades [...] Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (SANTOS, 2002, p. 60-61).

Imbuído deste novo paradigma, a ciência moderna opera algumas distinções fundamentais – entre conhecimento científico e senso comum, entre natureza e cultura – e dita um decálogo de princípios validadores do conhecimento verdadeiro por meio das exigências cartesianas e baconianas de rigor científico quanto à constituição do conhecimento: conhecer passa a ser quantificar, a mensuração passa a ser a régua da relevância epistêmica. Neste sentido, o método científico aspira à formulação de leis da natureza, supondo regularidades nomológicas com poder preditivo e êxito na transformação do real.

Para Santos (2002) este paradigma entra em crise conforme os desdobramentos de seus próprios limites e insuficiências, desdobramentos de sua própria aplicação e da amplitude do avanço que propiciou no próprio conhecimento. Outra questão é a incapacidade de a ciência moderna “prever a possibilidade das inter-relações e as reações dela com os objetos de sua especialização. Na medida em que nega essas influências, acaba por estimular as reações adversas. A especificidade, na inter-relação necessita do todo para ser compreendido” (SILVA; CAMPANI; PARENTE, 2018, p. 98).

À medida que o experimento é exaltado na construção do conhecimento moderno enquanto fabricante de evidências, a experiência do indivíduo é desprezada, já que não se submete ao método, à verificação, ao falseamento. É neste ponto que o paradigma moderno de ciência se opõe ao conhecimento gerado pela extensão, que produz conhecimento a partir da experiência:

Ao ser silenciada, a experiência cede lugar para os experimentos. Os saberes oriundos a partir de um processo pessoal e coletivo de vivências do mundo são negados para dar lugar ao conhecimento científico, e algumas afirmações passam a ser consideradas verdades, haja vista a concepção de que ciência não experiência, ciência experimenta, ciência não vivencia, ciência descobre e assim, algumas práticas dentro e fora da universidade foram tidas como de segunda ou terceira categoria, ou mesmo desconsideradas (SILVA; CAMPANI; PARENTE, 2018, p. 98).

Desta forma, ao conhecimento produzido pela extensão, é negado o *status* do qual goza o produto da pesquisa. Benjamin (1980) recorda que a experiência se expressa como fenômeno sentido e sobre o qual se pode refletir, no que se torna possibilidade de transformação. A experiência é, portanto, geradora de um tipo diferente de conhecimento: o narrativo.

A extensão, ao gerar conhecimento pela experiência, “tem uma capacidade de narrar sobre seu fazer” (SILVA; CAMPANI; PARENTE, 2018, p. 98). Para Benjamin (1980), uma das características do conhecimento narrativo, consoante a experiênciaⁱⁱⁱ, é que ele não se fecha, permanece aberto a outras possibilidades, nega o fim pois pode originar outros inícios, outros processos, de modo que “a forma de produção da narrativa não pretende ser verdadeira, objetivamente, mas ser também subjetiva, pois o que se verifica na extensão é um fazer que sempre pressuponha a presença de outro, que não é somente o aluno ou professor, mas um ouvinte” (SILVA; CAMPANI; PARENTE, 2018, p. 98).

Deste modo, o conhecimento construído a partir da extensão é uma transgressão à epistemologia dominante, pois se opõe ao conhecimento disciplinar calcado sistematicamente em hierarquias: das relações pedagógicas, dos conhecimentos que circulam naquele espaço, da definição da agenda e da metodologia de pesquisa. Se opõe ainda à homogeneidade epistêmica, à descontextualização “em relação às premências do cotidiano das sociedades” (SANTOS, 2005, p. 155) e à pasteurização do conhecimento produzido atualmente nas universidades. Essa violação epistêmica da extensão universitária é propositiva à medida que se imbuí de:

uma visão ampliada da experiência onde narradora e ouvintes se misturam e se revezam nos papéis e, quando a experiência é construída numa relação emancipatória, outros narradores e outros ouvintes nascerão a partir daí. Desta forma, o conhecimento assim produzido é um conhecimento que circula, que tem possibilidade de ser testado e de ter agregado a ele novos valores. A difusão do conhecimento por este ângulo não é uma mera repetição, mas é exatamente para, inspirado na narrativa, caminhar de outro modo (SILVA; CAMPANI; PARENTE, 2018, p. 99).

Assim, a perspectiva da inserção curricular da extensão se aproxima do que, à semelhança do que Gibbons (1994) chamava de modo 2, Santos (2005) chama de conhecimento pluriversitário, como aquele que:

é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a

determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, 2005, p. 156).

Desta forma, a hegemonia do conhecimento universitário é questionada. Entretanto, tal questionamento é ulterior à ruptura de uma forma específica de relacionamento entre ciência e sociedade. Nas palavras do autor, “a sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência” (SANTOS, 2005, p. 156), de forma que o conhecimento pluriversitário promove fissuras na unilateralidade desta relação universidade-sociedade pelas quais se infiltram formas interativas de relacionamento.

Na mesma esteira, Santos (2005) propõe uma perspectiva metodológica com implicações epistemológicas. Para ele a extensão deve se inverter, se dar de fora para dentro da universidade, o que teria por corolário a “promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais”, de forma a cultivar “conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo” (SANTOS, 2005, p. 176).

Assim, temos:

uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2005, p. 177-8).

Quer dizer, a ampliação da integração da extensão ao ensino e à pesquisa promovida por sua curricularização amplia os horizontes da relação da universidade com a sociedade/comunidade, o que interage com as dimensões anteriormente tratadas de forma dialógica.

3. Considerações finais

A Resolução 07/2018 do CNE é homologada no aniversário de 30 anos de promulgação da Constituição Federal de 1988, que afiançou a extensão, enquanto indissociável da pesquisa e do ensino, como princípio orientador da organização universitária no país. Sua análise deixa

patente a apropriação do conceito de extensão e das diretrizes construídas histórica e coletivamente por meio do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras desde sua criação em 1987.

Vale lembrar que a implementação de qualquer política ou normativa não é auto-evidente, ao contrário de sua homologação. Qualquer processo de mudança paradigmática, como é o processo de inserção curricular da extensão, tem por desafio “a promoção de ações continuadas de conscientização e motivação da comunidade acadêmica” (FORGRAD, 2003, p. 4), as quais, por sua vez, dependem de uma articulação entre Pró-Reitorias e unidades acadêmicas, sendo destas últimas o protagonismo.

A complexidade da implementação das diretrizes extensionistas se dá à medida que representa a luta por hegemonia entre diferentes atores no campo da educação superior. Tais atores se multiplicam a cada instância quanto à medida que se avança rumo à implementação da política extensionista, transversalizando a discussão sobre este processo. Nisto é crucial a adesão de espaços colegiados, que devem formular e implementar propostas próprias em diálogo com sua realidade local e regional e em acordo com este novo paradigma de extensão crítica e dialógica, em um trabalho praticamente artesanal.

Reforçamos a necessidade de sustentar o diálogo, de promover e fortalecer um espaço acadêmico de debate sobre a extensão, seus discursos e suas práticas enquanto objeto de investigação, de forma a subsidiar esta tarefa multidimensional que é integrá-la ao currículo.

Por fim, o rol de desafios aqui prospectado não é taxativo, além disso, interagem ativamente entre si, intrincando ainda mais o processo de refletir e atuar sobre estes. Outros desafios irão emergir fortemente a partir do “chão” das unidades acadêmicas responsáveis por implementar esta norma, o que deve ocorrer em sintonia com a conformação de políticas extensionistas próprias de cada IES. Estas últimas precisam ser desenvolvidas concomitantemente à sensibilização e mobilização da comunidade acadêmica e outras entidades da sociedade civil organizada que já estabeleceram parcerias com a universidade e outras que porventura estejam alijadas deste espaço, como frequentemente é o caso dos movimentos sociais. Evidentemente, as mudanças irão permear o Plano de Desenvolvimento Institucional, os Projetos Pedagógico-Institucional e os Projetos Pedagógicos de Curso, bem como os processos avaliativos da instituição, de forma a confrontar o instituinte e instituído,

impondo o desafio da apropriação da curricularização não apenas enquanto norma, mas enquanto novo paradigma institucional e pedagógico.

À guisa de prospectos, é certo que o que se consolida a partir da regulamentação da inserção curricular da extensão é a crescente convergência entre a política de extensão universitária e a política educacional para o ensino superior em sentido estrito, a partir dos determinantes histórico e legais concretos. Assistiremos nos próximos anos à crescente inclusão da extensão enquanto pauta de destaque na Educação Superior. Uma vez que o sistema de ensino superior brasileiro é diverso em estrutura e organização, a atual configuração normativa tende a tornar ainda mais seminais os arranjos de um panorama teórico-metodológico em extensão universitária que é em si, variado.

Referências

BEHARES, Luis. **Enseñanza y producción de conocimiento**: La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Universidad de la República, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas – I**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAMILLONI, Alicia. La integración de la participación de los estudiantes en proyectos de extensión como componente del currículo universitario. **InterCambios**, Montevideo, v. 7, n. 1, p. 13-29, 2020.

CANO MENONI, A. La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. In: ACOSTA SILVA, A *et al.* **Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 287-380.

DAGNINO, Renato Peixoto; GOMES, Erasmo; STEFANUTO, Giancarlo; COSTA, Greiner; THOMAS, Hernan; MENEHEL, Stela; SALCO, Tatiana. **Gestão estratégica da inovação**: metodologias para análise e implementação. Taubaté: Editora Cabral Universitária, 2002.

DALMOLIN, Bernadete Maria; SILVA, Marcio Tascheto da; VIEIRA, Adriano José Hertzog. Bases pedagógicas para pensar a curricularização da extensão. In: SANTOS, Pedro Floriano dos; RIFFEL, Cristiane Maria. (org.). **Extensão universitária**: perspectivas de aprendizagem e sentidos na educação superior. Itajaí: Univali. 2017. p. 15-36.

DEUS, Sandra de. Apresentação. In: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG. **Coleção Extensão Universitária**. v. 8. 2013.

“Curricularização” da Extensão Universitária: prospecção de impactos para sua implementação no ensino superior brasileiro

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Indissociabilidade Ensino–Pesquisa–Extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, **Coleção Extensão Universitária**. v. 4. 2006.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras: estudo comparativo 1993/2004. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Belo Horizonte: Coopmed. **Coleção Extensão Universitária**. v. 5. 2007.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Relatório final** - Mapeamento da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Brasília: FORPROEX, 2019.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (FORGRAD). **Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular**. 2003.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: Conferência Nacional de Educação para Todos, 1994, Brasília. **Anais Eletrônicos [...]**, Brasília, 1994.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. Transição paradigmática do ensino superior ante a estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação. In: CERETTA, Luciane Bisognin; VIEIRA, Reginaldo de Sousa. (orgs.). **Inserção curricular da extensão: aproximações teóricas e experiências**. Criciúma: Unesc, 2019.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. “Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In: Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria, 13, 2015. **Anais Eletrônicos [...]**, Havana, 2015.

JEZINE, Edineide Mesquita. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos [...]**, Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 12 a 15.

KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development**. New Jersey: Prentice-Hall Inc, 1984.

MAGALHÃES, José Augusto S.; MARTA, Sara N. Curricularização da Extensão: compromisso social e inovação acadêmica. In: SILVA, Antonio Wardison C.; FRANCO, Paulo Fernando Campbell. (orgs.). **Curricularização da extensão: compromisso social e inovação**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020.

MARCOVITCH, Jacques. **A Universidade Impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

MORAIS, Regis. **A Universidade Desafiada**. Campinas: Unicamp, 1997

OLIVEIRA; Carla Viviane Novais Cabral de; TOSTA, Marielce de Cássia Ribeiro; FREITAS, Rodrigo Randow. Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 6, n. 2, Edição Especial, p. 114-127, 2020.

PIMENTEL, Geysa Alves. **Universidade e Políticas de Extensão no Brasil do Governo Lula: período de 2003 a 2010**. 2015. 281 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SERAFIM, Milena Pavan. **Agricultura Familiar: uma Análise Política das Políticas e Instituições**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SERNA ALCÁNTARA, Gonzalo Aquiles. Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 3, p. 1-7, 2007.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Extensão Universitária no sentido do Ensino e da Pesquisa. In: FARIAS, Dóris Santos. (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 91-105.

SILVA, Rejane Maria Gomes; CAMPANI, Adriana; PARENTE, Paulina Maria Mendes. A extensão universitária como pilar epistemológico da indissociabilidade na universidade. In: SILVA, Rejane Maria Gomes da; HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de (orgs.). **A expansão do ensino superior em debate**. Sobral: Editora Sertão Cult, 2018, p. 95-110.

SOUSA, Ana Inês; MEIRELLES, Fernando Setembrino Cruz. Gestão e Institucionalização da Extensão Universitária. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG. **Coleção Extensão Universitária**. v. 8. 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Educação Básica e Superior: projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004, p. 13-45.

Notas

ⁱ Ao modelizar tipologias para a extensão no cenário brasileiro, Silva (2001), cria um quadro de referência para embasar o entendimento da construção conceitual da extensão. Levando em conta desdobramentos históricos, a autora apresentou três concepções: (a) tradicional/funcionalista, segundo a qual a universidade é mera executora das políticas educacionais, e a extensão é entendida como função autônoma e específica, ocorrendo de forma fragmentária e desarticulada do ensino e da pesquisa, representando a realização de atividades “apolíticas” e assistencialistas, frequentemente esporádicas e secundárias, sob o discurso de que seria esta a função responsável por desobrigar as demais no cumprimento do compromisso social da instituição; (b) processual, surge em reação à concepção anterior, apresentando uma posição marcadamente politizada quanto à extensão. Aqui a extensão é a articuladora da universidade com as necessidades sociais, merecendo, portanto, um espaço dedicado em sua estrutura organizacional que garanta a absorção das demandas sociais. Em contraponto à concepção tradicional, a processual persegue uma articulação com o ensino e a pesquisa – o que passa, no contexto brasileiro, a ser consagrado pelo princípio constitucional da indissociabilidade; (c) crítica, a qual postula que extensão é ensino e pesquisa. Esta concepção vê a extensão como superveniente, uma vez que só se realiza através do ensino e da pesquisa. Tem por corolário o esvaziamento da própria extensão enquanto função, tornando-a um conceito ocioso, exigindo, entretanto, que “ensino e pesquisa sejam comprometidos coma realidade, que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado nesta realidade” (SILVA, 2001, p. 98).

ⁱⁱ Tal perspectiva permite criar uma disposição transitória entre a concepção processual e crítica da extensão universitária (SILVA, 2001), já que promove a interação com o ensino, complexificando os modelos pedagógicos sob os quais se desenvolvem as experiências de formação universitária. A inserção curricular da extensão aponta para a reestruturação desta em conformidade com a definição crítica de extensão trazida por Botomé (1996), Morais (1996), Marcovitch (1998), indicando a diluição da extensão ao infundi-la com o ensino e a pesquisa.

ⁱⁱⁱ De um ponto de vista pedagógico, o conhecimento narrativo, o caráter educativo da experiência “vem de seu potencial para transformar a leitura da realidade e o repensar de seu significado, o que, por sua vez, levaria a um repensar da ação. Consiste, portanto, em refletir sobre o que foi compreendido e aprendido, como foi aprendido, por que foi aprendido e o que resulta dele. Esta abordagem pedagógica tenta resolver de forma crítica as complexas relações dialéticas entre ação e reflexão e entre experiência e generalização” (CAMILLONI, 2020, p. 8), dentro de uma perspectiva de educação experiencial (KOLB, 1984).

Sobre a autora

Loryne Viana de Oliveira

Doutoranda em Política Científica e Tecnológica (DPCT/Unicamp), Mestra em Educação Profissional (IFG) e Licenciada em Filosofia (UnB). Docente do Instituto Federal de Brasília desde 2014. Interessa-se pelas temáticas Políticas de Extensão Universitária; Relação Universidade-Sociedade; Política Científica e Tecnológica e Ciência, Tecnologia e Sociedade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9528-7662>. E-mail: loryne@ymail.com.

Recebido em: 25/11/2022

Aceito para publicação em: 13/01/2023